



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DEL PERÚ

ESCUELA DE POSGRADO

Concepciones de formación inicial docente en los documentos de política educativa

Tesis para optar el grado de Magíster en educación con mención en Planificación de
la Educación

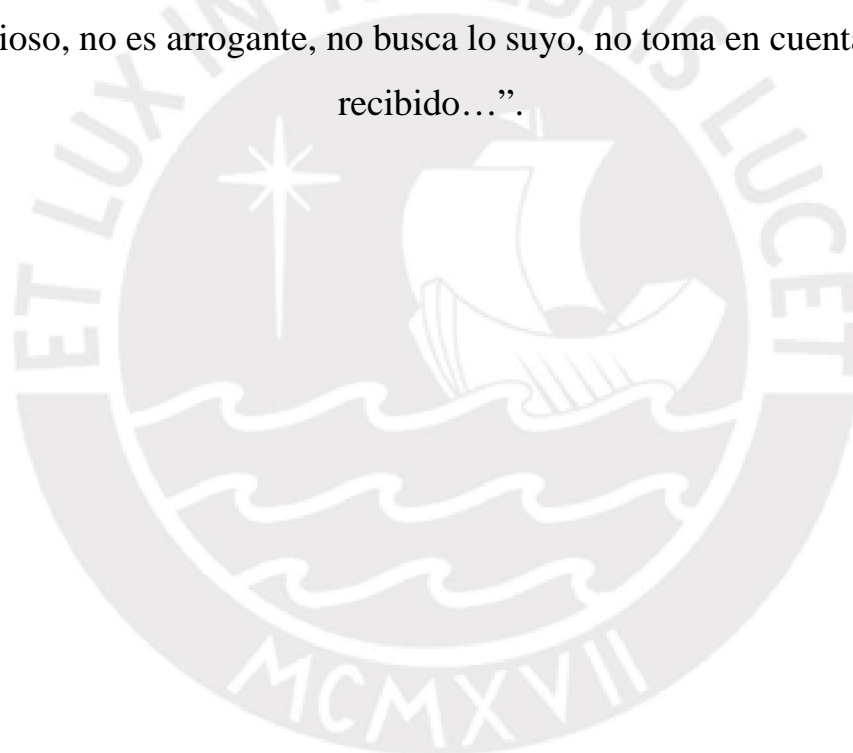
Cecilia Eloisa Bernabé Salgado

Dra. Elsa Tueros Way
Mag. Ricardo Cuenca Pareja
Mag. Luzmila Mendívil Trelles (asesora)

San Miguel, Mayo de 2013

DEDICATORIA

A Guadalupe Suárez Díaz, con gratitud y admiración por tu magisterio basado en el amor, aquel que compromete nuestras vidas como la tarea más difícil que se nos encomendó realizar, tal como reza en Corintios 13: 4,5: “el amor es paciente, es bondadoso; el amor no tiene envidia; el amor no es jactancioso, no es arrogante, no busca lo suyo, no toma en cuenta el mal recibido...”.



RESUMEN EJECUTIVO

La década 2002-2012 fue un período fecundo en producción de documentos orientadores sobre los propósitos y metas en Educación así como en acuerdos sobre estrategias para alcanzar tales fines, en nuestro país. La presente investigación tiene como propósito estudiar el tema de las concepciones de formación inicial docente, confrontando algunos de los documentos producidos en este período y las ideas que sobre enseñanza y rol del docente subyacen en sus textos, con concepciones que derivan de distintos enfoques de formación inicial docente. Los siguientes cuestionamientos orientaron la definición del problema de investigación:

¿Cuáles son las ideas fuerza que propugnan los diferentes enfoques de formación inicial docente y qué concepciones sobre enseñanza y sobre el rol del docente articulan estos enfoques en sus postulados? ; ¿Qué ideas describen o explican el concepto de formación inicial docente en los textos de los documentos de política educativa: Ley General de Educación N° 28044, Plan Nacional de Educación para Todos 2005 – 2015, Perú. Hacia una Educación de calidad con equidad y Proyecto Educativo Nacional al 2021. La educación que queremos para el Perú?; ¿Qué concepciones de formación inicial docente, de enseñanza y del rol del docente, subyacen como preeminentes en los textos de los tres documentos de política educativa seleccionados?

Siguiendo el orden de estos cuestionamientos se plantearon como objetivos de investigación: Sistematizar las ideas fuerza que propugnan los enfoques de formación inicial docente y las concepciones sobre enseñanza y rol del docente que estos enfoques articulan en sus postulados; identificar las ideas que describen o explican el concepto de formación inicial docente en los textos de los documentos de política educativa seleccionados y analizar las concepciones de formación inicial docente, de enseñanza y del rol del docente, que subyacen como preeminentes en los documentos de política educativa: Ley General de Educación N° 28044 (LGE), Plan Nacional de Educación para Todos 2005 – 2015. Hacia una educación de calidad con equidad (PEPT), y Proyecto Educativo Nacional al 2021. La educación que queremos para el Perú (PEN).

La metodología de investigación, desde el enfoque cualitativo, fue la del Análisis de Contenido y el corpus estuvo constituido por la Ley General de Educación N° 28044, Plan Nacional de Educación para Todos 2005 – 2015. Hacia una educación de calidad

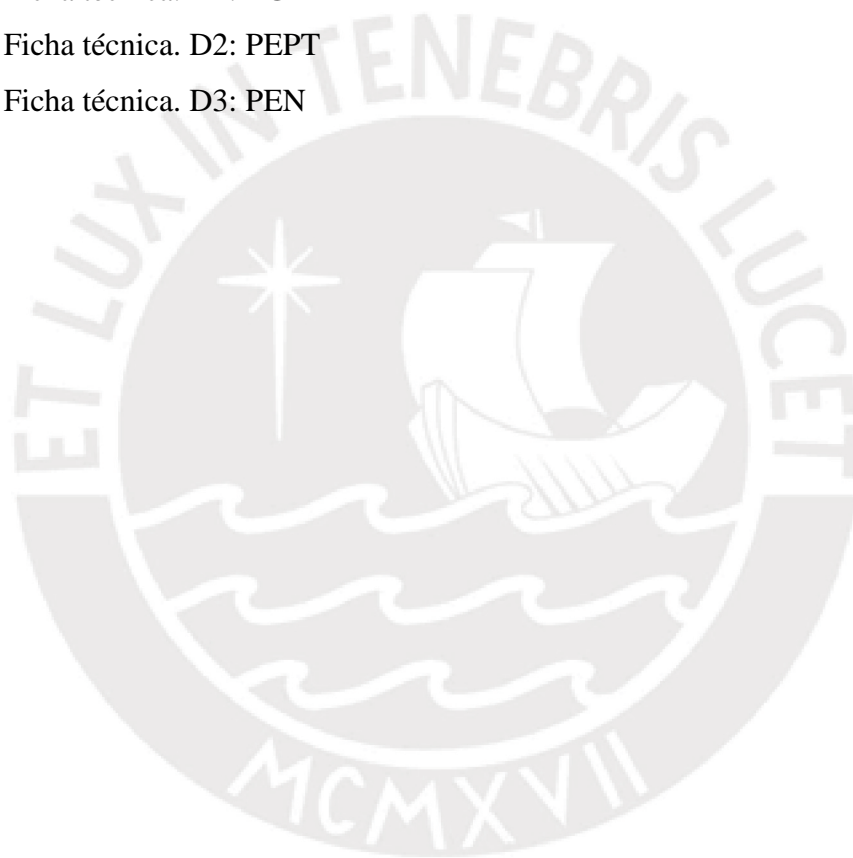
con equidad, y Proyecto Educativo Nacional al 2021. La educación que queremos para el Perú.

Algunos hallazgos obtenidos en el análisis de los documentos fueron: El documento LGE contiene ideas sobre enseñanza como misión, el carácter técnico eficientista de la enseñanza, énfasis en las cualidades profesionales del docente, referidas a su desempeño y transmisión de la cultura y los conocimientos como función del docente, que colocan a este documento en la línea divisoria entre las concepciones tradicionales y las tecnológicas de la formación inicial docente. Aunque, en los textos del documento PEPT, predominan las concepciones del enfoque tecnológico, este documento contiene referencias a ideas afines con enfoques alternativos, como son: la valoración de la experiencia del docente en su realidad escolar y en el aula, la valoración del docente, en su rol de transformador de la educación y en los cambios de las prácticas pedagógicas, calificándolo de “insustituible”, alineándose más con el enfoque de crítica y reconstrucción social. En el documento PEN, junto a ideas afines a una perspectiva eficientista y pragmática de la enseñanza, particularmente para valorar el desempeño docente; encontramos ideas explícitas, propias de enfoques alternativos como, el crítico social, el hermenéutico-reflexivo y el constructivista. Sin embargo, no se aprecia articulación entre las ideas expuestas, bajo una de estas líneas conceptuales.

ÍNDICE

	Pág.
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1. LA ENSEÑANZA Y EL ROL DEL DOCENTE EN LAS CONCEPCIONES DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE	11
1.1 Dos constructos para emprender el estudio sobre las concepciones de formación inicial docente	12
1.1.1 Concepción	12
1.1.2 Formación	16
1.2 Enfoques de formación inicial docente: permanencias y cambios	19
1.2.1 Enfoque tradicional: el apostolado docente	22
1.2.2 Enfoque Tecnológico: el profesional de la docencia	26
1.2.3 Enfoques alternativos: docente, catalizador social	30
1.2.3.1 Tendencias sobre el docente ideal del Siglo XXI	33
1.2.3.2 Líneas de reflexión para los programas de formación inicial docente	42
1.3 La enseñanza: el quehacer del docente	51
1.3.1 La tarea de enseñar	51
1.3.2 La complejidad de la docencia	55
CAPÍTULO 2. CONCEPCIONES DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN LOS DOCUMENTOS DE POLÍTICA EDUCATIVA	62
2.1 El ámbito de las políticas públicas y lo singular de las políticas educativas	63
2.2 Contextualizando los documentos de política educativa en el período, 2002-2012	69
2.2.1 Ley General de Educación 28044	72
2.2.2 Plan Nacional de Educación para Todos 2005 -2015, Perú. Hacia una educación de calidad con equidad	73
2.2.3 PEN al 2021. La educación que queremos para el Perú	75

2.3 Hallazgos del estudio de documentos de política educativa	76
2.3.1 Concepciones de FID en los documentos analizados	77
2.3.2 Preeminencias y coincidencias en los documentos analizados	117
CONCLUSIONES	120
RECOMENDACIONES	123
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	124
ANEXOS	131
Anexo 1. Sistema Categorial	132
Anexo 2. Matriz de Documentos	133
Anexo 3. Ficha técnica. D1: LGE	134
Anexo 4. Ficha técnica. D2: PEPT	135
Anexo 5. Ficha técnica. D3: PEN	136



INTRODUCCIÓN

En el debate sobre la Educación, el tema de la formación docente es percibido como un problema complejo y hasta hoy no resuelto, a pesar de los esfuerzos desplegados en los procesos de reformas de los sistemas educativos de Latinoamérica y Europa, en la primera década del Siglo XXI.

En el Perú, la década del 2002 al 2012, fue un período fecundo en producción de documentos orientadores sobre los propósitos y metas en Educación así como en acuerdos sobre estrategias para alcanzar tales fines. Sin duda, el Acuerdo Nacional (2002) se convirtió en un foro de diálogo cuya finalidad fue diseñar un documento orientador, de políticas de Estado para el mediano y largo plazo. Este marca un cambio importante en la política peruana debido a que para su formulación, participaron los partidos políticos junto con importantes instituciones de la sociedad civil como iglesias, organizaciones sindicales, empresarios, figuras de la cultura, el Congreso Nacional y el Poder Ejecutivo.

Como aprecia Iguíñiz (2004), el Acuerdo Nacional expresó la reacción ante la crisis política, la búsqueda de rumbos y la voluntad de formular un proyecto nacional. Este documento arribó a 30 políticas de Estado en base a cuatro objetivos. Siendo la Educación incluida en el objetivo de equidad y justicia social. Al respecto, el Acuerdo también propuso un proceso democrático para la elaboración de políticas educativas, que debieran: “(...) orientar el esfuerzo nacional, con independencia de los cambios de gobierno, en los próximos años” Iguíñiz (2004).

Este contexto social y político resultaba auspicioso para favorecer el cambio en el tratamiento de la problemática docente y de alguna manera se discutieron y elaboraron documentos normativos con ese espíritu. Sin embargo, transcurridos varios años de ejecución de estas reformas, la insatisfacción con los resultados ha motivado, de un lado, un nuevo interés de la opinión pública sobre la problemática docente y de otro, un atento y crítico seguimiento de estas, desde la esfera académica. Al parecer, cambios y permanencias en el tratamiento del tema docente salen a la luz en los momentos actuales, conforme al análisis de los especialistas:

El contexto magisterial de los últimos 10 años se caracteriza por tener un inicio marcado por vientos favorables para el cambio, que luego fue desvaneciéndose con el tiempo. Se podría decir que el renovado entusiasmo por modificar los discursos tradicionales sobre la cuestión docente, le cedió el paso a antiguas formas de comprender el tema magisterial (...) Luego de 15 años de implementación de programas y planes de formación docente, tanto inicial como en servicio, el panorama se presenta aún confuso (Cuenca, R; 2011: 24 y 26).

Por su parte, Aguerrondo (2003: 99), haciendo un balance negativo de las reformas educativas latinoamericanas, orientadas a mejorar la calidad de la fuerza de la enseñanza, señala la naturaleza pública de las reformas educativas y por ello, propias de la esfera estatal, afirmando contundentemente que, “(...) esto es definitorio ya que todos los aspectos que tienen que ver con la “cuestión docente” requieren decisiones de política pública. Si bien necesitan del acompañamiento activo de diferentes actores de la sociedad, no parece ser posible que un bien público, como es la educación, pueda transformarse y mejorar la calidad sin la intervención del Estado”.

Tales expectativas direccionaron el interés por revisar los contenidos de algunos de los documentos de política educativa producidos en dicho período: la Ley General de Educación, el Plan Nacional de Educación para Todos y el Proyecto Educativo Nacional, documentos que contienen ideas y significados sobre la formación inicial docente, a partir de los cuales fue posible analizar las concepciones de formación inicial docente subyacentes en sus textos. Al respecto De Lella (2003: 20) afirma que: “... las políticas, programas y experiencias de formación docente (...), suponen modelos, por lo regular implícitos, que condicionan fuertemente tanto los procesos formativos como sus resultados, y que por ello, merecen ser explicitados y revisados críticamente”.

El tema de la formación inicial docente, como foco de esta investigación, tiene como motivación personal, las experiencias de formación vividas con docentes de la escuela pública, tanto en Lima como en provincias andinas y amazónicas, y con ello, la

constatación de la distancia que existe entre el discurso normativo de las reformas y la implementación de estas, como bien lo refiere Aguerro (2003: 106), al tratar los desafíos de las políticas educativas en la región latinoamericana: “... la tensión entre lo que “se debe cambiar”, según los especialistas, y lo que esto implica en términos de lo que “se debe hacer” no está todavía mínimamente saldada”, así como también, la constatación de la heterogeneidad de la oferta de formación inicial docente en el país y su correlato en la calidad de la formación.

Sobre este aspecto, el estudio de Ames, P. y Uccelli, F. (2008: 164,165) nos reporta valiosa información empírica sobre la formación de docentes en Institutos Superiores Pedagógicos (ISP) de cinco regiones del país, de la que destacamos: el carácter escolarizado de la educación que se imparte en los ISP estudiados, la fuerte presencia de contenidos y prácticas religiosas católicas en estas instituciones y, como mayor y más profundo problema detectado, “(...) la limitada transmisión y manejo de los contenidos impartidos, la escasa presencia y uso de fuentes directas y el excesivo uso de separatas de baja calidad”.

Asimismo, para encarar el análisis de los textos de documentos de política educativa, en el tema particular de la formación inicial docente, se hizo una revisión bibliográfica de los enfoques de formación docente y de las concepciones de enseñanza y del rol del docente que estos postulaban, coincidiendo con Chaile (2008: 130) en que, “particularmente la formación del profesorado (o de la enseñanza profesionalizadora para la enseñanza) sigue orientaciones conceptuales según las cuales se define al profesor como eficaz, competente, técnico o reflexivo (...) También se las llama perspectivas o como dice Liston y Zeichner (1991) tradiciones de formación, en tanto que Feisman – Nemser (1990) las llamarán orientaciones”.

Delimitada la temática de interés para el estudio, nos planteamos los siguientes cuestionamientos que definieron el problema de investigación:

¿Cuáles son las ideas fuerza que propugnan los diferentes enfoques de formación inicial docente y qué concepciones sobre enseñanza y sobre el rol del docente articulan estos enfoques en sus postulados?

¿Qué ideas describen o explican el concepto de formación inicial docente en los textos de los documentos de política educativa: Ley General de Educación N° 28044, Plan Nacional de Educación para Todos 2005 – 2015, Perú. Hacia una Educación de calidad con equidad y Proyecto Educativo Nacional al 2021. La educación que queremos para el Perú?

¿Qué concepciones de formación inicial docente, de enseñanza y del rol del docente, subyacen como preeminentes en los textos de los tres documentos de política educativa seleccionados?

Siguiendo el orden de estos cuestionamientos, se plantearon los objetivos de investigación:

1. Sistematizar las ideas fuerza que propugnan los enfoques de formación inicial docente y las concepciones sobre enseñanza y rol del docente que estos enfoques articulan en sus postulados.
2. Identificar las ideas que describen o explican el concepto de formación inicial docente en los textos de los documentos de política educativa seleccionados.
3. Analizar las concepciones de formación inicial docente, de enseñanza y del rol del docente, que subyacen como preeminentes en los documentos de política educativa: Ley General de Educación N° 28044, Plan Nacional de Educación para Todos 2005 – 2015. Hacia una educación de calidad con equidad, y Proyecto Educativo Nacional al 2021. La educación que queremos para el Perú.

Para los propósitos del presente estudio se utilizó el término “enfoque”, como sinónimo de modelo, coincidiendo con De Lella (2003: 20), quien citando a Arredondo (1989), entiende que un modelo de formación supone y articula concepciones acerca de asuntos como educación, enseñanza y aprendizaje, entre otros, con interacciones recíprocas específicas, dando así lugar a una visión totalizadora del objeto. En tal sentido, nos apoyamos en Arredondo, M., Uribe, M. y West, T. (1979: 3), para definir el enfoque como el marco referencial o modelo conceptual en el proceso de investigación, que exhibe las siguientes características:

(...) consisten en un conjunto de supuestos acerca de algún objeto o sistema, describen un tipo de objeto o sistema atribuyéndole lo que podría llamarse una estructura interna, una composición o un mecanismo que explicará, al tomarlo como referencia, diversas propiedades de ese objeto o sistema, (...) una aproximación útil para ciertos propósitos.

Y, en relación a los enfoques de formación inicial docente debemos señalar que hacemos propia la visión de Chaile (2008: 130):

Ese proceso de formar dando molde, otorgando intencionalidad a la preparación de quien será maestro o profesor- en tanto acto que su cede desde el exterior depositando los objetivos previstos en el sujeto a moldear- adquiere un carácter interesado y político. Hay propósitos e intereses regulatorios de la formación docente desde los cuales se lee e interpreta la significación de los sistemas, el control y la configuración de disposiciones y representaciones para configurar el

enmarque, el moldeado, la representación y la percepción del mundo que sostendrán los sujetos docentes formados o en formación (...)

También se debe señalar que, aunque el foco de interés del estudio no fueron las políticas públicas, en el segundo capítulo del Informe se hacen algunas precisiones conceptuales, apoyados en Lahera, E. (2004: 8, 9) quien las define como: “(...) cursos de acción o flujos de información relativos a un objetivo público, definido en forma democrática; los que son desarrollados por el sector público y, frecuentemente, con la participación de la comunidad y el sector privado”. Este autor señala que, una política pública de calidad incluye orientaciones o contenidos, instrumentos o mecanismos, definiciones o modificaciones institucionales, y la previsión de sus resultados y, por su parte, las políticas públicas de excelencia incluyen el aspecto político como su origen, objetivo, justificación o explicación pública.

De otro lado, el interés en trabajar las concepciones como herramientas de análisis tiene como referente teórico a Giordan (1993: s/p), quien considera la concepción como instrumento de análisis que permite organizar el mundo (o un aspecto de él) de tal manera que se le pueda comprender, hacer previsiones, actuar sobre él, adaptarse a él o evadirse del mismo (en un cierto nivel). Sobre las funciones de las concepciones, Martínez (2003: 54), las categoriza en términos de “(...) “mini teorías”, o sea cuadros conceptuales que desempeñan un papel semejante a los presupuestos teóricos de los científicos. Las concepciones condicionan la forma de abordar las tareas (...)”.

Por su parte, Pratt (1992), citado por Devlin (2006: 112), afirma que las concepciones son significados, representaciones abstractas de los fenómenos de la realidad, destacando el papel mediador de las concepciones, entre la persona y la realidad, a través de las respuestas que se da a prácticamente cualquier aspecto del mundo percibido. Las concepciones así, son los lentes con los que se mira el mundo, se interpreta y actúa según dichas representaciones.

Dos aspectos configuraron nuestro estudio y constituyeron líneas de trabajo en la fase preparatoria de la investigación o de preanálisis (Cabero, J y Loscertales F; 2002: 2): las bases teóricas sobre la formación inicial docente y la metodología para realizar el estudio.

Para acometer las tareas que cada uno de estos aspectos demandó, se recurrió a fuentes bibliográficas y virtuales, foros, revistas y artículos de autores especializados en la temática de la formación docente, la enseñanza y el rol del docente; tanto nacionales como extranjeras, la mayor parte publicada en el último decenio.

La revisión de las teorías de formación inicial docente y la sistematización de los enfoques más destacados por los especialistas en el tema, se exponen en el primer capítulo del informe, centrándonos en las concepciones de enseñanza y del rol del docente que articulan en sus postulados.

En el segundo capítulo, se da cuenta de los hallazgos obtenidos, fruto del diseño metodológico aplicado, en nuestro caso, con la metodología del análisis de contenido. Las teorías sobre los enfoques de formación inicial docente, además de constituir el marco teórico conceptual del estudio, orientaron el trabajo metodológico de la investigación y dieron sustento al análisis e interpretación de los hallazgos.

Para lograr propósitos trazados en esta investigación, se utilizó la metodología del Análisis de Contenido, que a decir de Piñuel (2002: 4), no persigue otro objetivo que “(...) el de lograr la emergencia de aquel sentido latente que procede de las prácticas sociales y cognitivas que instrumentalmente recurren a la comunicación (...)”.

Por los objetivos de la investigación, el análisis de contenido es de tipo descriptivo, para la recuperación de información, para describir y revelar, así como hacer interpretaciones críticas de los contenidos de los documentos (Piñuel; 2002: 9).

Los tres documentos analizados fueron, la Ley General de Educación N° 28044, el Plan Nacional de Educación para Todos 2005 – 2015. Hacia una educación de calidad con equidad, y el Proyecto Educativo Nacional, La educación que queremos para el Perú; estos documentos constituyen el corpus de la investigación. Los documentos de política educativa seleccionados fueron emitidos en el periodo 2002 – 2012; estos documentos declaran, prescriben o reglamentan aspectos relacionados con la formación inicial del docente, explícita o implícitamente, además han sido emitidos por poderes del Estado (Legislativo y Ejecutivo) y sus respectivas instancias de gobierno, formalizados mediante normas: Leyes, Resoluciones Supremas, Resoluciones Ministeriales; de alcance nacional. (Ver Anexo 1).

Sobre los documentos seleccionados, se debe señalar que aunque difieren en su naturaleza, todos aportaron a los propósitos del estudio. Así tenemos que, la Ley General de Educación N° 28044 constituye el marco jurídico legal de la educación del país y contiene los lineamientos generales de la Educación y del Sistema Educativo Peruano, así como las responsabilidades del Estado así como los derechos y deberes de las personas y sociedad civil, es la norma rectora de todas las actividades educativas dentro del territorio nacional. Este documento expone la orientación teleológica de la educación en el país, señalando las líneas maestras que deben ser atendidas a través de las políticas educativas.

Para Ugarte D. y Martínez J. (2011: 9), esta ley “(...) expresa una concepción doctrinariamente participativa tanto en el rol que le asigna a la escuela como en los procesos internos para promover aprendizajes y garantizar una gestión educativa descentralizada”. Estos investigadores encuentran que el espíritu de esta ley, “(...) se proyecta hacia la búsqueda de la universalización, la calidad y la equidad de la educación, y propone la participación activa de la sociedad en el sistema educativo y en la formulación de políticas”. Este instrumento legal trata el tema de la docencia, en el marco de la calidad educativa, haciendo prescripciones sobre la formación y carrera pública docente así como sobre el rol del docente, sus responsabilidades y cualidades esperadas.

Los otros dos documentos objeto de este estudio, el Plan Nacional de Educación para Todos 2005 – 2015. Hacia una educación de calidad con equidad y el Proyecto Educativo Nacional. La educación que queremos para el Perú, constituyen documentos de políticas educativas propiamente dichas, conteniendo las políticas y los objetivos estratégicos a largo plazo, por ello son herramientas orientadoras para definir los indicadores educativos y sus correspondientes metas nacionales y regionales de manera objetiva y verificable. En el ámbito de la planificación educativa, ambos documentos constituyen planes estratégicos de educación (Eyzaguirre, N.; 2010: s/p).

De otro lado, los tres documentos seleccionados para el estudio cumplen el criterio de especificidad del tema, por cuanto sus respectivos textos contienen, explícita o implícitamente ideas fuerza o conceptos que dan cuenta de las concepciones de formación inicial docente, de enseñanza y del rol del docente.

El procedimiento metodológico seguido para el estudio se sintetizó en la elaboración del sistema categorial, después de seleccionar los documentos objeto de análisis. La construcción de las categorías de estudio se realizó utilizando dos vías que finalmente confluyeron para definir las categorías. Una vía utilizada fue la revisión teórica y conceptual de los enfoques de formación inicial docente y la otra vía, la revisión preliminar de los textos de los tres documentos seleccionados, reconociendo que las categorías “(...) reflejan las reflexiones hechas a partir de la perspectiva teórica y el trabajo material de examen del texto es casi secundario respecto de la formulación de las categorías que le sirven de marco (...), de ellas depende el resultado del análisis que se emprende”. (Duverger, 1986:81, citado por Fernández; 2002: 38).

En la revisión del marco teórico conceptual de los enfoques de formación inicial docente se encontró la predominancia de constructos como, escuela, enseñanza, aprendizaje, docente y funciones del docente para fundamentar estas visiones de

formación. De igual forma, se encontraron ideas y conceptos descriptores y explicativos de la formación inicial docente en los textos de los documentos seleccionados. La confluencia de conceptos de estas dos fuentes nos permitieron definir tres categorías de análisis, en el sentido que Chaile (2008: 131), da a los enfoques de formación docente, “(...) los modelos y enfoques tienen que ver con la política y el sentido que ésta adjudica a la formación (...) vertebrado a través del currículum, la práctica, la evaluación – que en tanto proceso-viven los profesores en sus estudios iniciales. Esa forma de hacer, enseñar y aprender (...)” supone un compromiso institucional, o dicho de otro modo, definir el tipo de profesor que se requiere o que se quiere formar.

Las categorías de análisis del estudio son:

1. Cualidades del docente, en términos de habilidades, capacidades, competencias, así como conductas, comportamientos y valores; en el contexto educativo escolar.
2. Funciones del docente, categoría que describe los campos de desempeño laboral que se asignan al docente y las funciones y responsabilidades propias de su quehacer, así como el papel del docente en su propio desarrollo profesional y su participación en el diseño de políticas educativas y curriculares.
3. Evaluación del docente, categoría que señala los requisitos que los documentos de política educativa establecen como condiciones para ingresar y permanecer en la docencia, los criterios considerados tanto en el aspecto profesional como en el aspecto personal así como los mecanismos de control y evaluación del desempeño docente.

El sistema categorial elaborado para la investigación se presenta en el Anexo 2.

Estas categorías cumplen con los criterios de pertinencia, porque permitieron el análisis propuesto en los objetivos del presente estudio y de exhaustividad, en cuanto se correspondieron con las ideas centrales de cada una de las concepciones de formación inicial docente, de enseñanza y del rol del docente contenidas en los enfoques revisados en el marco teórico conceptual del estudio. Además, las sub categorías se formaron considerando los significados o ideas que representan a la categoría, la describen, la explican, la justifican o la definen (Fernández F; 2002: 38).

Simultáneamente, con el proceso de construcción categorial se realizó la codificación de los contenidos de los documentos a ser estudiados (Cabero, J y Loscertales F; 2002: 5). Para ello, se determinaron las unidades de análisis, bajo el criterio temático, seleccionando aquellos textos que, en cada uno de los tres documentos, se referían explícitamente a

enseñanza, rol del docente y formación inicial docente y así se identificaron las unidades de registro en segmentos del documento: los textos de los artículos y sus incisos (Ley General de Educación), los textos referidos a los diagnósticos, los objetivos, las estrategias, las políticas y las medidas (Plan Nacional de Educación para Todos y Proyecto Educativo Nacional) que aparecen en los contenidos de los documentos analizados. Las unidades de contexto fueron docencia y enseñanza, en el entendido que, “las unidades de contexto, son bases de sentido localizables dentro del texto, constituyen el marco interpretativo de lo sobresaliente de las unidades de análisis; se delimitan con ellas y en función del planteamiento teórico metodológico” (Fernández F; 2002: 38).

En el presente estudio las unidades de contexto se han definido con criterio textual por sus significados (semántica), siempre inmersos en las concepciones y enfoques de formación inicial docente y permitir la emergencia de las concepciones de formación inicial docente, que en los tres documentos trabajados, no siempre se encontraban explícitas en sus textos. El proceso de codificación fue apoyado con la utilización de fichas de registro para cada uno de los tres documentos, de manera que se aislaron los textos que cumpliendo las condiciones descritas, nos interesaban en orden a los objetivos de estudio y a las categorías formuladas.

Para el análisis e interpretación de los resultados alcanzados, en un primer momento se utilizaron fichas de análisis, estructuradas en dos secciones, textos y categorías de estudio, con las que se fue asignando a cada categoría los textos pertinentes por sus contenidos, llegando a ocurrir que, algunos textos podían cubrir una o dos categorías. En un segundo momento, se acudió a las bases teóricas sobre los enfoques de formación inicial docente y utilizando las matrices elaboradas para cada enfoque (primer capítulo del informe), se establecieron ideas fuerza en correspondencia con cada categoría de análisis, de manera de contar con un esquema conceptual de cada enfoque y con ello, retornar al análisis de los textos seleccionados de cada documento. Esta tarea llevó a registrar las apreciaciones que se generaron en el análisis de los textos en relación a cada categoría de estudio. El análisis fue de tipo cualitativo y el interés se centró “en la asociación entre las ideas-significados, mediante palabras claves (...), implícitas en el mensaje y que hemos hecho explícitas con el análisis” (Fernández F.; 2002: 39). Finalmente, y a la luz de los dos objetivos propuestos para la investigación, se expusieron los hallazgos y se interpretaron, primero, para cada documento y luego, comparando los tres documentos.

El Informe que sometemos a evaluación, está organizado en dos capítulos. El primer capítulo desarrolla la perspectiva teórica que orientó el estudio de las fuentes documentales

seleccionadas y el posterior análisis de los resultados del estudio. El segundo capítulo presenta los documentos, objeto de estudio, contextualizados y los hallazgos que se obtuvieron, en orden a los objetivos propuestos para la investigación.

El primer capítulo, Bases teóricas sobre la formación inicial docente, está constituido por tres temas. El primer tema se dedica a clarificar dos constructos útiles para el estudio que nos propusimos: concepción y formación. En el segundo tema, se desarrollan los enfoques de formación inicial docente, agrupados en tres tendencias: Tradicional, Tecnológico y Alternativos; a partir de una propuesta que se espera constituya un aporte de esta investigación. Se concluye el capítulo 1, con el tema dedicado a la enseñanza como el quehacer docente.

El segundo capítulo, Concepciones de formación inicial docente, en los documentos de política educativa, en el Perú del último decenio contiene cuatro temas. El primer y segundo tema, presentan la conceptualización y el análisis reflexivo sobre las políticas públicas y las políticas educativas. En el tercer tema, se describen los antecedentes de cada uno de los documentos y se reseñan los contextos socio - políticos y económicos en los que se produjeron tales documentos. El cuarto tema, está dedicado a exponer los hallazgos de la investigación, en función a los objetivos propuestos para el estudio.

Consideramos que este informe constituye un aporte al estudio y reflexión sobre el tema de la formación inicial docente y las concepciones que se articulan alrededor de este concepto desde los documentos normativos y de política pública, en una coyuntura nacional en la que se vienen ejecutando varias de las políticas formuladas en los documentos que fueron objeto de esta investigación.

Desde el punto de vista práctico, los resultados de la investigación serán útiles para aquellos profesionales y especialistas del sector público y privado, involucrados en el diseño y formulación de planes y proyectos de formación docente, en el campo de la planificación educativa.

CAPÍTULO 1. LA ENSEÑANZA Y EL ROL DEL DOCENTE EN LAS CONCEPCIONES DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

El primer capítulo está dedicado a desarrollar los conceptos, enfoques sobre la formación inicial docente y las concepciones de enseñanza y rol del docente que estos enfoques articulan en sus postulados, sistematizando las ideas fuerza en cada caso, a partir de los estudios y publicaciones producidas en los últimos años en América y Europa, los que constituyen las bases teóricas que orientaron el trabajo metodológico de la investigación y dieron sustento al análisis e interpretación de los hallazgos obtenidos en el estudio.

Para desarrollar estas bases teóricas, el primer tema del capítulo se dedica a analizar el significado de dos constructos, “concepción” y “formación”, en el contexto de los enfoques de formación docente.

El segundo tema, es el más extenso y en él se desarrollan los enfoques de formación inicial docente, agrupados bajo tres denominaciones: Enfoque Tradicional: Apostolado docente, Enfoque Tecnológico: El profesional de la docencia y, Enfoques alternativos: docente, catalizador social. El último apartado está dividido, a su vez, en dos secciones: Tendencias sobre el docente ideal del Siglo XXI y Líneas de reflexión para los programas de formación inicial docente. En tal sentido, las denominaciones que se han dado a los enfoques, buscan expresar una relación de dependencia semántica entre la primera y la segunda parte de sus respectivas denominaciones. En la primera parte, se destaca el

concepto que mejor representa las perspectivas que agrupa el enfoque y, en la segunda parte, la docencia adjetivada, enfatizando la idea de enseñanza y rol del docente que representa a ese grupo de perspectivas.

En el tercer tema se desarrollan dos aspectos, en relación a la enseñanza; la tarea de enseñar y la complejidad de la docencia. En el primer aspecto, se exponen un conjunto de ideas, de especialistas en el tema, sobre la enseñanza en el contexto educativo y en el proceso enseñanza aprendizaje, dedicando un apartado al componente afectivo emocional de la docencia. En el segundo aspecto, sobre la complejidad de la docencia, se expone el análisis de los contextos actuales de la docencia y la valoración social de la labor docente.

1.1 Dos constructos para emprender el estudio sobre las concepciones de formación inicial docente

Abordar el estudio de la formación inicial docente, a partir de las concepciones que sobre ella subyacen en documentos de política educativa y haciendo uso de la metodología del análisis de contenido, nos lleva a recurrir a dos constructos: concepción y formación.

Como afirma Kerlinger (1988: 31), el constructo es un concepto con un sentido adicional, “(...) el de haber sido inventado y adoptado de manera deliberada y consciente para un propósito científico especial”. Para el autor, los constructos deben ser definidos de manera que el investigador les otorgue un significado específico y así se constituyan en orientadores de la labor investigativa. En el caso del estudio que motiva esta investigación, la definición de los constructos concepción y formación, permitirán establecer nuestra postura, sobre conceptos que, en la literatura sobre formación inicial docente y estudios sobre el profesorado, son polisémicos y se utilizan con distintos enfoques y fines.

1.1.1 Concepción

En el nivel teórico, los referentes epistemológicos que explican el significado de las concepciones y sus fundamentos, los encontramos en una línea de investigación consolidada sobre el pensamiento del profesorado y generalmente asociado a las creencias.

“Concepción” junto a “creencias”, son los términos centrales de lo que la literatura llama el Paradigma del Pensamiento del Profesorado – movimiento académico que data de la década de los ochenta – por el cual, se han venido desarrollando investigaciones teóricas y empíricas sobre el pensamiento y las decisiones didácticas de los profesores, principalmente del nivel escolar; y en los últimos años, del nivel universitario. Movimiento que, para Montero (2001), citada por Llanos y Feliciano (2006: 105), significó “(...) un

viraje decisivo para penetrar en el mundo de profesores y profesoras (...) dando lugar a un tipo de conocimiento más fiel a la complejidad, singularidad, incertidumbre y conflicto de valores que caracterizan la práctica profesional de la enseñanza”.

Desde este movimiento se reconoce que el pensamiento, creencias y concepciones, así como los conocimientos que el docente tiene sobre la enseñanza, influyen en su práctica, en su propia enseñanza. Pero es en este marco, en el que el término concepción y sus significados, lo mismo que creencias, se utiliza con discrecionalidad.

Si bien el pensamiento del profesorado no es objetivo del presente estudio, recurrimos a investigaciones que sobre “concepción” nos ofrece este paradigma, para sustentar nuestra propuesta conceptual.

André Giordan, estudioso del tema de las concepciones en el ámbito educativo y en particular del aprendizaje, sostiene que en más de veinte años de estudio el término ha evolucionado enormemente, pasando de una estructura intuitiva y difusa a un concepto didáctico. Además, es concebido ya no como producto del pensamiento sino como proceso mismo de la actividad mental. Considera que es un instrumento de análisis que permite organizar el mundo (o un aspecto de él) de tal manera que se le pueda comprender, hacer previsiones, actuar sobre él, adaptarse a él o evadirse del mismo (en un cierto nivel). Para este constructo Giordan (1993) propone la siguiente ecuación:

CONCEPCIÓN= f (P.C.O.R.S.)

Donde:

P = Problema: Conjunto de las cuestiones más o menos explícitas que inducen o provocan la puesta en marcha de la concepción.

R = Red semántica: Organización, colocación a partir del marco de referencia y de las operaciones mentales. Permite dar una coherencia semántica al conjunto y de ahí resulta el sentido de la concepción.

C = Marco de referencia: Conjunto de los conocimientos periféricos activados por el individuo para formular su concepción (son las otras representaciones sobre las cuales el individuo se apoya para producir sus concepciones).

O = Operaciones mentales: Conjunto de las operaciones intelectuales o transformaciones que el individuo domina y que le permiten poner en relación los elementos del marco de referencia.

S= Significantes: Conjunto de los signos, gestos, huellas y símbolos necesarios para la producción de la concepción.

Cuadro N° 1 Tomado de: Giordan (1993: s/p)

En relación a estos componentes del constructo “concepción” y para efectos de nuestro estudio, la indagación se centrará en la red semántica y los significantes, que los documentos de política educativa revelen, sobre la formación inicial docente.

Giordan (1993), atribuye un conjunto de funciones a las concepciones, que si bien están referidas al aprendizaje, para el interés de nuestra investigación, nos dan cuenta del valor epistemológico de esta herramienta, interesándonos en particular, por la función de estructurar y organizar la realidad. Estas funciones son:

1. De conservación de un conocimiento o de un conjunto de saberes, incluidos los prácticos, información que estructurada y conservada, puede ser reutilizada posteriormente en situaciones nuevas. Permite la evocación, pero sobre todo interviene en la identificación de la situación, en la selección de las informaciones pertinentes.
2. De sistematización. El individuo busca el reagrupar el conjunto de los elementos de saber que él supone dominar sobre un campo o en relación a una cuestión.
3. De estructuración y organización de lo real. Conciernen a las situaciones que hacen que el sujeto ya no se vuelva solamente hacia el pasado, hacia una suma de informaciones que recuperar, sino que aborde también proyectos originales para él, experiencias inéditas, y que se fije, en alguna medida, otros objetivos a alcanzar.

Sobre las funciones de las concepciones, Martínez (2003: 54), sintetiza la propuesta de Giordan, categorizando a las concepciones como mini teorías “las concepciones pueden ser vistas en este contexto como el plano de fondo organizador de los conceptos. Ellas constituyen como “mini teorías”, o sea cuadros conceptuales que desempeñan un papel semejante a los presupuestos teóricos de los científicos. Las concepciones condicionan la forma de abordar las tareas (...)”.

Complementando las ideas de Giordan, Pratt (1992), citado por Devlin (2006: 112), define así la concepción:

Conceptions are specific meanings attached to phenomena which then mediate our response to situations involving those phenomena. We form conceptions of virtually every aspect of our perceived world, and in so doing, use those abstract representations to delimit something from, and relate it to, other aspects of our world. In effect, we view the world through the lenses of our conceptions, interpreting and acting in accordance with our standing of the world¹.

¹ Concepciones son significados específicos vinculados a los fenómenos que median nuestra respuesta a las situaciones que implican esos fenómenos. Formamos concepciones de prácticamente todos los aspectos de nuestro mundo percibido, y al hacerlo, esas representaciones abstractas delimitan algo, y se refieren a otros aspectos de nuestro mundo. En efecto, vemos el mundo a través de los lentes de nuestros conceptos, interpretando y actuando de acuerdo con nuestra comprensión del mundo.

Según esta cita de Pratt, las concepciones son significados, representaciones abstractas de los fenómenos de la realidad. En este concepto se destaca el papel mediador de las concepciones, entre la persona y la realidad, a través de las respuestas que damos a prácticamente cualquier aspecto del mundo percibido. Las concepciones así, son los lentes con los que se mira el mundo e interpretamos y actuamos según dichas representaciones.

Ponte (1999), comparando creencias y concepciones nos da más luces sobre este término. Este autor sostiene que, “creencia” lleva a la idea de un tipo inferior de conocimiento y a menudo, en el lenguaje cotidiano es asociada a lo religioso, por ello la decisión de algunos investigadores de emplear “concepciones” y verlas como un substrato conceptual que juega un papel importante en pensamiento y acción, proporcionando puntos de vista del mundo y a modo de organizadores de conceptos.

Otro aspecto importante a tratar sobre las concepciones lo encontramos en la clasificación que presenta Martínez (2003) en Ruiz (1994) citado por Flores (1998), quien establece dos dimensiones para la clasificación; la primera, las concepciones subjetivas o cognitivas y las epistemológicas; y la segunda, las concepciones locales y las concepciones globales.

Las concepciones subjetivas se mantienen de manera individual y se refieren al conocimiento y creencia de los sujetos, mientras que, las concepciones epistemológicas se refieren a tipologías de conocimiento existente en un período histórico, o circunscrito a los textos o programas de un determinado nivel de enseñanza. De otro lado, las concepciones globales describen holísticamente las concepciones ligadas a un concepto u a otro objeto, y las locales tienen en cuenta aspectos parciales de los tres sistemas anteriores (Martínez, 2003).

Respecto a lo anterior, concluimos la revisión del término “concepción”, con las siguientes afirmaciones, las que sirven de sustento teórico para nuestra investigación:

- Son procesos mentales, representaciones abstractas de los fenómenos de la realidad y cumplen un papel importante en el pensamiento y la acción.
- Permiten organizar el mundo, comprenderlo, interpretarlo; son herramientas de análisis, organizadores de conceptos.
- Tienen carácter holístico y abarcan otros elementos cognitivos, creencias, los significados, conceptos, las proposiciones, reglas, las imágenes mentales, preferencias y gustos.

- Condicionan nuestras respuestas frente a la realidad, nuestras acciones y forma de ser frente al mundo.
- Se diferencian hasta cuatro tipos de concepciones, pero para los fines de nuestra investigación nos interesan las concepciones subjetivas y holísticas.

1.1.2 Formación

En este apartado nos detendremos en el análisis del concepto de formación, con el objetivo de sentar una postura frente a este constructo sustantivo para nuestra investigación y del cual, asumimos una concepción humanista y por ello integral, que abarca todas las dimensiones de la persona: física, psíquica, social y cultural.

Desde el “universo semántico de la educación”, recurrimos al estudio de Venegas (2004:13), para señalar acepciones que aporten a la comprensión del significado de la formación inicial docente, considerando “(...) la complejidad semántica del término en el amplio abanico de acepciones y en la enorme posibilidad de puentes léxicos que se pueden establecer desde términos afines y vinculantes”.

Para Venegas, (2004) es en la voz “formar” donde la palabra formación encuentra un nicho semántico cuando se hace referencia a la acción y efecto de formar, como producto de la descripción del término “forma”. Así, la idea de dar forma supone que la materia contenida en una forma puede ser modificada por la acción y derivar en otra forma.

En nuestra indagación, encontramos que en distintos diccionarios como el de la Real Academia de la Lengua, la palabra formación se estructura, con preferencia, desde la acción, en concreto con “dar forma o formar”, cuando se trata de relacionarla con la educación. De otro lado, identifica cadenas de relaciones, a partir de formación y educar, entre otras: formación – educar – perfeccionar; formación – educar – adiestrar; formación – educar – enseñar; formación – educar – enseñar – doctrinar; formación – educar enseñar – doctrinar – instruir; formación – educar – dirigir – guiar.

Una conclusión importante que aporta a nuestro estudio, es que las versiones más recientes de formación y los puentes léxicos con voces como información, educar, perfeccionar, instruir, adiestrar, enseñar, dirigir, doctrinar, guiar, enderezar, encaminar, criar, etc.; muestran un campo de significaciones pedagógicas que nos llevan a la idea de que la formación es efecto de una acción sobre el sujeto y también, la acción a la que se somete el sujeto, esto es, formación como causa y efecto de la acción y que “educar”, “criar” y “dar forma” son sus mejores nichos explicativos (Venegas, 2004).

Para un análisis epistemológico del concepto formación, tomamos las ideas del filósofo alemán, Hans Gadamer, en su obra *Verdad y Método I* (1999), producción en la que fija los presupuestos de la corriente hermenéutica, “a partir del reconocimiento de que el método de investigación de las ciencias empíricas es ineficaz para explicar la naturaleza humana, por cuanto no permite comprender los fenómenos morales y sociales en su concreción histórica” (Ríos, 1996: 15).

Gadamer (1999: 37), considera que el concepto de formación es uno de los conceptos básicos del humanismo. Cabe señalar que, el término alemán de formación es *bildung* y que, significa también cultura que posee el individuo como resultado de su formación en los contenidos de la tradición de su entorno. En palabras del autor: “La formación pasa a ser algo muy estrechamente vinculado al concepto de la cultura, y designa en primer lugar, el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre” (Gadamer, 1999: 39).

Sobre los aportes de Gadamer, Rodríguez Moncada (2009: 140) rescata la concepción de formación o *building*, en cuanto reconocimiento de los propios saberes, los adquiridos durante la experiencia de vida y durante la práctica, afirmando que, “mientras dichos saberes y conocimientos no se reconozcan, los sujetos no se valorarán y seguirán colocándose en el lugar de la ignorancia, o serán colocados ahí por los otros”.

De otro lado, Rodríguez Moncada (2009: 140), entiende la formación, en el marco de la educación, como un proceso permanente de construcción de la subjetividad, por el cual “nos pensamos sujetos en cambio constante una vez que asumimos nuestra necesidad de formación, es decir de preparación y aprendizaje permanente, con la aspiración de transitar de un estado de crecimiento y madurez a otro, con el cual podamos enfrentar/vivir, en mejores condiciones nuestra circunstancia”.

Desde otro ángulo, Rodríguez Moncada (2009: 140), complementa sus fundamentos sobre el concepto de formación. Siguiendo a Honoré (1990), el autor apunta dos cuestiones. Un primer aspecto es el referido al enfoque de la formación desde la exterioridad. La formación es entendida, por un lado, como algo “para”, algo que “se tiene”, o es “adquirido”. Y, un segundo aspecto, es que se visualiza la formación como la adquisición de ciertas habilidades, conocimientos, modos de relación, cambios de actitudes, etc.

Rodríguez Moncada (2009: 140), en relación a la idea de exterioridad de Honoré (1990), afirma que: “La formación trata de un movimiento que proviene del exterior (saberes, contenidos, programas currícula, políticas), de elementos externos al sujeto, los

cuales son interiorizados por él, con base en estrategias que permiten resignificar todos estos elementos, a fin de que sean enriquecidos y superados, para posteriormente ser exteriorizados, bajo nuevas formas y modalidades: nuevas formas de asumir la práctica”.

El aporte de Honoré radica en llamar la atención sobre el valor de la práctica en la formación y sobre la decisión de formarse y la posibilidad de transformar los significados recibidos en un proceso formativo. Al respecto, Ferry (1993), citado por Rodríguez Moncada (2009: 143), plantea que, “formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado, perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura”.

Desde el ámbito educativo y recurriendo a De la Torre (1993), la formación puede ser entendida como “la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes, encaminados a la propia realización y mejora profesional y social, con dos palabras, crecimiento personal” (1993: 23) y como un “proceso continuo, dinámico, interactivo entre el sujeto y la cultura del medio, socialmente organizado” (1993: 42).

El concepto de De la Torre sitúa a la formación como globalizadora de todos los cambios que pueden operarse en el individuo, más allá de los cognitivos o instructivos, por intervención didáctica.

Complementamos lo expuesto en este apartado con la crítica de Rosas (2001:22), sobre la noción de formación centrada en los conocimientos, describiéndola como un acto de consumo en el que se adquiere una educación ofertada por una escuela y que considera formado aquel que ha cumplido con los requisitos que esta exige. En oposición a esta noción, la autora llama la atención sobre la formación centrada en la persona, entendiendo que lo importante es “ (...) el sujeto que se forma, sus percepciones, sus interacciones con el conocimiento, las reflexiones, las respuestas, las esperanzas que dicho conocimiento despierta en él; así también la apropiación y la transformación que el sujeto haga de ese conocimiento, proceso en el cual se vive la confrontación del conocimiento con las expectativas y experiencias vividas por el sujeto”.

Coincidiendo con Gadamer, consideramos que la formación es esencialmente un acto humano, una necesidad humana, pero también es producto de la cultura y de cómo su entorno da forma específica a sus capacidades naturales. Esta concepción de la formación humana se distancia de posturas que ponen el acento de la formación en los productos, en la eficiencia y en los resultados. También, discrepa con el sentido instrumental del contenido de la formación, que desconoce la esencia humana de la formación y su orientación hacia la realización del hombre. De otro lado, nos adherimos a Venegas (2004),

al reconocer que la formación es efecto de una acción sobre el sujeto pero también, la acción a la que se somete el sujeto, y en la que enriquece con su experiencia, lo recibido del exterior (Rodríguez Moncada, 2009). Entendida así, la formación es un proceso de crecimiento personal (De la Torre, 1993).

1.2 Enfoques de formación inicial docente: permanencias y cambios

En el debate sobre la Educación, el tema de la formación docente es percibido como un problema complejo y hasta hoy no resuelto, a pesar de los esfuerzos desplegados en los procesos de reformas de los sistemas educativos de Latinoamérica y Europa, en la última década. En el Perú, la formación inicial docente forma parte de “la cuestión docente” problemática que se ha enfrentado con políticas de reforma de las instituciones de formación, las que se han desarrollado en un contexto de mayor participación de la sociedad civil, considerando que, “la participación social se presenta como una condición para que los cambios y reformas promovidos se tornen más democráticos, adquieran sostenibilidad social y los distintos actores asuman responsabilidad frente a la gestión” (Andrade y Martínez, 2007: 9).

En la literatura sobre la formación inicial docente encontramos concepciones en consonancia con los diversos enfoques de educación y de enseñanza, en contextos históricos determinados, particularmente, en Latinoamérica, pero también en la literatura norteamericana y europea. Sin embargo, detrás de tales concepciones existe un sustrato ideológico, como explica Imbernón (1998), tales orientaciones corresponderán, a los criterios de epistemología, ontología y metodología de los procesos o programas de investigación en educación y al concepto de sociedad, su educación y sus acciones.

Para los propósitos de este estudio, coincidimos con Chaile, M. (2008: 130) en que, “particularmente la formación del profesorado (o de la enseñanza profesionalizadora para la enseñanza) sigue orientaciones conceptuales según las cuales se define al profesor como eficaz, competente, técnico o reflexivo (...) También se las llama perspectivas o como dice Liston y Zeichner (1991) tradiciones de formación, en tanto que Feisman – Nemser (1990) las llamarán orientaciones”.

De igual forma, en relación a los enfoques de formación inicial docente hacemos propia la visión que de ellos tiene Chaile, M. (2008: 130):

Ese proceso de formar dando molde, otorgando intencionalidad a la preparación de quien será maestro o profesor- en tanto acto que su cede desde el exterior depositando los objetivos previstos en el sujeto a moldear- adquiere un carácter interesado y político. Hay propósitos e intereses regulatorios de la formación

docente desde los cuales se lee e interpreta la significación de los sistemas, el control y la configuración de disposiciones y representaciones para configurar el enmarque, el moldeado, la representación y la percepción del mundo que sostendrán los sujetos docentes formados o en formación (...)

Estos enfoques y concepciones nos ofrecen una riqueza de puntos de vista, constituyéndose en fuente teórica para reflexionar en torno al tema y para construir un corpus de ideas sobre la formación inicial docente que dé sustento al análisis de los documentos de política educativa, producidos en el Perú, en la última década y permita identificar las concepciones de formación inicial docente subyacentes en tales documentos, como se expondrá en el segundo capítulo de este Informe. De otro lado, a juicio de Imbernón (1998), el estudio de estas concepciones resulta imprescindible para realizar propuestas formativas docentes, en la acción.

Para ello, los enfoques de formación inicial docente que a continuación se presentan, se han clasificado en base a dos criterios, el procesual y el de los cambios y permanencias, complementarios entre sí.

El criterio procesual ha orientado nuestras indagaciones atendiendo al contexto social, político y económico en el que emerge el enfoque y a la vez lo justifica. Con ello, aliviarnos la variedad de enfoques y significados que existen alrededor de las concepciones de formación inicial docente y más bien, prestamos atención a los factores sociales que estructuraron tales concepciones y que finalmente, dan cuenta de los significados de la actividad docente (Tedesco y Tenti , 2002).

El segundo criterio que ha orientado la agrupación de los enfoques es el de las permanencias y cambios en las concepciones de formación inicial docente, bajo la premisa de que las concepciones no son excluyentes, sí pueden complementarse y ninguna en particular tiene la fórmula de “la mejor formación inicial docente”, o “la mejor enseñanza”, pues como afirman Tedesco y Tenti (2002: 2) “solo una visión de largo plazo permite apreciar el sentido de las diversas imágenes con que se ve el magisterio de hoy (...)”.

En relación a las permanencias y cambios, también debemos decir que la clasificación que proponemos se fundamenta en la capacidad de acumulación cultural propia de las comunidades contemporáneas, por la que conservamos, a través de tiempo, significados y valoraciones relacionadas con la Educación y la labor de la docencia, contrariamente a la visión simplista de calificar valoraciones pasadas como retrógradas y sobrevalorar el presente por sus atributos materiales y tecnológicos. Esta visión supondría ignorar los valores y atributos que cada etapa de la evolución histórica de la docencia, ha aportado en

la construcción de la imagen del docente de hoy, referente para las concepciones de formación inicial docente, tema que motiva la presente investigación.

Esta última consideración, se sustenta en la propuesta que sobre “las perspectivas” de la enseñanza ha investigado Pratt (2002), identificando cinco enfoques de formación docente, a todos los cuales le reconoce potencial y atributos para convertirse en “buena enseñanza”; como lo expondremos en este apartado.

Los dos criterios han orientado una propuesta personal de agrupamiento de los enfoques de formación inicial docente, en la que se atribuye una imagen ideal del docente, a cada grupo, en consonancia con las expectativas sociales sobre docente – enseñanza y formación inicial docente que predominan en cada uno.

Sin embargo, si se trata de establecer un hito en el tema que nos ocupa, recurrimos a Saravia y Flores (2005), para quienes la formación inicial de docentes nace y se desarrolla desde su aparición, sin una fundamentación y un marco teórico claros, y que será a partir del Siglo XIX, con los procesos sociales, políticos y económicos que se generaron, que los planteamientos y propuestas relacionadas con el ser docente, se tornaron más exigentes.

El punto de quiebre, en la secuencia histórica que presentan estos autores, se da en el Siglo XX, con la llegada de la industrialización, por la que “la reconceptualización del trabajo humano llegó a tener su máxima expresión de importancia social y económica; sin embargo, el taylorismo y el fordismo desvalorizaron el conocimiento y el saber desarrollado por medio de la formación y la experiencia” (Saravia y Flores, 2005:20). Un mundo cambiante fue la constante, a partir del Siglo XX, y con ello, la formación docente empezó a ser replanteada. En países como el Perú y en Latinoamérica, las propuestas, teorías y experiencias en la materia, llegarían de fuera.

Teniendo en cuenta las consideraciones señaladas, presentamos los enfoques de formación inicial docente agrupados bajo tres denominaciones, ayudados por los aportes de Marcano y Reyes (2007), Hargreaves y Lo (2000) y los artículos de Profe 10. I Congreso Internacional: Reinventar la profesión docente (2010):

- Enfoque tradicional: el apostolado docente.
- Enfoque tecnológico: el profesional de la docencia.
- Enfoques alternativos: docente, catalizador social.

A continuación, presentamos un esquema con los enfoques, tendencias y líneas de reflexión sobre la formación inicial docente a ser desarrollados en esta sección del informe.

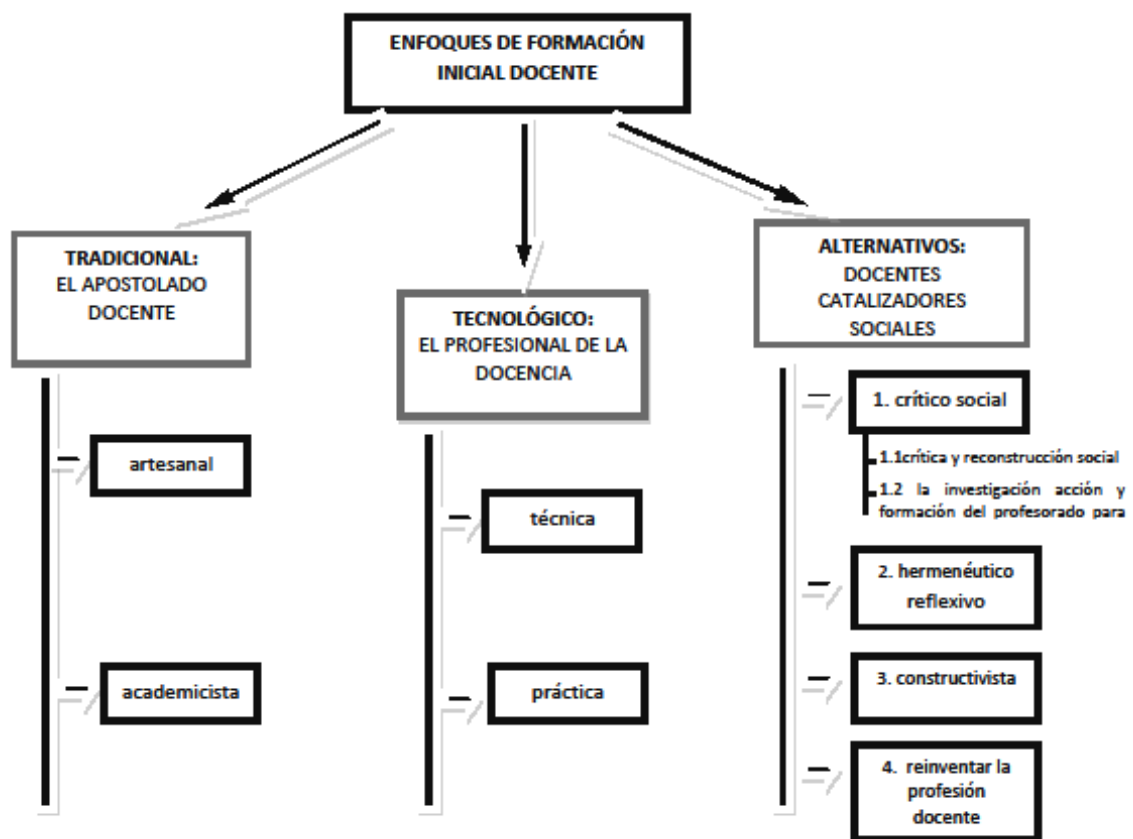


Figura 1. Enfoques de formación inicial docente. Elaboración propia.

Para la descripción y análisis de estos enfoques, seguiremos a investigadores que han trabajado tipologías o clasificaciones de enfoques de formación inicial docente, como Pérez Gómez (1994), De Lella (1999), Marcano y Reyes (2007) y Tedesco y Tenti (2002); así como los aportes de diversos autores, que participaron en Profe 10. I Congreso Internacional: Reinventar la profesión docente, difundido por la Revista de la Asociación Interuniversitaria de Formación del Profesorado (2010) y que representan una corriente académica de estudio de la formación docente en el contexto de las “nuevas exigencias y escenarios en la era de la información y de la incertidumbre”.

1.2.1 Enfoque tradicional: el apostolado docente

Para este enfoque, utilizamos el término tradicional en su sentido generacional, la tradición como transmisión de ideas y costumbres en la vida de los pueblos (Salvat, 2004). Denominamos enfoque tradicional al enfoque que valora y se adhiere a significados específicos sobre el docente y aunque teniendo referentes en contextos sociales pasados, cuentan con valoración social y tienen vigencia, para algunos sectores de la sociedad.

Bajo este enfoque, agrupamos dos perspectivas, la artesanal y la academicista. En la perspectiva artesanal se considera que un aprendizaje puede servir para toda la vida, y sirve a las generaciones actuales como sirvió a las generaciones pasadas. En el caso de la segunda perspectiva, la academicista, se da un valor social a los conocimientos científicos y culturales, la erudición del docente es valorada y no tanto, la forma como transmite tales conocimientos.

Para De Lella (1999), al concebir la enseñanza como una actividad artesanal, “el aprendizaje del conocimiento profesional supone un proceso de inmersión en la cultura de la escuela mediante el cual el futuro docente se socializa dentro de la institución, aceptando la cultura profesional heredada y los roles profesionales correspondientes”. Según este autor, se trata de generar buenos reproductores de los modelos socialmente consagrados. Y, desde la perspectiva academicista, señala que, la formación “pedagógica” pasa a un segundo plano y suele considerarse superficial y hasta innecesaria.

En relación a la enseñanza desde la perspectiva académica, Pérez Gómez (1994), afirma que esta es considerada como un proceso de transmisión de conocimientos y de adquisición de cultura pública acumulada. La formación docente se vincula con el dominio de las disciplinas, cuyos contenidos debe transmitir.

Las dos perspectivas, artesanal y academicista, tienen como contexto el proceso de secularización de la educación y la constitución de los sistemas educativos estatales, la valoración de la escuela pública, como “templo del saber” y del maestro como “apóstol” de la educación. Como bien señalan, Tedesco y Tenti (2002: 3), “la enseñanza, más que una profesión, es una “misión” a la que uno se entrega, lo cual supone una gratuidad proclamada que no se condice con lo que la sociedad espera de una profesión, entendida como actividad de la cual se vive, es decir, de la que se obtiene un ingreso y una serie de ventajas instrumentales (...)”.

En tal concepción, encontramos una contradicción, entre el significado social que se atribuye a la enseñanza y la exigencia de poseer conocimientos especializados por parte del docente. Sin embargo, rescatamos el sentido de “misión”, en relación al compromiso que la labor docente debe tener con su entorno inmediato (escuela, comunidad y país) y su entorno global (continente, región y planeta), despojado este de un sentido religioso y con ello apostólico de su labor.

Sobre estas perspectivas tenemos otra lectura, a partir de los enfoques de formación docente de Pratt (2002), quién desarrolla un análisis de lo que denomina enfoque de transmisión. En este enfoque, el compromiso del docente es con los contenidos de su curso

o área, por lo que el dominio de la disciplina es condición de una “buena enseñanza”. Desde esta perspectiva, se espera que el docente prepare exposiciones con objetivos, haciendo un uso eficiente del tiempo, aclarando dudas, respondiendo preguntas, corrigiendo errores y orientando a los alumnos con los recursos apropiados y evaluando objetivamente los aprendizajes.

El propósito de la enseñanza, en el enfoque de Transmisión, es la eficiencia y la eficacia en la transmisión del conocimiento y para atender las diferencias en el aprendizaje, los docentes, desde este enfoque “(...) they vary the pace of instruction, sometimes speeding up, other times slowing down or repeating what was said. Feedback to learners is directed at errors and pointing out where learners can improve their performance”² (Pratt, 2002: 3).

El enfoque de transmisión es, como afirma el autor, uno de los más criticados actualmente, sin embargo, le reconoce atributos que compartimos, como se explica en la siguiente cita:

Transmission orientations to teaching provide some of the most common negative examples of teaching. Nevertheless, for many of us there are also positive memories of teachers in our past that were passionate about the content, animated in its delivery, and determined that we go away with respect and enthusiasm for their subject. Such an individual may have inspired us to take up a particular vocation or field of study. Their deep respect and enthusiasm for the subject was infectious. It is the memory of those teachers that must be preserved if we are to see Transmission as a legitimate perspective on teaching³ (Pratt, 2002: 3).

Presentamos un cuadro con las ideas fuerza del Enfoque Tradicional, en sus dos perspectivas, tomadas de algunos de los autores comentados, para enfatizar las concepciones propias de este enfoque:

² (...) varían el ritmo de la instrucción, a veces acelerando, otras veces haciéndolo más lento, o repitiendo lo que se dijo. La retroalimentación a los estudiantes se orienta a los errores, y señalando a los alumnos, dónde pueden mejorar su rendimiento.

³ La perspectiva de la transmisión en la enseñanza proporciona algunos de los ejemplos más negativos de la enseñanza. Sin embargo, para muchos de nosotros también hay recuerdos positivos de los maestros que, en nuestro pasado, eran apasionados por el contenido, motivados por compartirlo y ello determinó que nos vayamos con respeto y entusiasmo por sus temas. Tal individuo pudo haber inspirado en nosotros a asumir una vocación particular o campo de estudio. Su profundo respeto y entusiasmo por el tema era contagioso. Es la memoria de aquellos profesores que deben ser preservados si vamos a ver la transmisión como una perspectiva legítima en la enseñanza.

PERSPECTIVAS	APOSTOLADO DOCENTE	AUTORES
ARTESANAL	“la enseñanza, más que una profesión, es una “misión” a la que uno se entrega, lo cual supone una gratuidad proclamada...”	Tedesco y Tenti (2002: 3)
	“el aprendizaje del conocimiento profesional supone un proceso de inmersión en la cultura de la escuela (...) el futuro docente se socializa dentro de la institución, aceptando la cultura profesional heredada y los roles profesionales correspondientes”.	De Lella (1999)
ACADEMICISTA	La enseñanza es considerada como un proceso de transmisión de conocimientos y de adquisición de cultura pública acumulada.	Pérez Gómez (1994: 400)
	La formación docente se vincula con el dominio de las disciplinas, cuyos contenidos debe transmitir.	

Tabla 1. Enfoques de Formación Inicial Docente. Ideas Fuerza. Enfoque Tradicional: El apostolado docente. Elaboración propia.

1.2.2 Enfoque tecnológico: el profesional de la docencia

El contexto social y económico que acompaña el análisis de este enfoque, se ubica en la segunda mitad del Siglo XX, particularmente las décadas del 60 y 70, con la maduración de los sistemas educativos y la modernización tecnológica de las sociedades occidentales. En este lapso, el docente transitará de “trabajador” a “profesional”, como lo describen Tedesco y Tenti (2002: 3, 4):

(...) la masificación de los puestos de maestros, la elevación de los niveles de escolaridad media de la población, el deterioro del salario y las condiciones de trabajo y otros fenómenos conexos (pérdida de prestigio relativo del oficio, cambios en el origen social relativo de los maestros, etc.) constituyen las bases materiales sobre la que se va estructurando una representación de la docencia como trabajo. (...), en el polo del poder se tiende a desarrollar una definición del oficio que en gran medida es un “aggiornamento” del clásico “mix” de profesionalización con vocación.

Las perspectivas técnica y práctica se agrupan bajo el enfoque tecnológico. Al respecto, De Lella (1999), señala que en el modelo tecnicista eficientista, la labor del docente consiste en bajar a la práctica, de manera simplificada, el currículum prescrito por expertos externos. El docente no necesita dominar la lógica del conocimiento científico, sino las técnicas de transmisión.

Schön (1983), citado por Pérez Gómez (1994), considera que con la perspectiva técnica, la enseñanza adquiere el estatus y rigor de una ciencia aplicada, superando el nivel artesanal que se le había otorgado tradicionalmente. Esta concepción tecnológica de la enseñanza se origina en la racionalidad técnica como epistemología de la práctica heredada del positivismo y que prevaleció a lo largo del Siglo XX. Desde este enfoque, la actividad profesional se define en lo instrumental y por ello se orienta a la solución de problemas mediante la aplicación rigurosa de teorías y técnicas científicas.

Prestamos especial atención a la perspectiva técnica por cuanto, se consolidó en los modelos de formación docente en el último cuarto del Siglo XX. Al respecto, Pérez Gómez (1994: 403), citando a Schein (1973) describe los programas de formación de profesionales que predominaron en las últimas décadas del Siglo anterior, de la siguiente manera: “Generalmente el currículum profesional comienza con un cuerpo central de ciencia común y básica seguido de los elementos que componen las ciencias aplicadas. Los componentes de competencias y actitudes profesionales generalmente se denominan practicum o trabajo clínico y pueden ser ofrecidos simultáneamente con los componentes de las ciencias aplicadas o incluso de forma posterior” (Pérez Gómez, 1994: 403).

Continuando con Pérez Gómez (1994: 410), sobre la perspectiva práctica, el autor afirma que, esta parte del supuesto de que la enseñanza es una actividad compleja, “que se desarrolla en escenarios singulares, claramente determinados por el contexto, con resultados en gran parte imprevisibles y cargada de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas”. Según ello, la formación del docente se basará prioritariamente en el aprendizaje de la práctica, para la práctica y a partir de la práctica. Aprender con docentes experimentados será el procedimiento más eficaz para la formación de este profesional.

Coincidiendo con Marcano y Reyes (2007), encontramos que el enfoque tecnológico responde a un tipo de racionalidad mercantilista instrumental, en donde las demandas del mercado exigen un recurso humano orientado a la eficacia y a la eficiencia, así como en la valoración del pragmatismo como criterio de medición de los procesos formativos.

También ubicamos en este contexto, en el ámbito de la formación, los objetivos instruccionales y las competencias, estas entendidas como la suma del “saber” y del “saber hacer”, todo ello bajo el paradigma de la tecnologización de los medios, pero sin la discusión de los fines educativos como advierten Marcano y Reyes (2007).

Mientras que, Pérez (1992), citado por Marcano y Reyes (2007), destaca que, la racionalidad técnica predominó en los últimos treinta años del Siglo XX, y dentro de esta tendencia se desarrolló la mayor parte de la investigación, la práctica y la formación del profesional docente: la investigación de la enseñanza dentro del paradigma proceso-producto, la concepción del profesor como técnico y la formación del docente dentro del modelo de entrenamiento basado en competencias.

En relación al origen del modelo basado en competencias, se tiene como antecedente, el desarrollo de la línea de investigación, “proceso – producto”, para la enseñanza y la formación docente, de mediados del Siglo XX, por la cual se establecieron correlaciones entre los comportamientos del docente y los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

Los resultados de tales estudios, para la formación docente y para el entrenamiento de profesores principiantes han recibido cuestionamientos puntuales por algunos especialistas, como es el caso de Korthagen (2004:79), quien critica la fragmentación de la función docente, a través de los listados de competencias y la imposibilidad de determinar las competencias de un buen profesor, a través de estudios de este tipo, fundamentando dichos cuestionamientos, en otros investigadores:

(...) this view of teaching took insufficient account of the fact that a good teacher cannot simply be described in terms of certain isolated competencies, which can be

learned in a number of training sessions: In the first place, it is a fallacy to assume that the methods of the experts either can or should be taught directly to beginners. (Combs, Blume, Newman & Wass, 1974: 4). Moreover, Lowyck (1978: 215) stressed that teaching behavior can only be understood when the original context of the specific teaching behavior is included in the interpretation. Others criticize the competency-based model because it is rigid and pedagogically wrong (e.g., Hyland, 1994)⁴.

Para Imbernón (1998), el enfoque tecnológico aún cuenta con amplio respaldo social y está bien afianzado en las bases del pensamiento educativo, en la comunidad educativa. En el campo de la formación considera que el enfoque ha evolucionado hacia una formación instrumental, prestando atención a las demandas del mercado, en coincidencia con Marcano y Reyes (2007). Los factores que explican la aceptación de este enfoque, son, a criterio del autor: el arraigo social de la mentalidad pragmática, los intereses de los grupos empresariales que presionan a la escuela, las altas tasas de analfabetismo funcional, el fracaso escolar y en la dotación de instrumental simple y cómodo para dirigir y mediar el proceso formativo.

Por lo expuesto en este segmento, sobre el enfoque tecnológico, observamos a un docente requerido por la ciencia y la tecnología, que además debe adaptar para “enseñarla” a través de un repertorio metodológico específico y frente a una sociedad, que, bajo criterios más económicos que formativos, le demanda eficacia y eficiencia en su labor. En tal sentido, será en este intervalo del proceso que venimos analizando, que se empieza a delinear la docencia, en el contexto de las profesiones, superando valoraciones sociales expresadas en frases como: “cualquiera enseña” o “es fácil enseñar”. Asimismo, la práctica adquiere un valor superior al de los conocimientos. La objeción está en el lado de convertir la docencia en un conjunto de desempeños y al docente en mero ejecutor de decisiones tomadas por instancias superiores.

A partir de lo expuesto en este apartado, destacamos las ideas fuerza que dan cuenta de las concepciones de formación inicial docente y de enseñanza, para el Enfoque Tecnológico: El profesional de la docencia:

⁴ (...) esta visión de la enseñanza no consideró suficientemente el hecho de que un buen profesor no sólo se puede describir en términos de ciertas competencias aisladas, que se pueden aprender en una serie de sesiones de formación: En primer lugar, es una falacia suponer que los métodos de los expertos puede o se debe enseñar directamente a los principiantes. (Combs, Blume, Newman y Wass, 1974: 4). Por otra parte, Lowyck (1978: 215) hizo hincapié en que el comportamiento de la enseñanza sólo puede entenderse cuando el contexto original de una conducta docente específica, está incluido en la interpretación. Otros critican el modelo basado en la competencia, ya que es rígido y pedagógicamente incorrecto (por ejemplo, Hyland, 1994).

PERSPECTIVAS	EL PROFESIONAL DE LA DOCENCIA	AUTORES
TÉCNICA	...en el modelo tecnicista eficientista, la labor del docente consiste en bajar a la práctica, de manera simplificada, el currículum prescrito por expertos externos.	De Lella (1999)
	La actividad profesional se define en lo instrumental.	Schön (1983), citado por Pérez Gómez (1994: 402)
	Se orienta a la solución de problemas mediante la aplicación rigurosa de teorías y técnicas científicas.	
PRÁCTICA	... exigen un recurso humano orientado a la eficacia y a la eficiencia.	Marcano y Reyes (2007: 296)
	Pragmatismo como criterio de medición de los procesos formativos.	
	Paradigma de la tecnologización de los medios.	
	La enseñanza es una actividad compleja, “que se desarrolla en escenarios singulares, claramente determinados por el contexto, con resultados en gran parte imprevisibles y cargada de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas”	Pérez Gómez (1994: 410)
	La formación del docente se basará prioritariamente en el aprendizaje de la práctica, para la práctica y a partir de la práctica.	
	La valoración del pragmatismo como criterio de medición de los procesos formativos.	Marcano y Reyes (2007: 296)
	En el ámbito de la formación, bajo el paradigma de la tecnologización de los medios, pero sin la discusión de los fines educativos.	
...el enfoque ha evolucionado hacia una formación instrumental, prestando atención a las demandas del mercado.	Imbernón (1998:37,38)	

Tabla 2. Enfoques de Formación Inicial Docente. Ideas Fuerza. Enfoque Tecnológico: El profesional de la docencia. Elaboración propia.

1.2.3 Enfoques alternativos: docente, catalizador social

La primera parte del título que damos a este apartado, “enfoques alternativos”, obedece a la necesidad de agrupar los enfoques de formación inicial docente que cuestionan los fundamentos de los enfoques, tradicional y tecnológico, y cuyas tesis se sustentan en la necesidad de “repensar” la formación de este profesional, ante los nuevos y desafiantes escenarios, con la presencia abrumadora de la información y del conocimiento, en la vida de las sociedades y la vertiginosidad de los cambios en particular, en el campo de las comunicaciones. Escenarios que vienen dibujando un mundo distinto al que se formaron los docentes, bajo los enfoques tradicional y tecnológico.

Tal renovación en el estudio de la formación inicial docente forma parte de un movimiento mayor, que con una otra visión del mundo y de la educación, ha desarrollado un nuevo paradigma de pensamiento, con una nueva racionalidad científica: el Paradigma de la Complejidad, cuyo gestor y teórico es Edgar Morín. Este filósofo y sociólogo, ha dedicado parte de sus reflexiones a la Educación y con ello, a la enseñanza, cuyos fundamentos están sintetizados en su obra, “Los siete saberes necesarios para la educación del futuro” (UNESCO, 1999). Precisamente, en el prefacio del documento, Enrique Mayor, en ese momento, Director General de la UNESCO, describe el nuevo escenario y los desafíos de la educación del Siglo XXI, en los siguientes términos:

Cuando miramos hacia el futuro, vemos numerosas incertidumbres sobre lo que será el mundo, de nuestros hijos, de nuestros nietos y de los hijos de nuestros nietos. Pero al menos, de algo podremos estar seguros: si queremos que la Tierra pueda satisfacer las necesidades de los seres humanos que la habitan, entonces, la sociedad humana deberá transformarse (...).

En esta evolución hacia los cambios fundamentales de nuestros estilos de vida y nuestros comportamientos, la educación – en su sentido más amplio – juega un papel preponderante. La educación es “la fuerza del futuro”, porque ella constituye uno de los instrumentos más poderosos para realizar el cambio. Uno de los desafíos más difíciles será el de modificar nuestro pensamiento, de manera que enfrente la complejidad creciente, la rapidez de los cambios y lo imprevisible que caracteriza nuestro mundo. Debemos reconsiderar la organización del conocimiento (...). Debemos reformular nuestras políticas y programas educativos (...) (Morín, 1999: 7).

Este contexto de cambios, a juicio de Esteve (2000: 198), desconcierta a los docentes, en un entorno social muy crítico con su desempeño, además de responsabilizarlos de las fallas del sistema educativo:

(...) the teachers of our present-day society are confronted by circumstances that limit their effectiveness and often oblige them to do their work badly. Moreover, these same circumstances expose them to public criticism by people who are

criticizing the present from conceptions of their own education. Consequently, the public believe it is the teachers who are directly responsible for the present state of affair and for the failing of present-day teaching⁵.

Esteve (2000), propone doce indicadores que ilustran la naturaleza de los principales cambios en el sistema educativo y que constituyen desafíos, para los programas de formación inicial docente:

1. Las nuevas responsabilidades exigidas a los profesores.
2. Organismos sociales fuera de la escuela, que inhiben sus responsabilidades educativas – de formación.
3. Los medios de comunicación, los cuales ofrecen interesantes posibilidades de aprender a la gente joven.
4. Diferentes modelos educativos en una sociedad multicultural.
5. Nuevas controversias y contradicciones en la enseñanza.
6. El cambio del valor social de la educación.
7. El enjuiciamiento social al maestro y la crítica al sistema educativo.
8. El estatus social del maestro en la sociedad materialista.
9. La imperiosa necesidad de mejorar contenidos curriculares.
10. Las disparidades entre las necesidades de la escuela y los recursos disponibles.
11. Autoridad y disciplina en el aula y en la escuela.
12. La sobrecarga de tareas del docente.

Las implicancias de esta renovación en el tema de la educación, en general y en la cuestión docente en particular, motivaron el desarrollo de un conjunto de perspectivas, cada una con énfasis específicos. De tal forma, que los enfoques, tradicional y tecnológico, vienen siendo superados por visiones alternativas de la docencia, como afirma categóricamente, De Lella (1999).

Las posibles combinaciones entre los (...) modelos darán diversas formas reproductoras, de racionalidad técnica, heterónomas, desconociendo las implicaciones éticas y políticas del quehacer educativo. No solo subordinan a los docentes; nos despojan en cuanto gestores, políticos de la educación, y al conjunto de la sociedad misma, de la capacidad de decisión de los medios más acordes y consecuentes con los fines propuestos. Aluden a un pasado de sólidas certezas, a un presente seguro y a la confianza de un futuro cierto.

⁵ (...) los maestros de nuestra sociedad actual se enfrentan a circunstancias que limitan su efectividad y con frecuencia, los obligan a hacer mal su trabajo. Por otra parte, estas mismas circunstancias los exponen a la crítica pública, por personas que están criticando el presente desde sus propias concepciones de educación. En consecuencia, el público cree que son los profesores los directamente responsables de la situación actual y del fracaso de la enseñanza de hoy.

Imbernón (1998: 40), explica con mayor profundidad, el sentido de esta renovación en las perspectivas sobre formación docente, movimiento en el cual, el interés por las conductas del profesorado cede el paso al interés por el proceso que apoya esas conductas, dando lugar a la aparición de diversos enfoques que tienen a la práctica profesional contextualizada como referencia predominante y centran su atención en “(...) cómo elabora el profesorado la información pedagógica de que dispone y los datos que perciben en las situaciones de la enseñanza, y en cómo esa elaboración o procesamiento de información se proyecta sobre los planes de acción de la enseñanza y en su desarrollo práctico”.

En relación a la segunda parte del título de este apartado, “docente, catalizador social” la expresión ha sido tomada de los autores, Hargreaves y Lo (2000), porque consideramos que expresa la imagen y valoración que, sobre la función docente, vienen construyendo las sociedades actuales, frente al escenario descrito.

El concepto de catalizador, para el caso que nos ocupa, nos remite a catálisis como fenómeno que altera procesos acelerando su velocidad para llegar a su resolución más rápidamente. Para el sentido que le damos, un agente catalizador es aquel que es capaz de activar y transformar una tendencia o un fenómeno (Salvat, 2004). En tal sentido, justificamos su pertinencia por cuanto consideramos que el docente de hoy, transita por un período de tensiones entre los desafíos del nuevo escenario educativo y las responsabilidades que las sociedades y sus sistemas, social, económico y político le atribuyen, bajo el encargo de preparar a las generaciones jóvenes para vivir en la sociedad contemporánea. Sin embargo, coincidimos con los estudiosos del tema que consideran que tales tensiones se manifiestan como contradicciones y paradojas, como se expondrá en las próximas líneas.

Hechas estas precisiones, sobre el título de este apartado, presentamos el desarrollo del tema, en dos secciones. La primera sección está dedicada a describir los enfoques alternativos centrados en el nuevo escenario y los contextos de cambio y preocupados por configurar al “docente ideal” del Siglo XXI. La segunda sección, sintetiza los aportes de investigadores y teóricos sobre líneas de reflexión y acción a trabajar en los programas de formación inicial docente, en el marco del Paradigma de la Complejidad. Para ello recurriremos al informe del “Profe 10. I Congreso Internacional: Reinventar la profesión docente. Nuevas exigencias y escenarios en la era de la información y de la incertidumbre. 2010”. Para visualizar la temática a tratar, tenemos el siguiente gráfico:

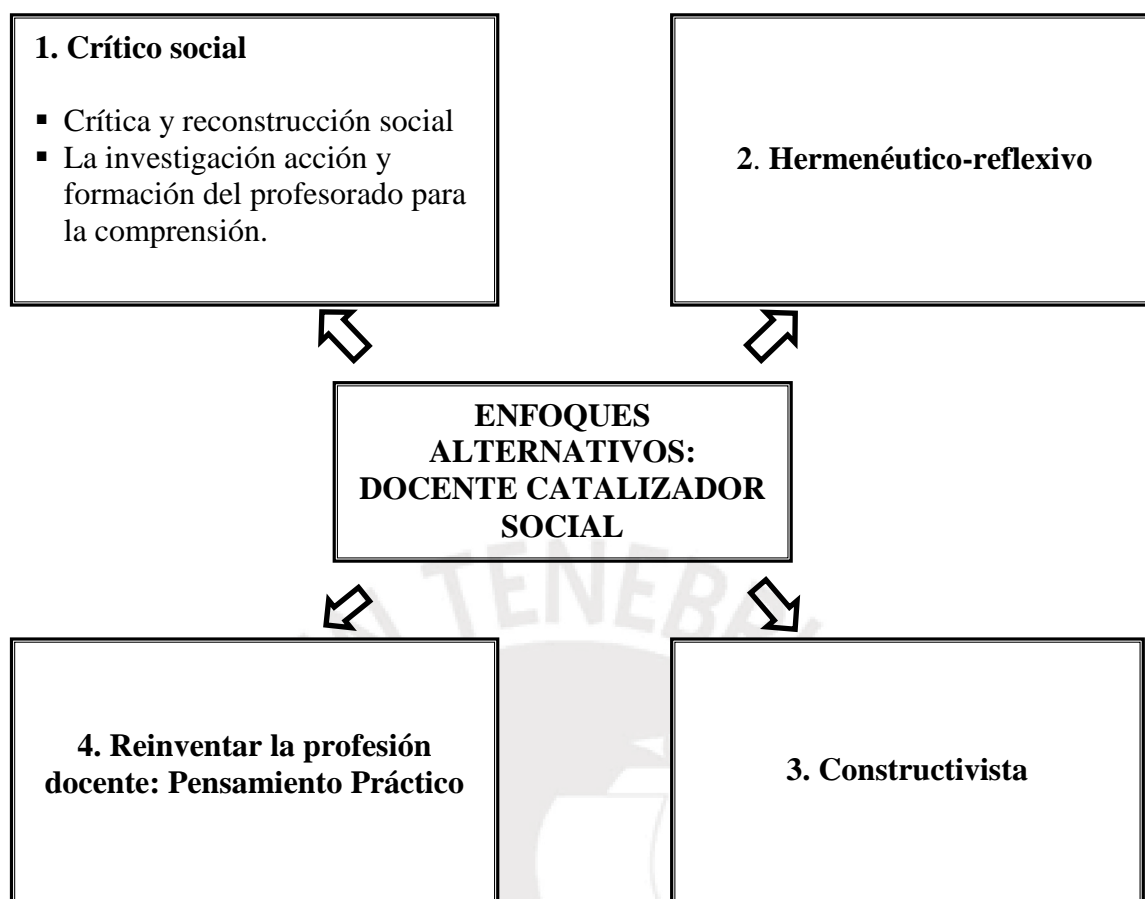


Figura 2. Enfoques alternativos: Docente catalizador social. Elaboración propia.

1.2.3.1 Tendencias sobre el docente ideal del Siglo XXI. Empezamos por explicar la aparición de modelos alternativos de formación docente, con ayuda de Marcano y Reyes (2007), quienes consideran que dos precedentes son evidentes en la emergencia de los modelos alternativos, de un lado la orientación que dio la UNESCO y los Pilares del conocimiento (1996), al incidir en perspectivas docentes que tengan una visión integral del ser humano y de otro lado, el auge de nuevas concepciones, que estos autores, citando a Imbernón (1998), identifican como: “(...) las nuevas concepciones de la teoría y práctica del Currículum, de la sociología crítica, del interaccionismo simbólico, de la psicología cognitiva y el constructivismo que introduce elementos de debate y reflexión nuevos en la generación y adquisición del conocimiento y en el procesamiento de la información” (Marcano y Reyes, 2007: 295).

Teniendo en consideración el marco científico y epistemológico reseñado por Marcano y Reyes, pasamos a reseñar las perspectivas de formación inicial docente.

Un enfoque destacado, tanto por la literatura especializada, como en los programas de formación docente es el crítico social, del cual se desprenden algunas tendencias. Sobre

ello, Pérez Gómez (1994: 422), considera que la reflexión en la práctica para la reconstrucción social, constituye una perspectiva que concibe la enseñanza como una actividad crítica, una actividad social de carácter ético, en la que los valores orientan su intencionalidad y se replican en los procedimientos pedagógicos de la enseñanza.

Pérez Gómez (1994:422), distingue dos grupos de autores, al interior de esta perspectiva:

(...) desde aquellos autores que se manifiestan abiertamente defensores de trabajar y desarrollar en la escuela y en el aula una propuesta ética concreta de justicia, igualdad y emancipación social (...) en los programas de formación de los profesores/as (Giroux, Smith, Zeichner, Apple, Kemmis), hasta aquellos otros que desde posiciones más liberales defienden la coherencia ética entre los principios, intencionalidades y procedimientos educativos democráticos sin especificar de antemano un modelo concreto de sociedad (Stenhouse, Elliot, Mc Donald).

Los programas de formación del profesorado, desde el enfoque crítico social enfatizan tres aspectos (Pérez Gómez, 1994: 423):

- La adquisición, por parte del docente, de un bagaje cultural de orientación política y social.
- El desarrollo de capacidades de reflexión crítica sobre la práctica y con ello la posibilidad de evidenciar la influencia de la ideología dominante en el ámbito educativo.
- El desarrollo de actitudes que requiere el compromiso político del profesor en su rol de intelectual transformador en el contexto escolar y en el contexto social.

Desde la perspectiva de investigación acción y formación del profesorado para la comprensión, Somekh y Zeichner distinguen hasta cinco formas en que se viene aplicando la investigación acción en distintas partes del mundo, coincidiendo todas ellas en el impulso que dan al proceso reflexivo para generar nuevas prácticas en la generación de la investigación y el conocimiento. Estos son los énfasis que distinguen los autores en la práctica de la investigación acción, en la actualidad:

They include the role of action research in promoting greater social justice during times of political upheaval and transition, its use by governments to promote schools reforms and teacher development, or by school systems to promote the use of particular practices that contribute to the furthers deskilling of teacher, the influence of universities of organizing and supporting local actions research communities, and the emergence of action research as a result of a grassroots efforts of teachers to improve their own practices⁶ (Somekh y Zeichner , 2009: 18).

⁶ Estos incluyen el papel de la investigación – acción en la promoción de una mayor justicia social en tiempos de agitación política y de transición, utilizada por los gobiernos para promover reformas educativas y de desarrollo docente, o por los sistemas escolares para promover el uso de prácticas particulares que

Dos investigadores destacados, del enfoque crítico social son Carr y Kemis (1983), citados por Marcano y Reyes (2007), quienes afirman que, el conocimiento que responde a intereses y cosmovisiones determinadas, se genera dentro de estructuras de poder que lo limitan y condicionan; lo cual explica la existencia de concepciones socialmente hegemónicas en muchos planos de la vida y, específicamente en el contexto.

También, en el tono de la criticidad y la reflexión pero con énfasis en el aspecto ético de la formación docente, encontramos el enfoque hermenéutico – reflexivo, fundamentado por De Lella (1999), como el que mejor responde al contexto cultural global del Siglo XXI. Este modelo supone la enseñanza como una actividad compleja, en un ecosistema inestable. Pretende formar un docente comprometido con sólidos valores (no neutro) y con competencias polivalentes.

El docente ideal que responde al enfoque hermenéutico – reflexivo, es aquel que:

(...) debe enfrentar, con sabiduría y creatividad, situaciones prácticas imprevisibles que exigen a menudo resoluciones inmediatas para las que no sirven reglas técnicas ni recetas de la cultura escolar. Se construye personal y colectivamente: parte de las situaciones concretas (...), que intenta reflexionar y comprender con herramientas conceptuales, y luego vuelve a la práctica para modificarla. Dialoga con la situación interpretándola, tanto con los propios supuestos (prácticos, teóricos) como con otros sujetos reales y virtuales (alumnos, colegas, autoridades, autores) (De Lella, 2002).

Imbernón (1998), en cambio, agrupa bajo la denominación de “orientación práctica de análisis interpretativo” al enfoque que tiene como ideas eje: la reflexión sobre la práctica en un contexto determinado y un nuevo concepto de investigación y formación de vertiente cualitativa, en el que, a su juicio, se pretende convertir al profesorado en un investigador en el aula.

De igual forma, y coincidiendo con Pérez Gómez (1994), Imbernón (1998) distingue, al interior de este enfoque, tendencias como la perspectiva crítico social y la de emancipación y reconstrucción social, las que llevan a replantear la formación del profesorado, sobre aspectos como: la importancia del entorno, el individuo, el colectivo, la institución, la comunidad, las bases implícitas subyacentes, las decisiones y las actitudes del profesorado en el contexto específico de la institución educativa y del aula.

La formación de un profesorado reflexivo, crítico e investigador, desde este enfoque tiene como finalidad:

contribuyen a promover la descualificación de la docencia, la influencia de las universidades en la organización y apoyo a las comunidades locales en investigación acción, y el surgimiento de la investigación-acción como resultado de un esfuerzo de base de los docentes para mejorar sus propias prácticas.

(...) la formación de profesores que sean capaces de evaluar individual y colectivamente la necesidad potencial y la calidad de la innovación, que posean ciertas destrezas básicas en el ámbito de las estrategias, de la planificación curricular, del diagnóstico de necesidades y de la evaluación, que sean capaces de modificar tareas continuamente, en un intento de adaptación a la diversidad del alumnado y del contexto social (Imbernón, 1998: 43).

Una línea de investigación sobre la formación de profesionales, basado en la reflexión sobre la práctica y contraria a la racionalidad técnica, es la que desarrolla D. Schön (1992, 1998). Este investigador analiza la actuación de los profesionales frente a situaciones problemáticas de su práctica y el uso del conocimiento científico y capacidades profesionales para enfrentar que Schön define como inciertas o inestables, recusando los procesos técnicos por inoperantes para responder a tales situaciones:

La racionalidad técnica depende del acuerdo acerca de los fines. Cuando los fines son fijos y claros, entonces la decisión de actuar puede presentarse como un problema instrumental. Pero cuando los fines son confusos y conflictivos, no hay todavía un “problema” que resolver. Un conflicto de fines no puede ser resuelto mediante el uso de técnicas derivadas de la investigación aplicada. Más bien a través de procesos no técnicos de encuadramiento de la situación problemática podemos organizar y clarificar tanto los fines que se han de lograr como los posibles medios con que hacerlo (Schön; 1998: 49).

Este investigador también argumenta en relación a las rutinas que desarrollan los profesionales en su práctica y como éstas generan un “saber tácito” y de cómo la acción experta a menudo revela un “saber más de lo que podemos decir” (Schön; 1998: 57,58). Desde esta perspectiva la enseñanza significa reflexión en la acción, proceso que a un profesional le permite:

(...) experimentar la sorpresa, la perplejidad o confusión en una situación que encuentra dudosa o única. Reflexiona sobre el fenómeno que tiene delante, y sobre las comprensiones iniciales que han estado implícitas en su conducta. Lleva a cabo un experimento que sirve para generar tanto una nueva comprensión del fenómeno como un cambio en la situación (Schön; 1998: 72).

Tales postulados hacen de la práctica reflexiva una metodología para la resolución de situaciones educativas problemáticas, por parte del profesional, pero a la vez se trata de una estrategia de formación, de adquisición de conocimiento significativo para el docente, esto es, reflexión desde la acción, la que a su vez convierte, al futuro docente en un investigador en el contexto práctico:

(...) No es dependiente de las categorías de la teoría y la técnica establecidas, sino que construye una nueva teoría de un caso único(...) No mantiene separados los medios de los fines, sino que los define interactivamente como marcos de una situación problemática. No separa el pensamiento del hacer (...) Dado que su

experimentación es un tipo de acción, la implementación está construida dentro de su investigación en curso (Schön; 1998: 72).

Otro enfoque que incluimos entre los “alternativos” es el enfoque constructivista de formación docente, orientación predominante en la literatura educativa escolar y en los documentos de política educativa y de formación docente. Marcano y Reyes (2007: 295), citan a Carretero (1993: 21), para fundamentar la orientación de un modelo de formación docente constructivista, del que afirma que, “básicamente puede decirse que es la idea que mantiene que el individuo tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una producción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores (...)”.

Y, citando a Coll (1990), Marcano y Reyes (2007: 296) destacan tres ideas fundamentales sobre el constructivismo:

- El alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje.
- La actividad mental constructivista del alumno se aplica a contenidos que poseen ya un grado considerable de elaboración.
- La función del docente es engarzar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente organizado.

Contrariamente al movimiento actual, en el que se aprecia la predominancia del constructivismo, tanto en la literatura académica sobre formación docente, como en las propuestas curriculares de la educación básica y superior, de Latinoamérica en particular, existen algunas voces como la de Pratt (2002), quien advierte sobre el riesgo de convertir al constructivismo en una nueva ortodoxia, alternativa a la tradicional, como la que hemos descrito en este estudio:

Across North America and increasingly the world, there is a move within education to adopt a constructivist view of learning and teaching. In part, the argument for this move is a reaction against teacher centred instruction that has dominated much of education, particularly adult and higher education, for the past forty years or more. (...) Unless we are cautious, I fear we are about to replace one orthodoxy with yet another and promote a ‘one size fits all’ notion of good teaching. (...) My caution is derived from ten years of research, in five different countries, studying literally hundreds of teachers of adults⁷ (Pratt, 2002: 1).

⁷ En toda Norteamérica y cada vez más en el mundo, hay un movimiento dentro de la educación para adoptar una visión constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En parte, el argumento a favor de esta medida es una reacción contra la enseñanza centrada en el profesor que ha dominado gran parte de la educación, especialmente la educación de adultos y superior, durante los últimos cuarenta años o más. (...) A menos que seamos cautelosos, me temo que vamos a reemplazar una ortodoxia con otra y promover una idea de la buena

La propuesta de Pratt, aporta a la presente investigación con otro punto de vista sobre lo que es un enfoque de enseñanza. Para este investigador, la enseñanza está definida por las creencias, intenciones y acciones y basa sus estudios en las concepciones que tienen los propios docentes sobre cómo entienden su enseñanza, además de destacar los valores y atributos de cada enfoque, identificando lo singular de cada uno, en las acciones propias de la actividad docente, y las posibilidades de “combinarse” unos y otros, en las concepciones de los docentes. En coherencia con ello, el autor entiende que un enfoque o perspectiva de enseñanza es “(...) an inter-related set of beliefs and intentions that gives direction and justification to our actions. It is a lens through which we view teaching and learning. We may not be aware of our perspective because it is something we look through, rather than look at, when teaching. Each of the perspectives (...) is a unique blend of beliefs, intentions and actions. Yet, there is overlap between them⁸” Pratt (2002: 1).

Ante este fructífero panorama de enfoques y tendencias alternativos, en la formación inicial docente, se acumula un listado similar de requerimientos sociales a la docencia, expresados en funciones, responsabilidades y desempeños específicos. Tal situación, motiva una fuerte llamada de atención para reflexionar sobre lo que se ha venido sosteniendo, en lo transcurrido del presente Siglo, a nivel teórico y a nivel práctico en los programas de formación inicial docente.

Al respecto, tomamos las ideas de Torres (1998) y traemos su cuestionamiento: ¿qué modelo de formación y para qué modelo educativo?, a partir del cual, la autora, fundamenta su crítica al carácter prescriptivo y homogeneizador que domina el escenario educativo en torno a la formación docente y a los “listados del docente ideal” que, proviniendo de los países desarrollados, llegan a países como el nuestro, en la región latinoamericana.

Torres (1998), encuentra que, el docente deseado o docente eficaz, como ella lo califica, es caracterizado como un sujeto polivalente, profesional competente, agente de cambio, practicante reflexivo, profesor investigador, intelectual crítico e intelectual

enseñanza, de "talla única". (...) Mi cautela deriva de diez años de investigación, en cinco países diferentes, estudiando, literalmente, a cientos de educadores de adultos.

⁸ (...) un conjunto interrelacionado de creencias e intenciones que le da sentido y justificación a nuestras acciones. Se trata de un lente a través del cual vemos la enseñanza y el aprendizaje. Puede que no seamos conscientes de nuestra perspectiva, ya que es algo que mirar a través de, en lugar de ver, cuando se enseña. Cada uno de los puntos de vista (...) es una mezcla única de creencias, intenciones y acciones. Sin embargo, existe una superposición entre ellos.

transformador, que debe exhibir un sinnúmero de competencias, atributos, actitudes, etc., todo ello, prescrito por documentos y producciones académicas, en la década del noventa.

A continuación nos quedamos con algunas de las reflexiones que hace Torres (1998) y que hacemos propias, frente a los “listados de competencias docentes deseadas”:

- Ante la factibilidad de lograr ese docente ideal, ¿a qué modelo educativo y de sociedad responde?; ¿son estos valores y competencias, universalmente aceptados y deseados en las distintas sociedades y culturas?
- ¿Qué, de todo esto, responde a la lógica, necesidades y posibilidades de los países en desarrollo?
- ¿Cuáles de todas estas competencias son “aprendibles”?; ¿qué de todo ello es “enseñable”, mediante un esfuerzo intencional de educación, formación y capacitación?
- ¿Qué de todo ello debe ser aprendido en la formación inicial y qué debe ser aprendido en la formación en servicio?
- ¿Cuáles son los requerimientos organizacionales y laborales para ejercer y desarrollar estas competencias?

A estos agudos cuestionamientos, y por el interés que orienta la presente investigación, agregaríamos una pregunta al listado de Torres (1998): ¿cuáles son los cambios y cuáles las permanencias, en la sustentación teórica y la formulación de los programas de formación inicial, desarrolladas en la última década, en relación a los enfoques de formación del profesional docente?

Sobre las ideas centrales que sustentan cada una de estas perspectivas, de acuerdo a lo expuesto en esta sección, presentamos el siguiente cuadro:

PERSPECTIVAS	DOCENTE DEL SIGLO XXI		AUTORES
CRÍTICO SOCIAL	“(…) concibe la enseñanza como una actividad crítica, una actividad social de carácter ético, en la que los valores orientan su intencionalidad y se replican en los procedimientos pedagógicos de la enseñanza”.		Pérez Gómez (1994: 422)
	“(…) la reflexión sobre la práctica en un contexto determinado y un nuevo concepto de investigación y formación de vertiente cualitativa, en el que (…), se pretende convertir al profesorado en un investigador en el aula”.		Imbernón (1998: 41)
	“(…) a través de procesos no técnicos de encuadramiento de la situación problemática podemos organizar y clarificar tanto los fines que se han de lograr como los posibles medios con que hacerlo” (1998: 49). “(…) experimentar la sorpresa, la perplejidad o confusión en una situación que encuentra dudosa o única. Reflexiona sobre el fenómeno que tiene delante, y sobre las comprensiones iniciales que han estado implícitas en su conducta. Lleva a cabo un experimento que sirve para generar tanto una nueva comprensión del fenómeno como un cambio en la situación” (1998: 72)		Schön (1998: 72)
	CRÍTICA Y RECONSTRUCCIÓN SOCIAL	Los programas de formación del profesorado: - La adquisición, de un bagaje cultural de orientación política y social; - desarrollo de capacidades de reflexión crítica sobre la práctica; - desarrollo de actitudes que requiere el compromiso político del profesor en su rol de intelectual transformador en el contexto escolar y en el contexto social.	Pérez Gómez (1994: 423)
	INVESTIGACIÓN ACCIÓN	Defiende la coherencia ética entre los principios, intencionalidades y procedimientos educativos democráticos, sin especificar de antemano un modelo concreto de sociedad.	Pérez Gómez (1994: 422)

		“(…) se viene aplicando la investigación acción en distintas partes del mundo, coincidiendo todas ellas en el impulso que dan al proceso reflexivo para generar nuevas prácticas en la generación de la investigación y el conocimiento”.	Somekh y Zeichner (2009: 18)
		“(…) the emergence of action research as a result of a grassroots efforts of teachers to improve their own practices” ⁹ .	
HERMENÉUTICO REFLEXIVA	Pretende formar un docente comprometido con sólidos valores (no neutro) y con competencias polivalentes.		De Lella (1999)
	“(…) debe enfrentar, con sabiduría y creatividad, situaciones prácticas imprevisibles que exigen a menudo resoluciones inmediatas”.		De Lella (2002)
	Se construye personal y colectivamente parte de las situaciones concretas (...), que intenta reflexionar y comprender con herramientas conceptuales, y luego vuelve a la práctica para modificarla.		
CONSTRUCTIVISTA	El individuo, tanto en los aspectos cognitivos y sociales como en los afectivos, es producto de una producción propia que se va produciendo día a día, como resultado de la interacción entre ambiente y sus disposiciones internas.		Carretero (1993:21) citado por Marcano y Reyes (2007: 295)
	La función del docente es engarzar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente organizado.		Coll (1990), citado por Marcano y Reyes (2007: 296)

Tabla 3. Tendencias sobre el docente ideal del Siglo XXI. Elaboración propia.

⁹ “(…) El surgimiento de la investigación-acción como resultado de un esfuerzo de base de los docentes para mejorar sus propias prácticas”.

1.2.3.2 El pensamiento práctico: líneas de reflexión para programas de formación inicial docente. Las ideas que pasamos a revisar fueron presentadas en el I Congreso Internacional: Reinventar la profesión docente (Profe 10, 2010). Nuevas exigencias y escenarios en la era de la información y de la incertidumbre, organizado por la Universidad de Málaga, en noviembre del 2010, con el objetivo de “debatir propuestas alternativas de formación y desarrollo profesional de los docentes (...) con la intención de responder a los nuevos escenarios y nuevas exigencias que la era de la información y de la incertidumbre, plantea a los ciudadanos contemporáneos”.

La importancia que concedemos a esta producción académica se justifica por aportar con una propuesta para la reflexión y discusión, fundamentada en la Teoría del Pensamiento Complejo de Morín. De otro lado, coloca a la profesión docente como tema de debate: el cómo reinventarla, concebir una nueva docencia y una nueva formación docente, a partir de la idea de una educación centrada en la condición humana. Tomamos tres ideas trabajadas en dicho foro como líneas de reflexión, bajo el concepto de “pensamiento práctico”:

- la formación del pensamiento práctico
- la construcción de los saberes in-corporados
- la formación reflexiva de la identidad profesional

Sobre el pensamiento práctico, en cuanto es en gran parte tácito y emergente y tener un carácter holístico, es concebido como el espacio adecuado para integrar la complejidad de elementos lógicos y racionales con los emotivos y motivacionales de los sistemas de interpretación y acción. El pensamiento práctico está formado “por un repertorio de imágenes, mapas y artefactos que traen consigo informaciones, asociaciones lógicas, rutinas, deseos y connotaciones emotivas” (Pérez Gómez, 2010a: 21).

Esta noción del pensamiento práctico para la formación docente, pone de relieve la importancia de considerar la integración de los componentes cognitivo y emocional, que da cuenta de la naturaleza compleja del pensamiento y la conducta humanas. Por ello, en la práctica docente, las barreras entre lo profesional y personal se difuminan. En coherencia con esta noción, en la formación docente, se cancela la frontera entre la experiencia y el saber y se rechaza la dicotomía entre teoría y práctica (Pérez Gómez, 2010a: 22).

Como explica Pérez Gómez (2010a: 23), los expositores, en este Congreso, ponen en la agenda de la formación inicial docente la discusión sobre los procesos de interacción entre el saber y la experiencia. Se trata de someter al pensamiento práctico al cuestionamiento y reestructuración en contextos reales de la vida del aula, sin embargo, la

mera práctica en tales contextos tampoco garantiza el aprendizaje crítico de lo vivido, ni la exploración de alternativas. Por ello, la formación docente debe provocar la reflexión en, sobre y para la práctica, en situaciones concretas y complejas de la vida del aula, del centro y de la comunidad educativa donde interviene el docente.

La estrategia de formación docente, consecuente con lo fundamentado es la teorización práctica, entendida como: “la reflexión del docente sobre su propia práctica, sobre su propia forma de actuar, a la luz de las experiencias educativas más relevantes y de los resultados de la investigación educativa más consistente”. En consecuencia, la estrategia privilegiada en la formación de docentes, consistirá en implicar a los aprendices en teorizaciones prácticas, disciplinadas e informadas, sobre su propia práctica (Pérez Gómez, 2010a: 24).

A continuación, sintetizamos las ideas principales de cada una de estas tres líneas de reflexión acción, para los programas de formación inicial docente.

La formación del pensamiento práctico: una nueva concepción epistemológica sobre la relación teoría – práctica (Pérez Gómez; 2010 b: 37 – 61).

La reflexión de Pérez Gómez, parte de descalificar la concepción epistemológica escolástica y la lógica racional cartesiana, seguida hasta el día de hoy, para formar a ciudadanos y docentes. A juicio de este autor, esta concepción epistemológica deriva en “una concepción simplista de la pedagogía como proceso de transmisión unidireccional, del docente como un mero técnico que imparte un currículo prescrito y del conocimiento como objeto neutral, establecido y acabado, sin conexión con sentimientos, valores y sesgos, que se traspa de manera simple desde la mente del docente, o el libro de texto, a la mente del aprendiz y de la mente del aprendiz a sus prácticas” (Pérez Gómez; 2010b: 42).

Para Pérez Gómez (2010b: 42), los planteamientos de Dewey, que postula la enseñanza como una forma de indagación y creación del conocimiento, las posiciones constructivistas neopiagetanas y neovigskianas y los trabajos de Schön (1983, 1987, 1992) y Argyris (1993), sobre la importancia del pensamiento práctico, consolidan una nueva alternativa epistemológica, que denomina constructivista y que “entiende la formación de los ciudadanos y de los docentes como un proceso permanente de reconstrucción conceptual, reestructuración continua de los modos de representación, comprensión y actuación, al calor de las experiencias y reflexiones que cada uno vive con los objetos, personas, ideas y contextos que rodean su existencia personal y profesional”.

Para el autor, esta nueva epistemología está más en la teoría y la academia, que en las instituciones escolares y en sus prácticas cotidianas.

La formación del docente, de su pensamiento y de su conducta supone el desarrollo eficaz, complejo y enriquecedor de los procesos de interacción teoría – práctica. Las imágenes, mapas y artefactos que componen los repertorios de conocimiento práctico, se ponen en acción y se movilizan en cada situación, tales repertorios contienen supuestos sobre la identidad propia, que constituyen un microcosmos de conocimiento cotidiano divergente y a veces contradictorio con las teorías explícitas, proclamadas por el propio individuo para explicar la orientación de su conducta, esto es, teorías en uso y teorías proclamadas (Pérez Gómez; 2010b: 45). Del grado de congruencia entre la teoría en uso y la teoría proclamada que sea capaz de conseguir el individuo, dependerá su nivel de eficacia personal y profesional.

De otro lado, el conocimiento práctico, está impregnado de creencias que se forman desde edades tempranas. “Las creencias implícitas son de naturaleza fundamentalmente no consciente, vinculadas a emociones, necesidades, deseos y afectos que permanecen a lo largo de la vida, y cuya resistencia al cambio es bien conocida, aunque sus fundamentos lógicos y racionales sean bien escasos (Pérez Gómez; 2010b: 46). Por ello, la formación del pensamiento práctico del profesorado sus competencias y cualidades humanas requiere atender el desarrollo de sus teorías implícitas, personales y éstas, conectarse con las teorías declaradas.

Para Pérez Gómez (2010b: 46, 47), el desarrollo armónico y coherente del pensamiento práctico del docente en el continuo implícito-explícito “requiere de procesos permanentes de investigación – acción, de ida y vuelta, de las intuiciones a las teorías y de las teorías a las intuiciones y a los hábitos en los contextos y situaciones en los que se tiene que intervenir”.

Dos ideas sustentan la tesis de Pérez Gómez, sobre el pensamiento práctico del docente. De un lado, la “teorización práctica”, entendida como la relación entre experiencia y saber que emerge de la propia experiencia pensada, y con ello, la formación docente debe apuntar a implicar al estudiante en teorizaciones prácticas, disciplinadas e informadas sobre su propia prácticas a través de procesos y programas de investigación acción cooperativas en contextos profesionales. De otro lado, el concepto de aprendizaje transformativo (Mezirow; 1996, 2000, citado por Pérez Gómez; 2010b: 47), que enfatiza la auto reflexión crítica, como estrategia para reconstruir redes de valores, creencias y supuestos sobre el funcionamiento de las cosas y el propio funcionamiento de cada sujeto.

Otra consideración sustantiva, para la comprensión del pensamiento práctico en los programas de formación docente, es la relacionada con los contextos del aprendizaje, esto es, pensamiento, acción y sentimientos desarrollándose en contextos sociales, culturales y lingüísticos. Asimismo, tener presente que la enseñanza “es un ritual cultural que se ha asimilado por cada generación a lo largo de varios siglos y, que reproducen los docentes, las familias y los propios estudiantes sin conciencia de sus fundamentos e implicaciones” (Pérez Gómez; 2010b: 49). En tal sentido, la enseñanza se muestra como una actividad cultural condicionada por creencias y hábitos, inducidas por modos de funcionar del escenario escolar en el marco de las presiones sociales.

En consecuencia con tales lineamientos sobre el pensamiento práctico, Pérez Gómez (2010b: 50,51), propone tres competencias profesionales básicas como sustento de un programa innovador de formación docente:

1. Competencia para planificar, desarrollar y evaluar la enseñanza que pretende fomentar el desarrollo de las cualidades humanas deseables en los estudiantes.
2. Competencia para crear y mantener escenarios abiertos, flexibles, democráticos y ricos culturalmente, donde se estimule un clima positivo de aprendizaje.
3. Competencia para promover el propio desarrollo profesional y la formación de comunidades de aprendizaje con los colegas y el resto de agentes implicados en la educación.

La construcción de los saberes in-corporados: el ser y el saber en la formación del profesorado (Contreras; 2010:61 – 82)

El punto de partida de la reflexión de Contreras, es fundamentar la cancelación de la frontera entre lo que sabemos y lo que somos, cuestionando la separación entre el conocimiento académico y el sujeto. En tal sentido, el autor califica a la sociedad del conocimiento en los siguientes términos: “... no es sino el extremo capitalista (el conocimiento como mercancía) de un principio que ya estaba latente con anterioridad: el conocimiento como objetos que se poseen. Sin embargo, el saber que necesitamos para vivir (y para vivir-nos como docentes) es aquel que está unido a nosotros, que tenemos incorporado” (Contreras; 2010: 63).

Un segundo aspecto que fundamenta la cancelación de la frontera entre lo que “sabemos y lo que somos” es la posibilidad de que la formación del profesorado se constituya en una experiencia, en algo que afecte al estudiante y que lo implique, que se pueda producir “una relación íntima entre la formación y la subjetividad”, esto es, hacer de las oportunidades de formación una experiencia (Contreras; 2010: 63).

Así también, en su reflexión sobre lo sustancial de la enseñanza, el autor afirma lo siguiente: "... aquello primero que hace posible todo lo demás, lo que sostiene el sentido de lo que oficialmente aquella pretende (...), depende de una disposición personal, de una formación y de una "cultura personal"..." Se trata de entender la pedagogía como una actividad creativa de continua reflexión y por ello, considerarla como una dimensión crucial de la formación del profesorado (Contreras; 2010: 64,65).

En consecuencia, formarse como docente supone la transformación de la visión de la enseñanza, que va de "hacerle algo al otro para obtener algo de él", hacia otra visión, "estar atentos al modo como entramos en relación y lo que ponemos en medio en la relación con nuestros alumnos" (lo que se pone en medio incluye un modo de relación, una conversación, una propuesta de actividad, una pregunta, un saber, etc.) (Contreras; 2010: 66).

Otra idea, en la tesis de Contreras sobre la construcción de los saberes en la formación del profesorado, es el papel de la experiencia y el saber de la experiencia, este saber no solo de la enseñanza sino el que constituye al sujeto como tal. En este contexto, la experiencia "es mirar a lo vivido buscando su novedad, su diferencia, su interpelación, dejándose decir por ella" y el saber, no como conocimiento o teoría, sino como "apertura de significados, porque se refiere a más dimensiones que las conscientes, las expresables, las verbales, o las cognitivas". En tal sentido, el saber no puede desligarse de la experiencia, al contrario, ambos se relacionan y como concluye el autor, la relación experiencia - saber, no representa una dicotomía al estilo de la teoría – práctica, porque la experiencia está siempre ligada al saber (Contreras; 2010: 67, 68).

Sobre las implicancias de tales entendimientos para la formación del profesorado, esto es, relacionar los saberes constituidos con los saberes de la experiencia, Contreras (2010:71), considera que se necesitan "saberes que puedan servir como constituyentes de la experiencia, esto es, como mediadores para encontrar palabras con las que expresar lo vivido, para descentrarnos, para darle luz a la experiencia pero también para problematizarla, para poder ver otras cosas en ella y no solo confirmar lo que ya sabíamos, para ponernos en disposición de vivir nuestras propias experiencias".

La formación reflexiva de la identidad profesional: la reflexión para la integración de lo profesional y lo personal en la enseñanza (Korthagen; 2010: 83-102).

La preocupación de Korthagen (2010: 83) se centra en analizar el papel que cumple la teoría en la formación del profesorado, a partir de un enfoque "realista" y una perspectiva holística del profesorado y la enseñanza.

Las características del enfoque realista que propone Korthagen, son (2010: 86):

- trabajar sobre la base de situaciones reales surgidas durante la formación y que han suscitado inquietudes en el futuro profesor;
- reflexión por parte de e interacción entre los futuros profesores;
- intervención guiada
- no hay Teoría con T mayúscula (un tema creado por los investigadores) sino teoría con t minúscula (como materia a crear específicamente por los propios futuros profesores).

Para Korthagen (2010: 86, 87), el contraste entre Teoría y teoría, se relaciona con una diferencia clásica que Aristóteles denominó episteme y phronesis, por la que, la primera se basa en la investigación científica, es conceptual y está dirigida al conocimiento de varias situaciones, mientras que la segunda, se basa en experiencias propias de cada uno, es perceptual y está dirigida a la acción concreta en una situación específica. A partir de esta premisa, el autor señala dos dimensiones del aprendizaje en la formación del profesorado:

- la dimensión sobre quién está a cargo del aprendizaje;
- la dimensión referida al individuo frente al grupo.

Según este investigador, la esencia del comportamiento profesional y del aprendizaje profesional se debe explicar por las acciones inconscientes y espontáneas, rutinas del profesorado basadas, en gran parte, en la formación de hábitos y no en un pensamiento estudiado y deliberativo y llama Gestalt, al conglomerado de necesidades, valores, sentimientos, conocimiento tácito, significados e inclinaciones conductuales que forman el comportamiento inmediato de la práctica docente. (Korthagen; 2010: 89). Esta visión del comportamiento del profesorado tiene implicancias en su formación.

En consecuencia, un programa de formación docente realista, estimulará en los futuros profesores, la reflexión sobre cada una de las dimensiones de pensamiento, sentimiento, deseo y actuación y sus interrelaciones y por ello se prestará atención a las emociones implícitas, los deseos implícitos, actitudes implícitas, etc. Este análisis lleva a un cambio del énfasis en la episteme a una mayor atención en la phronesis (Korthagen; 2010: 90).

Korthagen (2010: 90), a partir de estas conceptualizaciones diseña un modelo para orientar las reflexiones sobre la enseñanza, de los futuros profesores, en el que se hace hincapié en el papel de la conciencia en la actuación. El autor resume su visión sobre los beneficios de la reflexión, bajo las siguientes condiciones:

- si se estimula a los profesores a reflexionar sobre las propias experiencias de su clase en base a sus preocupaciones personales;

- si se incluye la reflexión sobre los orígenes irracionales del comportamiento;
- si esta reflexión sigue una estructura sistemática y si esta estructura se hace explícita;
- si esta estructura se introduce gradualmente;
- si se estimula la meta reflexión;
- si se estimula el aprendizaje reflexivo entre pares.

Finalmente, este investigador propone una visión holística del profesor, en la que los aspectos personales y profesionales de la enseñanza se observen desde una perspectiva integrada (Korthagen; 2010: 94).



REINVENTAR LA PROFESIÓN DOCENTE: El pensamiento práctico	El pensamiento práctico	El pensamiento práctico está formado “por un repertorio de imágenes, mapas y artefactos que traen consigo informaciones, asociaciones lógicas, rutinas, deseos y connotaciones emotivas”	(Pérez Gómez, 2010: 21)
		El pensamiento práctico para la formación docente, pone de relieve la importancia de considerar la integración de los componentes cognitivo y emocional, que da cuenta de la naturaleza compleja del pensamiento y la conducta humanas.	(Pérez Gómez, 2010: 22)
	La formación del pensamiento práctico	Las imágenes, mapas y artefactos que componen los repertorios de conocimiento práctico, se ponen en acción y se movilizan en cada situación, tales repertorios contienen supuestos sobre la identidad propia, que constituyen un microcosmos de conocimiento cotidiano divergente y a veces contradictorio con las teorías explícitas, proclamadas por el propio individuo para explicar la orientación de su conducta, esto es, teorías en uso y teorías proclamadas.	(Pérez Gómez; 2010: 45)
		...la formación del pensamiento práctico del profesorado sus competencias y cualidades humanas requiere atender el desarrollo de sus teorías implícitas, personales y éstas, conectarse con las teorías declaradas... el desarrollo armónico y coherente del pensamiento práctico del docente en el continuo implícito-explicito “requiere de procesos permanentes de investigación – acción, de ida y vuelta, de las intuiciones a las teorías y de las teorías a las intuiciones y a los hábitos en los contextos y situaciones en los que se tiene que intervenir”.	(Pérez Gómez; 2010: 46)
		...la “teorización práctica”, entendida como la relación entre experiencia y saber que emerge de la propia experiencia pensada y, el concepto de aprendizaje transformativo, que enfatiza la auto reflexión crítica, como estrategia para reconstruir redes de valores, creencias y supuestos sobre el funcionamiento de las cosas y el propio funcionamiento de cada sujeto.	Pérez Gómez; 2010: 47)
	La construcción de los saberes in-corporados	...la posibilidad de que la formación del profesorado se constituya en una experiencia, en algo que afecte al estudiante y que lo implique, que se pueda producir “una relación íntima entre la formación y la subjetividad”, esto es, hacer de las oportunidades de formación una experiencia.	(Contreras; 2010: 63)
		Se trata de entender la pedagogía como una actividad creativa de continua reflexión y por ello, considerarla como una dimensión crucial de la formación del profesorado	(Contreras; 2010: 64, 65)
		...la experiencia “es mirar a lo vivido buscando su novedad, su diferencia, su interpelación, dejándose decir por ella” y el saber, no como conocimiento o teoría, sino como “apertura de significados, porque se refiere a más dimensiones que las conscientes, las expresables, las verbales, o las cognitivas”.	(Contreras; 2010: 67, 68)

		...se necesitan “saberes que puedan servir como constituyentes de la experiencia, esto es, como mediadores para encontrar palabras con las que expresar lo vivido, para descentrarnos, para darle luz a la experiencia pero también para problematizarla...	Contreras (2010:71)
	La formación reflexiva de la identidad profesional	...episteme y phronesis, (...) la primera se basa en la investigación científica, es conceptual y está dirigida al conocimiento de varias situaciones, mientras que la segunda, se basa en experiencias propias de cada uno, es perceptual y está dirigida a la acción concreta en una situación específica	Korthagen (2010: 86, 87)
		...un programa de formación docente realista, estimulará en los futuros profesores, la reflexión sobre cada una de las dimensiones de pensamiento, sentimiento, deseo y actuación y sus interrelaciones y por ello se prestará atención a las emociones implícitas, los deseos implícitos, actitudes implícitas, etc.	(Korthagen; 2010: 90)
		...una visión holística del profesor, en la que los aspectos personales y profesionales de la enseñanza se observen desde una perspectiva integrada	(Korthagen; 2010: 94)

Tabla 4. El pensamiento práctico. Elaboración propia.



1.3 La enseñanza: función y quehacer del docente

Con lo expuesto en el apartado anterior, sobre los enfoques y tendencias de formación inicial docente, encontramos que docencia y enseñanza son términos recurrentes en el tratamiento del tema de la formación inicial docente. En los diferentes enfoques presentados subyacen los fundamentos sobre el ser docente y la función de la enseñanza. Por ello, consideramos que tanto docencia como enseñanza, en un contexto discursivo escrito, como pueden ser los documentos de política educativa, pueden dar cuenta, en mayor o menor grado de “creencias, significados, conceptos, proposiciones, reglas, imágenes mentales (...)” (Thompson 1992, citado por Ponte, 1999) que se tengan sobre la formación inicial docente.

Etimológicamente, enseñanza proviene de in-signare, dar signo a una realidad, significar, comunicar. Esta raíz nos remite a un proceso comunicacional de mensajes entre dos partes. Así también, la enseñanza es intencional y sistemática, es una actividad que da cuenta tanto de acciones de enseñanza como de acciones de aprendizaje (Bernabé 2012).

Pero, la enseñanza se inserta en una dinámica condicionada, por un lado, por la sociedad y sus demandas a la educación, y por otro lado, por las corrientes académicas y de investigación que sobre ella se generan y es en ese contexto que tratamos de comprender la función y el quehacer del docente.

1.3.1 La tarea de enseñar

Como afirman García y otros (2009: 103), “en la actualidad más que de los protagonistas de la educación, se prefiere hablar del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que resulta esencial para la consecución de una educación de calidad, en su más amplio sentido, la interacción dinámica y permanente de agentes y actores, junto con todos los elementos que confluyen en este proceso”.

Tal premisa se explica, de un lado, por la consideración de que los agentes de la educación toman formas variadas y pueden confluir en un proceso de enseñanza aprendizaje. En consecuencia, es agente educativo, un medio de comunicación, como las tecnologías de la información y comunicación, o personajes del arte o el deporte; todos ellos, “nuevos educadores”; frente a la familia y la escuela, que siempre han ejercido un indiscutible papel en la formación de la personalidad de todo ser humano. De otro lado, la función educadora de estos agentes se sustenta en el principio de “educatividad”, entendido como la capacidad que posee todo individuo para influir en el otro (García y otros; 2009).

Pero, el agente y actor sustantivo en la formación de las personas, es el docente. En ese sentido, Vázquez V, y Escámez J (2010), en el contexto educativo escolar, entienden que la docencia es una práctica relacional, que se caracteriza por ser una actividad en la que el profesorado tiene la responsabilidad de facilitar el desarrollo de su alumnado en todas las dimensiones de su personalidad. Lo que para Kepowicz y Rodríguez (2011), constituye un bien específico que la docencia ofrece a la sociedad, de forma institucionalizada.

Por su parte, Hortal (s. f.: 3), destaca el valor formativo del quehacer docente afirmando que, “(...) no sólo contribuye al crecimiento intelectual de sus alumnos sino a la vez educa y eleva su nivel vital y personal. Enseñar es hoy una parte importante de la tarea de educar. Educar es siempre, a la vez que cualquier aspecto parcial por pequeño que sea, enseñar a vivir”.

Perrenoud (2001), por su parte, reivindicando el protagonismo del docente en el tema educativo y con ello el carácter profesional de la enseñanza, atribuye un doble registro, a la actividad docente, el de la ciudadanía y de la construcción de competencias, apoyado en dos posturas fundamentales:

- Práctica reflexiva porque en las sociedades en transformación, la capacidad de innovar, de negociar, de regular su práctica es decisiva.
- Implicación crítica porque las sociedades necesitan que los profesores se comprometan en el debate político sobre la educación, a nivel de los establecimientos, de las colectividades locales, de las regiones y del país.

Sin embargo, como se expuso en el segundo apartado de este capítulo, sobre los enfoques de formación inicial docente, cualquier enfoque, en mayor o menor medida, propone criterios o rasgos del “docente ideal”, criterios de buena enseñanza.

Como lo presentamos en el segundo apartado de este Informe, para Pratt (1997: 2, 3), una concepción de enseñanza está constituida por acciones, intenciones y creencias. Estos tres elementos funcionan en una dinámica y trilogía interdependiente, pero en la que, las acciones solo son la exteriorización de los otros dos componentes, siendo las acciones, según el autor, las que merecen la atención de los profesores y las autoridades educativas, cuando se trata de evaluar la enseñanza: “Yet, despite the overwhelming evidence that ways of thinking about teaching and learning are rooted in deeper structures of intention and belief, for the most part, teachers within higher education assume that actions are the

key to improving teaching and are reliable means of differentiating between effective and ineffective teaching”¹⁰.

Coincidimos con el autor al cuestionar el valor que se da a las acciones – repertorio de desempeños – en la apreciación o evaluación de la enseñanza y como criterio para catalogarla de buena o eficaz y para mejorarla, incidiendo en la dimensión técnica del quehacer docente, quedándose esta perspectiva, en la superficialidad del acto de enseñanza, sin indagar intenciones y creencias que gestaron tales acciones.

Este autor, para el tema que motiva nuestro estudio, nos lleva a cuestionarnos sobre cuánto conocemos de las intenciones y creencias de los docentes del sistema educativo nacional, qué significados tienen ellos sobre su propia enseñanza y sobre las prescripciones que, los documentos oficiales de política educativa, enuncian sobre su función y quehacer.

Tratándose del docente y la tarea de enseñar, queremos concluir esta sección del informe, desarrollando algunas ideas sobre la dimensión afectiva – emocional de la enseñanza, aspecto desdeñado por algunos sectores académicos y operadores del sistema educativo, so pretexto de contraponerse a las dimensiones cognitivas y técnicas de la tarea docente. Seguiremos para ello a algunos autores que han venido trabajando el tema, con distintos énfasis, como la ética del cuidado (Vázquez & Escámez, 2010), las emociones en la educación (Hargreaves, 1998 – 2001 y Casassus, 2006).

La ética del cuidado, parte de concebir al ser humano como un ser en relación, vinculado a una realidad social y a otros seres humanos, no es absolutamente independiente, y en situaciones de vulnerabilidad necesita a otros; pero también necesita del reconocimiento de los otros y establece con ellos, una relación de interdependencia. Siendo así, aprender la ética del cuidado requiere de un escenario real y concreto, de relaciones humanas (Vázquez & Escámez, 2010).

Desde la perspectiva de la ética del cuidado, una buena enseñanza, es aquella en la que se crean relaciones de confianza entre el docente y los alumnos y las acciones educativas se plantean en función a las necesidades e interés de estos. De igual forma, desde esta perspectiva, al buen docente lo acompaña el ciudadano ético, quién contribuye a generar capital social, encarnado en los valores de una ética civil, como, la dignidad de la persona, la justicia, la igualdad, la solidaridad, la tolerancia, o el respeto activo; la participación en los asuntos públicos, la paz y la responsabilidad (Vázquez & Escámez, 2010).

¹⁰ Sin embargo, a pesar de la abrumadora evidencia de que las formas de pensar sobre la enseñanza y el aprendizaje, tienen sus raíces más profundas en las estructuras de la intención y las creencias, en su mayoría, los profesores de educación superior asumen que las acciones son la clave para mejorar la enseñanza y son los medios fiables para diferenciar una enseñanza eficaz de una ineficaz.

Desde el campo de las emociones en la educación, Hargreaves (1998: 835), valora las emociones como el aspecto central de la enseñanza y afirma que una buena enseñanza está cargada de emociones positivas. El autor define así, las emociones:

Emotions are the heart of teaching. They comprise its most dynamics qualities, literally, for emotions are fundamentally about movement. Emotions are basically “mentals states accompanied by intense feeling and (which involve) bodily changes of a widespread character” (Koestler, 1967). The Latin origin of emotion is *emovere*: to move out, to stir up. When people are emotional, they are moved by their feelings (...) Emotions are dynamic parts of ourselves, and whether, they are positive or negative, all organizations, including schools are full of them¹¹.

Hargreaves (1998), advierte que el tema de las emociones en la educación, está ausente en la literatura que trata sobre cambio y reforma educativa, abordándose variados asuntos “como si los docentes pensasen y actuaran pero nunca sintiesen”. Además, para este autor, las relaciones que tiene el docente con sus alumnos, es uno de los aspectos más significativos de las emociones en la enseñanza. El autor se pregunta sobre la naturaleza y la importancia de estas relaciones, sobre lo que sienten los docentes sobre el impacto de las reformas y cambios en ese tipo de relaciones y afirma que es necesaria una explicación sociológica y política de las emociones en la enseñanza para responder a tales preguntas. Este investigador desarrolla cuatro puntos para el análisis de las emociones y cómo se encuentran representadas, en el docente y en las relaciones entre el docente y sus alumnos:

1. La enseñanza es una actividad emocional.
2. Enseñanza y aprendizaje involucra una comprensión emocional.
3. La enseñanza es una forma de ocupación – trabajo emocional.
4. Las emociones de los docentes son inseparables de los fines morales y la forma cómo alcanzarlos.

De otro lado, Hargreaves en su estudio sobre “las geografías emocionales de la enseñanza”, explica cómo es que las experiencias emocionales del docente están condicionadas por las características de su trabajo y cómo afectan a su identidad, y a las relaciones que tiene con sus alumnos. Reconoce que entre docente y alumnos existe una distancia social que parece infranqueable, en cuanto está justificada, por la relación de

¹¹ Las emociones son el corazón de la enseñanza. Comprenden la mayoría de sus cualidades dinámicas, literalmente, lo fundamental de las emociones es el movimiento. Las emociones son, básicamente, los “estados mentales acompañados por un sentimiento intenso y (lo que implica) los cambios corporales de carácter generalizado” (Koestler, 1967). El origen latino de la emoción es *emovere*: para salir, para despertar. Cuando las personas son emocionales, son movidos por sus sentimientos (...) Las emociones son partes dinámicas de nosotros mismos, y sean positivos o negativos, todas las organizaciones, incluidas las escuelas están llenas de ellos.

subordinación entre ambos, así como las opciones de acercarse o distanciarse, en este tipo de relaciones. Para esta construcción teórica, el autor utiliza el concepto de geografías emocionales: “The concept of emotional geographies helps us identify the supports for and threats to the basic emotional bonds and understandings of schooling that arise from forms or distance or closeness in people’s interactions or relationships”¹² (Hargreaves, 2001: 1061).

Casassus (s. f.: 5), siguiendo la línea temática define la escuela emocional, en los siguientes términos:

La escuela emocional es una organización emocional. (...) es aquella donde se valora el mundo emocional de las personas que allí laboran. (...) donde se reconoce que el mundo emocional es el motor donde ocurren las interacciones que conducen a la finalidad de la organización. (...) es donde se reconocen las necesidades de las personas que interactúan allí. (...) Una escuela es la organización de un sistema de relaciones que se estructuran en torno al aprendizaje y el aprendizaje es función de las emociones. También la educación resulta de las relaciones que se dan a partir de las interacciones entre profesores y alumnos, y las relaciones son por definición emocionales.

Un punto de interés particular para nuestro estudio, es el relacionado con la sensibilidad del docente y cómo este comprende su emocionalidad y encuentra las formas de desarrollarla para una “buena enseñanza”. Al respecto, Casassus (s. f.: 8) entiende que dicha sensibilidad requiere de un activo trabajo de conciencia y comprensión emocional que contrarreste los elementos condicionantes del ejercicio docente. Para el autor, un camino para conseguir tal fin, es la interiorización: “adentrarse en sí mismos, interiorizarse (...) centrarse en su propia verticalidad, aun ante los alumnos (...). Para ello, él o ella tienen en la autoempatía un instrumento importante para escucharse, para nutrirse y para fortalecerse”.

1.3.2 La complejidad de la docencia

En este apartado, revisaremos algunos conceptos relacionados con la función docente y las apreciaciones de algunos autores sobre este tema, particularmente sobre la valoración que se hace de la dimensión laboral y profesional de la docencia.

Al respecto, los autores consultados coinciden en concebir la docencia como realidad compleja, como afirma Carr (2005), de quién tomamos la idea, para titular este segmento y

¹² El concepto de geografías emocionales nos ayuda a identificar los apoyos y las amenazas a los vínculos básicos emocionales y los entendimientos de la enseñanza que surgen de las formas, la distancia o cercanía, en las interacciones o relaciones de las personas.

quién distingue tres sentidos distintos para el término enseñanza: identificación de la enseñanza con la práctica de la enseñanza, la enseñanza en el sentido de la ocupación o rol y enseñanza como actividad de duración determinada.

Hortal (s. f.) y Vásquez y Escámez (2010), entienden la función docente en el entramado social, formado por un sistema de relaciones de carácter económico, cultural, político, educativo y curricular, estructuralmente interdependientes. La ubicación que tenga el docente en este entramado condicionará su actividad de enseñanza.

La función docente y los roles que la sociedad le atribuye a la enseñanza, configuran las aristas de un tema complejo. En ese sentido, Ibarra (2006), sobre la profesión docente, encuentra un correlato entre los imaginarios y las comprensiones que las sociedades y las comunidades nacionales y regionales tienen de la educación, afirmando que “(...) hoy tal vez más que antes, se han depositado en el maestro diversas expectativas sociales, relacionadas no solo con la apropiación y asimilación del conocimiento, sino también con los aspectos más importantes de la socialización, como son la formación ética y moral y la formación para la democracia y los valores participativos”.

Sobre la docencia, como actividad ocupacional, Hortal (s. f.) considera que tiene, al menos en cierto grado, todas las características que definen a una profesión:

- a) Presta un servicio específico a la sociedad.
- b) Es una actividad encomendada y llevada a cabo por un conjunto de personas (profesionales) que se dedican a ella de forma estable y obtienen de ella su medio de vida.
- c) Los profesionales acceden a la docencia tras un largo proceso de capacitación, requisito indispensable para estar acreditados para ejercerla.
- d) Los profesionales forman un colectivo más o menos organizado (el cuerpo docente o el colegio profesional) que tiene o pretende obtener el control monopolístico sobre el ejercicio de su profesión.

Por su parte, Sarramona (1998, 2000), citado por García y otros (2009), señala seis características propias de la profesión de educador, complementando las señaladas por Hortal:

1. Delimitación de un ámbito propio de actuación: de qué es responsable, de qué va a responder ante la sociedad y dónde se limita su ámbito profesional, saber explicar el por qué y para qué de cada una de sus actuaciones, sobre las que muestra ante la sociedad una autoridad incuestionable.

2. Preparación específica:

Este conocimiento requiere un proceso de formación que permite obtener las bases iniciales para emitir juicios profesionales en cada situación (...). Es un conocimiento que radica en la capacidad para evaluar las situaciones educativas, analizar críticamente los factores de distinto tipo que las condicionan, elaborar estrategias de intervención, llevarlas a cabo y verificar los efectos producidos, sean deseables o no (Sarramona, 2000, citado por García, Ruiz y otros, 2009: 112).

3. Compromiso de actualización: por la imposibilidad de satisfacer las demandas sociales y personales con la formación recibida en la preparación inicial. Saber anticiparse, generar nuevos conocimientos, profundizar en los procesos, etc., son elementos claves de la formación permanente del educador.
4. Derechos sociales: derechos que están muy relacionados con la imagen social de cada actividad profesional.
5. Autonomía en la acción: que implica la capacidad para establecer su actividad según los propios criterios. El saber, querer y poder decidir sobre la organización y ejecución de cada una de las fases del proceso educativo para poder requerir esa autonomía, reclama, en primer lugar, la formación en este ámbito. Esta autonomía quiere decir que el educador debe actuar dentro del respeto al marco legal establecido y a la dignidad del educando, junto con sus derechos y el de los otros individuos que comparten ese escenario.
6. Compromiso deontológico: su tarea estriba en la atención y el desarrollo de cada una de las dimensiones que configuran al individuo, por ello, la ética profesional constituye la mejor garantía del trabajo del educador.

Según Ávalos, Cavada y otros (2010), durante toda la primera parte del Siglo XX, los docentes fueron asumiendo el carácter de profesionales en la medida en que su ejercicio se asoció a la posesión de una base de conocimientos relativamente definida. Esta condición de relativa estabilidad comenzó a modificarse en la segunda mitad del Siglo y particularmente desde los años ochenta. El contexto de la profesión docente estuvo marcado por la masificación de la educación y la adopción de modelos de gestión por resultados que generaron una sobrevaloración de las mediciones y evaluaciones en los sistemas educativos. Pero, las demandas de una cambiante y compleja sociedad del conocimiento y la información someterán al docente a una paradójica y muchas veces contradictoria condición: generar las condiciones para desarrollar la educación y el conocimiento, para el desarrollo social y económico de la sociedad y a la vez, corregir los problemas generados por esta misma sociedad.

Así, delineado el contexto actual de la función docente, esta deviene en contradictoria y paradójica. Al respecto, Kepowicz y Rodríguez (2011: 3), consideran que, “sobre el rol docente, no existe homogeneidad de ideas, y más que certezas sobre el trabajo docente se tienen incertidumbres”.

Autores como Hargreaves y Lo describen el papel de catalizador social que se le atribuye al docente y el alto nivel de las expectativas que sobre él se crean, en una diversidad de escenarios, especialmente conflictivos:

Since the start of mass schooling and with its spread across de world, public education has been repeatedly burdened with the expectation that it can save society. Schools and their teachers have been expected to save children from poverty and destitution; to rebuild nationhood in the aftermath of war; to develop universal literacy as a platform for economic survival; to create skill workers even when there is little demand of them; to develop tolerance amongst children in nations where adults are divided by religious and ethnic conflicts; to cultivate democratic sentiments in societies that bear the scars or totalitarianism; to keep developed nations economically competitive and help developing ones to become so (...) ¹³ (Hargreaves y Lo, 2000: 2, 3).

Siguiendo la línea del discurso de Hargreaves y Lo (2000); y de Tedesco y Tenti (2002), por su parte, identifican un conjunto de factores que operan como elementos transformadores para la enseñanza en un doble sentido. Por un lado, constituyen desafíos que potencian el avance en el desarrollo profesional, pero por otro lado, pueden tener efectos contrarios y constituirse en obstáculos poderosos para el avance de dicho proceso. Estos factores son:

1. Cambios en la familia, los medios de comunicación de masas y otras instituciones de socialización.
2. Las nuevas demandas de la producción y el mercado de trabajos modernos.
3. Los fenómenos de exclusión social y los nuevos desafíos de la educabilidad.
4. La evolución de las tecnologías de la comunicación y la información.
5. Origen social, reclutamiento y características sociales de los docentes.
6. Nuevos alumnos: las características sociales y culturales de los destinatarios de la acción educativa.

¹³ Desde el inicio de la escolarización masiva y con su difusión a través de mundo, la educación pública ha sido repetidas veces, agobiada con la expectativa de que puede salvar a la sociedad. Las escuelas y sus profesores esperaban salvar a los niños de la pobreza y la indigencia, para reconstruir la nación en las secuelas de la guerra, para desarrollar la alfabetización universal como plataforma para la supervivencia económica, para crear trabajadores competentes, incluso cuando hay poca demanda de ellos, para desarrollar la tolerancia entre los niños en países donde los adultos están divididos por conflictos religiosos y étnicos, para cultivar sentimientos democráticos en las sociedades que llevan las cicatrices del totalitarismo, para mantener a las naciones desarrolladas económicamente competitivas y ayudar a los países en desarrollo para llegar a serlo, como los Objetivos de los Estados Unidos para la Educación del 2000, proclamaron (...).

7. El contexto organizativo institucional del trabajo docente y la emergencia del docente colectivo.
8. Cambios en las teorías pedagógicas y representaciones sociales sobre el rol del maestro.

En relación a la profesión docente, otro aspecto que no debe pasarse por alto es el componente deontológico, como bien apunta Hortal (s. f.: 11), quien destaca la importancia de entender “cómo se implica la persona en la profesión y cómo la profesión configura a la persona que la ejerce responsablemente” y la imposibilidad de disociar “la clase de persona, de la clase de profesionales que somos”.

Del mismo modo, Vásquez y Escámez (2010), citando a Puig (2003), llaman la atención sobre la naturaleza ética de la labor docente: “La práctica docente, además de ser una práctica técnica, es una práctica ética en el sentido de que realiza o actualiza los bienes sociales que le son propios. Una práctica profesional ética es una acción moralmente informada; de ahí que las prácticas no sean un medio para producir el bien o los valores a los que se aspira, sino el lugar mismo donde se encarnan y viven los valores” (Vásquez y Escámez, 2010: 5).

Sin embargo, el componente ético de la enseñanza entra en conflicto con la valoración social que se hace de ella. Al respecto, Ibarra (2006), trata de esclarecer esta situación a partir de tres conceptos: profesión, profesionalidad y laboralidad.

La profesión docente está referida al dominio y control de conocimientos sobre la formación integral de la persona. Las tensiones se presentan al tratar de definir los ámbitos de incidencia para conseguirla, expresados como fines de la educación y los medios para lograrlo. Para Ibarra (2006), la sociedad no tiene clara esta definición y ello perjudica la valoración social del maestro, la que oscilará entre la indefinición propia y los juicios de quienes ven el obrar del docente.

Sobre la profesionalidad del docente, Ibarra precisa que el correlato social y cultural de la profesión docente lo constituyen, por un lado, las expectativas del servicio, a las cuales se adscriben y, por otro lado, la estructura legal en la que se apoya su servicio, dos dinámicas que generan un espectro de significación social en el que se establecen los aspectos propios de la profesión y que deben ser atendidos por los profesionales. A partir de esta dinámica, Ibarra reconoce la profesionalidad, en los siguientes términos: “(...) es la significación social desde la cual se identifica el rol del maestro, se reconocen y establecen los aportes de la ética, las ciencias y la tecnología en su formación, se determinan las finalidades sociales, políticas y culturales de su ejercicio, se establecen las instituciones

que soportan su reconocimiento y desarrollo, y se define la manera como la sociedad legitima su ejercicio profesional” (Ibarra, 2006).

En el caso del docente, la profesionalidad se debate entre el eficientismo y la exigencia de la sociedad civil de contar con su labor para promover la formación de sujetos integralmente educados, creando tensiones en términos de la valoración del docente. Ello, para Ibarra se expresa en el desdibujamiento de la profesionalidad del maestro, en la descalificación del saber pedagógico como saber fundamente de la práctica pedagógica, con el riesgo de perderse la identidad profesional del maestro y sometiendo a la profesión a un estado de indefinición (Ibarra, 2006).

Al respecto, Carr; aporta a la discusión sobre la profesión docente con dos temas. Uno, es el referido al papel que la teoría cumple en la formación y educación de los futuros maestros. Este autor considera que, la formación académica dota de recursos deliberativos a los profesionales para adquirir un criterio autónomo, necesario en circunstancias moralmente complejas, donde podría carecerse de normas establecidas. En este razonamiento, destacamos dos aspectos que deben orientar los programas de formación docente. Uno, la naturaleza moral de la función docente y, el otro, la reflexión sobre la práctica, como ruta del docente para desarrollar sus propias concepciones sobre lo que es una “buena enseñanza”. En palabras de este autor “(...) debe ser un sine qua non de un eficaz profesionalismo cierta capacidad para dedicarse de un modo auténtico e intelectualmente responsable a cuestiones controvertidas que atañen a la contribución de la práctica profesional al desarrollo humano y, por tanto, la tarea de la enseñanza a profesionales no puede ser una mera instrucción en técnicas incuestionables e impersonales” (Carr, 2005:67).

El segundo tema, es el referido al estatus profesional de la enseñanza, debido al carácter normativo de la educación que deja a la función docente reducida a un papel técnico instrumental, situación que “(...) amenaza con desprofesionalizar la enseñanza y con reducirla a algo más parecido a un oficio de cuello blanco que a una profesión como la medicina o el derecho (...)” Carr; (2005: 67). Situación en la que además, se cuestiona la posibilidad de los docentes de participar en la discusión sobre las decisiones relacionadas con los objetivos de la educación o sobre la política educativa, todo ello, calificado por Carr (2005), como desatinado y peligroso.

Para Ibarra (2006), el tercer término, laboralidad debe entenderse como un conjunto de roles ocupacionales, funciones valoradas en la sociedad en general y mediante las cuales, las personas se ganan la vida y que además, se define con la lógica del proceso-producto, y

en referencia a la enseñanza, afirma que “en tanto la laboralidad singulariza la práctica, exige un posicionamiento sobre aquello que es el producto al cual se aplica, lo cual para el caso de los maestros lo constituye la enseñanza y la educación. Por esto, para la profesión de maestro, la laboralidad define las potencialidades que se gestan en un sujeto cuya misión es enseñar y educar”.

Sin embargo, Ibarra (2006), advierte que para el maestro, la laboralidad lo ubica entre dos mundos, el de los estudiantes y el del adulto, teniendo que actuar como mediador entre el presente y el futuro, responder a las exigencias planteadas por sus estudiantes y tratar de conciliarlas con los deseos y expectativas de sus padres, cuidando que ambos armonicen con las necesidades de la sociedad, esto es, en una situación de tensión, contradicciones y paradojas.

Finalizamos este segmento con las reflexiones que hace Carr (2005), sobre las diferentes opciones que pueden hallarse al cuestionar el estatus de la enseñanza, oficio, profesión o vocación:

- la enseñanza se adapta a los criterios habituales del profesionalismo y merece el estatus pleno de una profesión, sin embargo no se adaptaría plenamente a todos esos criterios;
- considerar a la enseñanza en una categoría ocupacional diferente a la profesión pero sin reducirla a un oficio, zanjando el asunto con la inclusión de la enseñanza bajo el epígrafe de “vocación”;
- interpretar la enseñanza como un oficio y a los docentes como “técnicos del aula”;
- considerar que la enseñanza es una actividad compleja que combina diferentes características de todos los otros tipos ocupacionales, señalados líneas arriba.

Para los fines de este estudio, nos adherimos a la última opción de esta relación, al considerar la enseñanza como actividad compleja, en coherencia con los criterios empleados para agrupar los enfoques de formación inicial docente, presentados en el segundo apartado de este informe.

CAPÍTULO 2: CONCEPCIONES DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN LOS DOCUMENTOS DE POLÍTICA EDUCATIVA

En el capítulo 2, presentamos los hallazgos, fruto del análisis de tres documentos de política educativa en los que se abordan implícita o explícitamente el tema de la formación inicial docente a través de conceptos, ideas y significados sobre la enseñanza y el rol del docente. Este capítulo está dividido en tres secciones, el primer tema aborda aspectos conceptuales en relación a las políticas públicas y las políticas educativas. En el segundo apartado se describe el contexto político y social en el que se elaboraron cada uno de los documentos, para finalmente, en la última sección del capítulo, dar cuenta de los hallazgos obtenidos, a través de la técnica del análisis de contenido, según los objetivos propuestos para este estudio.

El análisis e interpretación de los resultados se han hecho a la luz de los elementos teórico conceptuales, desarrollados en el capítulo 1 y en el entendido de que lo prescrito en los documentos de política, son una forma de “verbalización” de concepciones, en este caso con respecto al docente y la enseñanza y teniendo presente que, en el caso de América Latina, “...en las últimas décadas del siglo pasado, el marco conceptual de la formación inicial docente se ha venido definiendo a partir de las políticas de formación docente que se desprenden de las bases legales del país (Saravia, 2005: 20).

2.1 El ámbito de las políticas públicas y lo singular de las políticas educativas

Este apartado está dividido en dos aspectos, uno dedicado a la conceptualización y descripción del ámbito de las políticas públicas. El otro aspecto se dedicará al análisis del significado y particularidades de las políticas educativas.

Adoptamos la definición de políticas públicas de Lahera, E. (2004: 8, 9), concebidas como, “(...) cursos de acción o flujos de información relativos a un objetivo público, definido en forma democrática; los que son desarrollados por el sector público y, frecuentemente, con la participación de la comunidad y el sector privado”. El autor señala que, una política pública de calidad incluye orientaciones o contenidos, instrumentos o mecanismos, definiciones o modificaciones institucionales, y la previsión de sus resultados. Por otra parte, las políticas públicas de excelencia incluyen el aspecto político como su origen, objetivo, justificación o explicación pública y constituyen un marco, una estructura procesal que permite la especificación de intenciones u objetivos de la agenda pública (conjunto de temas que son objeto de discusión pública).

Desde el punto de vista instrumental, las políticas representan algún tipo de simplificación de los problemas y de ello, se deriva su carácter operacional, situación que puede actuar en contra de una cabal comprensión de la amplitud del problema o, como también, puede sesgar la investigación académica sobre el tema (Lahera, E.; 2004:10).

Sobre las políticas educativas, tomamos como referente, la caracterización que de ellas hace Espinoza, O. (2009: 4,5):

- Incluyen explícita o implícitamente al menos tres elementos: una justificación para considerar el problema a ser abordado, un propósito a ser logrado por el sistema educacional; y una teoría de la educación o conjunto de hipótesis que explique cómo ese propósito será alcanzado.
- El propósito de una política pública puede estar asociado con los fines de la educación y puede ser trazado a partir de diversas fuentes: teoría económica, religión, ética, tradición, leyes y otras fuentes normativas, las que prescriben cómo la sociedad o los grupos dominantes desean conducir sus organizaciones.
- Las tres dimensiones de la política educativa son: la retórica de la política, referida a los enunciados amplios de metas educacionales; las políticas consagradas legalmente, que son los decretos o leyes que definen estándares explícitos y orientaciones para el sector educación y, las políticas efectivamente implementadas, las que son legalmente impulsadas y se traducen en acciones concretas, a través de

cambios sistemáticos y programados (Adams, Kee y Lin;2001, citado por Espinoza, O. (2009:4).

- Un enunciado de política particular puede ser o no ser explícito acerca de sus propósitos o su teoría de la educación y este componente, a su vez, puede ser examinado por la ciencia y la crítica científica.

La formación inicial docente es un tema central en la denominada “cuestión docente” y también uno de los problemas más difíciles de tratar, para gobiernos y sociedades, como lo afirman Navarro y Verdisco (2000) citados por Aguerrondo (s. f.): “Se trata de temas cargados política e ideológicamente; con implicaciones financieras que, en casi cualquiera de los escenarios posibles son inmensas; y cuyas definiciones técnicas tradicionalmente han sido débiles, laxas y cualquier cosa, menos conceptualmente claras y convincentes”.

El estudio de las políticas de formación inicial docente, tiene en el “régimen social” su referente conceptual. La definición de Anderson (2010: 184), nos ayuda a clarificar este concepto:

(...) es el conjunto de políticas, normas, instituciones, prácticas, valores y fundamentos filosóficos que constituyen el sector social de un país (...) Expresa las convicciones profundas de cada sociedad acerca de los derechos y deberes de sus ciudadanos y acerca del lugar que le corresponde a individuos, grupos y categorías de actores (...) El régimen social da forma a las aspiraciones nacionales al mismo tiempo que canaliza los debates políticos alrededor de esas mismas aspiraciones.

Esta idea nos lleva a reflexionar sobre el tenso y complejo entorno de una política educativa, en particular si es de formación docente. Ello, por la dificultad de conciliar valores y convicciones – en nuestro caso de la sociedad peruana – alrededor de este tema. Pero también, nos da luces sobre la importancia de los procesos que anteceden a la dación de un documento y en los que entran en juego (o en conflicto), los elementos puntualizados por Anderson (2010), quien reconoce el carácter conflictivo de los procesos en la formulación de políticas públicas, que generan debates y toma de posición; y que terminan influyendo en las decisiones de gobierno.

Las políticas públicas plasmadas en los documentos, como los que motivan esta investigación, son generadas por instancias del Estado y tienen el imperativo de orientar la asignación de recursos, ante la infinidad de demandas sociales que siempre apremian a la administración pública. Al respecto, Barrantes (2010: 206) explica esta dinámica de la siguiente manera: “Se entenderá por políticas públicas aquellas que son implementadas por la administración pública, es decir, los ministerios sectoriales, y que, además, se financian

con recursos del tesoro público. De este modo, las políticas públicas implican resolver el dilema económico básico de asignación de recursos escasos entre fines alternativos (...)

Precisamente, uno de los factores de mayor tensión, en la aplicación de políticas públicas, es el de la asignación de los recursos y toma decisiones sobre el sector o programa a priorizar presupuestalmente. Sin embargo, puede ocurrir que se reconozca la importancia del sector, en este caso educación – formación inicial docente, pero el criterio para la asignación de los recursos no lo considere así. Sobre ello y considerando la complejidad del tema docente, Aguerrondo (s. f.: 99 a 105), advierte sobre lo difícil que resulta alcanzar consensos en políticas públicas, pues adquieren rápidamente características de “alto voltaje político”, a lo que agrega otros elementos de la realidad que complejizan esta situación, como los que pasamos a señalar:

- las decisiones afectan a gran cantidad de personas con características muy diferenciadas;
- las políticas para mejorar la calidad docente suponen un fuerte impacto presupuestario;
- las políticas para mejorar la calidad de los profesores requieren cambios normativos;
- es difícil lograr estrategias integrales y coherentes;
- habitualmente las decisiones (referidas a las políticas sobre el tema docente) son percibidas como amenazantes.

Dos aspectos debemos agregar a lo señalado por Aguerrondo. El primero, referido al financiamiento. En el caso concreto del Perú, la inversión en formación inicial docente requiere de programas de largo aliento articulando diversas variables (estrategias integrales) y no reporta resultados inmediatos, siendo por ello, un programa poco atractivo en el momento de tomar decisiones de gobierno.

Un segundo aspecto es la particularidad de las políticas públicas y está relacionado con el “aparato administrativo” del Estado y las instancias de gobierno, la articulación entre estas y la idoneidad de los equipos que en cada una de ellas, debe implementar y ejecutar las políticas.

Además de la asignación de recursos, identificamos otro proceso de suma importancia, en la formulación de políticas públicas y es el referido a la toma de decisiones, esto es, a los criterios y elementos de juicio o parámetros en los que se sustenta la elección de alternativas de políticas públicas. Sobre este tema, Ortégón (2008: 59,60), da cuenta de las

perspectivas desde las cuales se ubica un decisor para elegir una determinada política desde el punto de vista:

- ético, el decisor puede guiarse por uno de los cuatro modelos de comportamiento, que reseñamos más adelante;
- económico, acceder a información relevante a partir de las técnicas analíticas;
- social, acompañar los criterios de eficiencia y rentabilidad de las decisiones con razones de equidad y distribución de la riqueza;
- político, el “cálculo político”, que se manifiesta en las negociaciones entre intereses partidarios, y que dependiendo de las alianzas con la ciudadanía, la burocracia o el sector privado, resultan fundamentales para llevar a cabo políticas exitosas.

Completando este apartado, dedicamos unas reflexiones sobre los actores de los procesos de formulación de políticas públicas, apoyados en Stein y Tommas (2006). Estos investigadores identifican dos tipos de actores, aquellos con papeles y funciones asignados normativamente; y aquellos cuya participación no está bien definida, pero que en ocasiones pueden tener mucha influencia. Entre los actores están, de un lado, las autoridades de las instancias de gobierno y grupos de poder político (Presidente de la República, Congresistas, Poder Judicial, gobiernos regionales y partidos políticos), y en otro lado, un conjunto denominado “sociedad civil”, conformado por empresarios, sindicatos, organizaciones sociales, iglesias, medios de comunicación, etc.

En cuanto a las singularidades de las políticas educativas recurrimos a Jiménez et. al (2006: 253) quién citando a Touriñán (1996: 284) apunta que: “El objetivo general de la decisión en política educativa es determinar cuáles son las necesidades que demanda la sociedad en materia educativa y cómo se pueden satisfacer, para establecer, de acuerdo con los presupuestos económicos, cuáles son las prioridades educativas que se pueden alcanzar, y cuáles por consiguiente, deben ser financiadas”.

En cuanto a los componentes de una política educativa, Jiménez et. al (2006: 254), señalan los siguientes:

- Un contenido, pues la política educativa se adopta para obtener determinados resultados.
- Un programa, para dar consistencia a la acción, en el tiempo.
- Una orientación normativa, pues las decisiones en política educativa se suelen orientar a aprobar leyes y normas.
- Un factor de coerción, implícito por el rol de la autoridad de asegurar la aplicación de los programas de educación.
- Una competencia social. Porque lo dispuesto en las políticas afecta las situaciones, intereses y comportamientos de los administrados.

Otro aspecto que merece nuestra atención, es la presencia del Estado en la trama de las políticas educativas y cómo actúa frente al tema de la educación y la cuestión docente. Sobre este punto, Elliott (2002: 1), sostiene la tesis que “en el mundo postindustrial, el Estado abandona paulatinamente su papel de proveedor directo de servicios públicos como la educación – Estado burocrático – para pasar al papel de comprador de servicios – Estado evaluador”. Una característica de este Estado evaluador, y que es de nuestro interés por las implicancias que tienen con las políticas de formación inicial docente, es la disposición a fijar objetivos, “que establecen los niveles mensurables de la producción que debe alcanzarse en el nivel nacional en un plazo determinado, en relación con una fracción del grupo de “clientes”, seleccionados”. Complementando los objetivos, están los indicadores estandarizados para medir los resultados de los servicios y así determinar los objetivos nacionales” (Elliott, 2002: 2).

Elliott (2002: 10), citando a Fielding (2001: 144), describe las funciones que cumplen los objetivos en este modelo de Estado: “explican lo que hay que hacer, en términos mensurables, especifican lo que es factible, práctico y relevante para los interesados, induciéndolos a actuar; indican las tareas en relación con los plazos”. Todo ello, dota al Estado de un alto grado de control interno sobre las actividades de los ciudadanos. Pero, las cualidades de los objetivos entrañan riesgos para la cuestión educativa: oscurece la relación entre objetivos específicos y metas generales de la educación; no toma en cuenta la legitimidad de los medios para alcanzar los objetivos; impide ver las limitaciones de la medición a riesgo de falsear aspectos importantes de la educación y pretendiendo medir lo inmensurable; el realismo como atributo de los objetivos resulta contraproducente con el proceso educativo y el aprendizaje, signados por los riesgos, la creatividad y la indagación; y finalmente, “son otros”, los que definen el significado y la relevancia de los objetivos, que les son impuestos a los agentes educativos.

Morón y Sanborn (2006), identifican tres grupos de características, del Estado peruano en su rol de definir políticas públicas:

- **Arbitrariedad, volatilidad y reversibilidad:**

“Policymaking in Peru seems above all to be an arbitrary process, determined by the will and preferences of the “gobierno de turno,” or individual leaders, and easily reversed

within a short period of time. This generates a high level of uncertainty, which hinders longer-term investments and erodes public confidence”¹⁴ (Morón y Sanborn, 2006: 23).

Estas características son particularmente sensibles, en el caso de las políticas educativas y políticas docentes. La dación de las dos últimas leyes del magisterio ilustran esta realidad: Ley de Carrera Pública Magisterial N° 29062 (2007) y la Ley de Reforma Magisterial N° 29944 (2012); una ley por cada período gubernamental.

▪ **Baja calidad, ineficiencia e ineficacia:**

The outcome of a particular policy action is determined both by the quality of policy formulation and by the way it is implemented. In the Peruvian case, the outcomes tend to be policies of low quality that are best described as ineffective. All too often, and across most (but not all) sectors, public policy objectives are only partially achieved even when there is broad consensus amongst the various stakeholders. Furthermore, across diverse sectors we find that policies are implemented in an inefficient manner, both in terms of coverage and use of resources¹⁵. (Morón y Sanborn, 2006: 27).

Sobre estas características, consideramos que, el tema presupuestal es uno de los factores que actúan en contra de la calidad de cualquier programa de formación inicial docente y del logro de sus objetivos. Otro factor a considerar es la carencia de cuadros profesionales, o especialistas, especialistas en el área de planificación y gestión educativa, tanto en la instancia central como en las instancias descentralizadas y desconcentradas.

▪ **Deficiente implementación de las políticas:**

“One of the most striking characteristics of the Peruvian case, however, is the limited ability of all branches of government to put policy decisions into practice and to confer upon them the proper evaluative and oversight mechanisms”¹⁶ (Morón y Sanborn, 2006: 28).

¹⁴ La formulación de políticas en el Perú parece ser ante todo un proceso arbitrario, determinado por la voluntad y las preferencias del "Gobierno de turno", o los líderes particulares, y fácilmente reversible en un corto período de tiempo. Esto genera un alto nivel de incertidumbre, lo que dificulta inversiones a largo plazo y erosiona la confianza del público.

¹⁵ El resultado de una acción política concreta está determinada tanto por la calidad de la formulación de políticas como por la forma en que se implementa. En el caso peruano, los resultados tienden a ser, políticas de baja calidad que son mejor descritas como ineficaces. Con demasiada frecuencia, y en la mayoría de los sectores (pero no todos), los objetivos de política pública sólo se logran parcialmente, incluso cuando existe un amplio consenso entre las diversas partes interesadas. Por otra parte, a través de diversos sectores, encontramos que las políticas se aplican de manera ineficiente, tanto en términos de cobertura como del uso de los recursos.

¹⁶ Una de las características más llamativas del caso peruano, sin embargo, es la capacidad limitada de todas las ramas del gobierno para poner en práctica las decisiones de política y para otorgarles la evaluación adecuada y los mecanismos de supervisión.

La aplicación de las normas, en el tema docente y la implementación de estas, es tal vez, la debilidad más evidente y sentida por los involucrados en este sector: alumnos, profesores y padres de familia. En este punto, consideramos que las políticas vienen limitadas desde su formulación, al no preverse precisamente, mecanismos eficientes para institucionalizar las medidas, programas o reformas, en las diferentes instancias de decisión político – educativa.

Como vemos, la naturaleza pública – estatal – de las políticas educativas por su lógica pragmática genera condicionamientos a la Educación y a la formación docente. Estos condicionamientos se suman a aquellos propios de la complejidad del tema educativo y de la formación docente, reseñados por Aguerro (s. f.) tal como presentamos líneas arriba.

2.2 Contextualizando los documentos de política de formación inicial docente, en el período 2002-2012

En el decenio que nos ocupa, el país transcurrió por dos gobiernos democráticamente elegidos, con un denominador común: la estabilidad económica. De otro lado, también fue un periodo de efervescencia ciudadana, con foros e instancias de participación de la sociedad civil, sobre temas de interés nacional, particularmente, el tema educativo y la “cuestión docente”. Sin embargo, las políticas de formación inicial docente, generadas en este decenio exhibieron muchos de los “atributos” propios de las políticas, señalados en el apartado anterior, y que, como sabemos, constituyen riesgos para la educación y la formación docente. Pasemos a revisar primero, la situación alrededor de la formación de docentes en el país.

Para ser un maestro titulado en el Perú existen dos caminos principales, la Facultad de Educación y el Instituto Superior Pedagógico. El sistema educativo ofrece 49 Facultades de Educación, en universidades públicas y privadas y 325 Institutos Superiores Pedagógicos, públicos y privados, bajo la supervisión del Ministerio de Educación (Oliart, 2011).

La oferta de formación inicial docente, es uno de los aspectos no resueltos de la problemática magisterial, a pesar del interés que ha concitado el tema educativo, en la última década (2002 – 2012), en un contexto de mayor participación de la sociedad civil en la gestación de políticas públicas, considerando que, “la participación social se presenta como una condición para que los cambios y reformas promovidos se tornen más democráticos, adquieran sostenibilidad social y los distintos actores asuman responsabilidad frente a la gestión” (Andrade y Martínez, 2007: 9).

Este quehacer en lo educativo, constituye, para algunos investigadores, un nuevo enfoque para la gestión social pública (PNUD, 2011), en rechazo al esquema de Estado tutelar, en el que “(...) las experiencias de reformas educativas y de políticas hacia el profesorado impuestas, sin la participación de los actores sociales, en especial de los docentes, han demostrado reiteradamente su fracaso” (OREALC, 2012: 129).

Los documentos analizados en el presente estudio son aquellos que fueron formulados, producto del Acuerdo Nacional (2001), que se constituyó como un foro de diálogo con la finalidad de diseñar un documento orientador, de políticas de Estado para el mediano y largo plazo para la acción de las instituciones públicas y de la sociedad civil. Los documentos, seleccionados como objeto de estudio son:

- Ley General de Educación N° 28044 (LGE), promulgada en el 2003.
- Plan Nacional de Educación para Todos 2005 – 2015, Perú. Hacia una educación de calidad con equidad (PEPT) promulgado mediante R.M. 0592 – 2005 – ED, del 2005.
- Proyecto Educativo Nacional al 2021. La educación que queremos para el Perú, (PEN), promulgado por Resolución Suprema N° 001, en el 2007.

Para información complementaria sobre estos documentos, ver la Matriz de Documentos, en el Anexo 1.

Este contexto social y político resultaba auspicioso para favorecer el cambio en el tratamiento de la problemática docente y de alguna manera se discutieron y elaboraron documentos normativos con ese espíritu. Sin embargo, transcurridos varios años de ejecución de estas reformas, la insatisfacción con los resultados ha motivado, de un lado, un nuevo interés de la opinión pública sobre la problemática docente y de otro, un atento y crítico seguimiento de estas, desde la esfera académica. Al parecer, cambios y permanencias en el tratamiento del tema docente salen a la luz en los momentos actuales, conforme al análisis de los especialistas:

El contexto magisterial de los últimos 10 años se caracteriza por tener un inicio marcado por vientos favorables para el cambio, que luego fue desvaneciéndose con el tiempo. Se podría decir que el renovado entusiasmo por modificar los discursos tradicionales sobre la cuestión docente, le cedió el paso a antiguas formas de comprender el tema magisterial (...) Luego de 15 años de implementación de programas y planes de formación docente, tanto inicial como en servicio, el panorama se presenta aún confuso (Cuenca, R; 2011: 24 y 26).

Por su parte, Aguerro (2003: 99), haciendo un balance negativo de las reformas educativas latinoamericanas, orientadas a mejorar la calidad de la fuerza de la enseñanza,

señala la naturaleza pública de las reformas educativas y por ello, propias de la esfera estatal, afirmando contundentemente que, “(...) esto es definitorio ya que todos los aspectos que tienen que ver con la “cuestión docente” requieren decisiones de política pública. Si bien necesitan del acompañamiento activo de diferentes actores de la sociedad, no parece ser posible que un bien público, como es la educación, pueda transformarse y mejorar la calidad sin la intervención del Estado”.

Pero, junto a aquella coyuntura política se configuraba un marco socio económico que pasamos a revisar para contextualizar las políticas de formación inicial docente contenidas en los documentos, objeto de estudio. En este sentido, Rivero, J. (2007: 400), en su análisis de los desencuentros entre la clase política y la educación en el Perú, pone en tela de juicio la orientación que las políticas educativas fueron adquiriendo:

Si la lógica de los cambios educativos que se pretende desarrollar en nuestro país se sujeta solo a las demandas de los procesos productivos y del modelo económico imperante, la polarización se acentuará. Si, por otro lado, esos cambios enfatizan la acción directa de la pedagogía en el logro de aprendizajes efectivos, sin considerar la condición de país fragmentado, diverso y con graves elementos de exclusión social, los resultados serán similares a los que han desnudado las pruebas de evaluación nacionales e internacionales y que han dado lugar a que nuestra educación sea declarada en emergencia. De ahí la enorme importancia que cobra la variable política para enfrentar todo desafío de cambio educativo.

A continuación reseñamos los hitos más importantes señalados por Rivero (2007: 411 a 415), para el período 2000-2007:

- **Transición de Valentín Paniagua: Constitución de la Comisión de la Verdad y de la Reconciliación.** En materia educativa, se incorporan cuadros profesionales al diálogo y Consulta Nacional de Educación. Se pone a la Educación en la agenda nacional.
- **Gobierno de Alejandro Toledo:** incapacidad de satisfacer las expectativas ciudadanas de realizar un cambio drástico en materia de políticas públicas. El inicio de la descentralización y una bonanza económica sustentada en los altos precios de los minerales y en nuevos esfuerzos exportadores, son, a criterio de Rivero lo que mejor se recuerde de esta administración. En el ámbito educativo, la dación de la Ley General de Educación 28044, constituyó un avance para incorporar elementos de reforma y de reconversión del sistema educativo.
- **La gestión de Alan García:** se culminaba la construcción del Proyecto Educativo Nacional que luego fue oficializado. Este Proyecto se constituyó como un producto

de un amplio proceso de consulta liderado por el Consejo Nacional de Educación. Asimismo, la propuesta de una Carrera Pública Magisterial y la Sociedad civil calificada en materia educativa e instituciones a cargo de proyectos innovadores mostraron interés en apoyar las mejores iniciativas del Gobierno. Se dan enfrentamientos con la cúpula del Sindicato Unitario de Trabajadores en la Educación del Perú (SUTEP).

A continuación pasamos a reseñar los hechos y datos más importantes para ubicar los documentos, objeto de la investigación en su contexto socio político.

2.2.1 Ley General de Educación 28044 (LGE)

Sobre esta ley encontramos un antecedente político, el Acuerdo Nacional (2002) y dos antecedentes en las políticas implementadas en el sector Educación: la Consulta Nacional por la Educación y los Lineamientos de política 2001 – 2006, a través del Consejo Nacional de Educación

Durante el gobierno de Toledo, en julio de 2002, se suscribe el Acuerdo Nacional, que marca un cambio importante en la política peruana debido a que para su formulación, participaron los partidos políticos junto con importantes instituciones de la sociedad civil como iglesias, organizaciones sindicales, empresarios, figuras de la cultura, el Congreso Nacional y el Poder Ejecutivo. Como aprecia Iguñiz (2004), el Acuerdo Nacional expresó la reacción ante la crisis política, la búsqueda de rumbos y la voluntad de formular un proyecto nacional.

Este documento arribó a 30 políticas de Estado en base a cuatro objetivos. Siendo la Educación incluida en el objetivo de equidad y justicia social. Al respecto, el Acuerdo también propuso un proceso democrático para la elaboración de políticas educativas, que debieran: “(...) orientar el esfuerzo nacional, con independencia de los cambios de gobierno, en los próximos años” Iguñiz (2004).

El paso siguiente fue la convocatoria a Consulta Nacional por la Educación (2001), la que a juicio de Iguñiz (2004), significó “(...) un importante paso en la generación de políticas educativas. Dirigida por una comisión independiente, se orientó a recoger opiniones de distintos sectores del país”.

Otro antecedente está referido a los Lineamientos de política 2001 – 2006, los que a juicio de Iguñiz (2004):

Coinciden con la Consulta Nacional por la Educación en retomar la función de la educación en cuanto a formar ciudadanos con capacidades de construir bienestar, y revaloran el significado democrático de la educación pública. Asimismo, consideran como aspecto central un pacto social y político, y potencian programas

pedagógicos de equidad y calidad para enfrentar las brechas existentes en el aprendizaje de millones de estudiantes.

En los Lineamientos de política 2001 – 2006, se buscó dar continuidad a temas como la gestión escolar; se ampliaron los criterios de evaluación del concurso para el ingreso de los docentes a la carrera pública; se realizó una prueba nacional de aprendizajes y se concretó otra antigua demanda de sectores de educadores conformando el Consejo Nacional de Educación.

En relación a la Ley General de Educación N° 28044 (2003), esta norma fue producto de una iniciativa legislativa. Se discutió mediante una consulta democrática y, “(...) llegó a concitar el acuerdo en el Congreso. Reafirma el derecho a una educación de calidad para la igualdad de oportunidades. Está actualizada en materia pedagógica, y recoge aportes de varias vertientes del pensamiento educativo y político” (Iguñiz, 2004) (más datos sobre el documento LGE, en el Anexo 3).

2.2.2 Plan Nacional de Educación para Todos 2005 -2015, Perú. Hacia una educación de calidad con equidad (PEPT)

Para contextualizar el documento, “Plan Nacional de Educación para Todos 2005 – 2015, Perú. Hacia una educación de calidad con equidad” (PEPT), señalamos como antecedentes los foros y documentos internacionales, a partir de los cuales, se formulan los planes sectoriales (sobre los datos referenciales del documento, ver el Anexo 4).

Tomando la información de la página web, del Foro Nacional de Educación para Todos, presentamos los antecedentes, esto es la secuencia de eventos y documentos que dieron sustento al Plan Nacional de Educación para Todos (Ministerio de Educación: 2005):

- En la Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos, celebrada en Jomtien, Tailandia (1990), los países manifestaron su voluntad y compromiso para “establecer desde el campo de la educación de los niños, de los adultos y de las familias nuevas bases de superación de las desigualdades y generar nuevas posibilidades para erradicar la pobreza” (Declaración Mundial sobre Educación para Todos).
- Diez años más tarde, se realizó en cada país una evaluación de la implementación de la Educación para Todos. Los resultados fueron analizados en la Conferencia de las Américas sobre Educación para Todos (celebrada en Santo Domingo, febrero 2000), en la que los países y la comunidad internacional de América Latina, el

Caribe y América del Norte renovaron los compromisos de "cumplir el derecho universal de todas las personas a una educación básica de calidad desde su nacimiento" (Marco de Acción para Las Américas).

- El Marco de Acción para las Américas, junto con los de las otras cinco regiones, fue integrado en el Marco de Acción de Dakar, adoptado en el Foro Mundial sobre la Educación (Dakar, Senegal, abril 2000). En este marco, cuyo lema es "Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes", los participantes reafirmaron su determinación de alcanzar los objetivos de la EPT para el año 2015. Con el objeto de alcanzar las metas contenidas en los Marcos de Acción de Dakar y Santo Domingo. Donde los Ministros de Educación de la región aprobaron el Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe 2002 – 2017, en la Primera Reunión Intergubernamental del PRELAC.

Cabe señalar que si bien el PEPT es un documento formulado por el Ministerio de Educación (MED), tuvo al Foro EPT, como instancia de debate que convocó a organizaciones como el Sindicato Unitario de Trabajadores de la Educación del Perú (SUTEP), Consorcio de Centros Educativos Católicos, la Confederación Nacional de Padres de Familia, instituciones como Tarea, Foro Educativo, Fe y Alegría; además del Consejo Nacional de Educación, el Consejo Nacional de Descentralización, el Ministerio de la Mujer y Desarrollo Social y la Municipalidad Metropolitana de Lima.

Sobre el Plan Nacional de Educación para Todos 2005 – 2015, debemos anotar que es un documento de planeación que parte de un diagnóstico de la educación, en el marco de los objetivos de Dakar. Propone un marco estratégico, con políticas, objetivos e indicadores que el Estado se compromete a cumplir, así como un plan de sensibilización y vigilancia con metas específicas bajo los enfoques de calidad en educación. Al respecto señalamos algunas de las consideraciones que hace el Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe – Educación para Todos, en relación al enfoque de derechos humanos y calidad de la educación que orienta este documento (OREALC, 2007: 7, 8):

- La calidad de la educación, en tanto derecho fundamental de todas las personas, ha de reunir (...), las siguientes dimensiones: respeto de los derechos, relevancia, pertinencia, equidad y eficiencia y eficacia.
- El derecho a la educación se ejerce en la medida en que las personas, más allá de tener acceso a la escuela, puedan desarrollarse plenamente y continuar aprendiendo. Esto significa que la educación ha de ser de calidad para todos y a lo largo de la vida.

- Un enfoque de derechos en educación está fundado en los principios de gratuidad y obligatoriedad, y en los derechos a la no discriminación y a la plena participación.
- Desde la perspectiva de la equidad, es preciso equilibrar los principios de igualdad (lo común) y diferenciación (lo diverso). Es una obligación de los sistemas educativos, asegurar la equidad en una triple dimensión: en el acceso, en los procesos y en los resultados.
- La relevancia responde al qué y al por qué de la educación. Desde un enfoque de derechos (...) hay que preguntarse, cuáles son las finalidades de la educación y si estas representan las aspiraciones del conjunto de la sociedad (...). Una educación es de calidad si promueve el desarrollo de las competencias necesarias para participar en las diferentes áreas de la vida humana, afrontar los desafíos de la sociedad actual y desarrollar el proyecto de vida en relación con los otros.
- La pertinencia de la educación alude a la necesidad de que esta sea significativa para personas de distintos estratos sociales y culturas, y con diferentes capacidades e intereses, de forma que puedan apropiarse de los contenidos de la cultura mundial y local, y construirse como sujetos, desarrollando su autonomía, autogobierno y su propia identidad.
- La eficacia y la eficiencia son dos atributos básicos de la educación de calidad para todos que han de representar las preocupaciones centrales de la acción pública en el terreno de la educación. Es preciso identificar en qué medida se es eficaz en el logro de aspectos que traducen en términos concretos el derecho a una educación de calidad para toda la población. Es necesario analizar en qué medida la operación pública es eficiente, respetando el derecho ciudadano a que su esfuerzo material sea adecuadamente reconocido y retribuido.

2.2.3 Proyecto Educativo Nacional al 2021. La educación que queremos para el Perú (PEN)

Finalizamos esta sección con el documento, “Proyecto Educativo Nacional al 2021. La educación que queremos para el Perú” (PEN). Así lo define la Ley General de Educación, en su Artículo 7º: “(...) es el conjunto de políticas que dan el marco estratégico a las decisiones que conducen al desarrollo de la educación. Se construye y desarrolla en el actuar conjunto del Estado y de la sociedad, a través del diálogo nacional, del consenso y de la concertación política, a efectos de garantizar su vigencia. Su formulación responde a la diversidad del país”.

El PEN se formuló bajo la dirección del Consejo Nacional de Educación, siguiendo varias vías: la recuperación de iniciativas anteriores o en curso, las consultas realizadas específicamente para educación y otros avances institucionales, y según explica Salas (2005: 12), además de la vía del diálogo:

(...) tuvimos muchos interlocutores, personajes importantes de la ciencia, economía, las artes y de las instituciones sociales, políticas y culturales. En 24 regiones del país, conversamos con las comunidades educativas, los jóvenes, los medios de comunicación, los empresarios y productores. (...) Consideramos que se ha llegado al Proyecto Educativo Nacional en el Perú, luego de combinar y alternar sabiamente el trabajo en diferentes niveles: el político, el técnico, el social y el

comunicacional. El desafío era tener una propuesta con legitimidad y consistencia técnica.

Sobre las referencias de este documento, revisar el Anexo 5.

Desde otra óptica, Sime (2008: 49 - 50), analiza los alcances y limitaciones del PEN, en una coyuntura que significó “una oportunidad del salto”, pero urgida por problemáticas de carácter estructural:

Este documento surge en un momento muy especial en el cual nuestro desarrollo económico parece estar en mejores condiciones que en épocas pasadas, aunque la redistribución en términos sociales todavía no ha mejorado sustancialmente para reducir la pobreza extrema.

Asimismo, (...) llega en un período en que políticamente estamos en la era pos Sendero y pos Montesinos, pero todavía sin reformar un estilo de hacer política basado en la confianza y en la honestidad, y a su vez, en una época en que lo educativo se nos presenta como decepción y pesimismo.

Lo más desconcertante es que todo ello nos está ocurriendo justo en un momento en el cual no tenemos una superinflación que detener o una economía en recesión que levantar (...). Es decir, estamos, a pesar de los problemas que hay en diversos campos, viviendo una singular oportunidad para dar saltos en el desarrollo.

En la cita anterior, tenemos una radiografía de la coyuntura política y socioeconómica del país, tomada hace ya cuatro años, pero que bien podría aplicarse para el decenio, 2002 – 2012, marco temporal de los documentos de política educativa de interés para esta investigación. Los problemas estructurales no han sido superados; en Educación aún no damos el gran salto, menos en el tema de formación inicial docente.

Creemos que este cuadro de los problemas estructurales del país, se completa con la figura del Estado peruano y la definición de las agendas de las políticas públicas y, en particular, de las políticas educativas. Este constituye el elemento político en el contexto que hemos venido describiendo, en esta sección del capítulo. Recurrimos a Morón y Sanborn (2006), para anotar algunas ideas sobre este aspecto.

Hasta aquí hemos presentado una síntesis de los contextos socio y político, en los que se formularon y emitieron los tres documentos normativos que han sido analizados en este estudio.

2.3 Hallazgos del estudio de los documentos de política educativa

En este apartado presentamos los hallazgos obtenidos, en orden al Objetivo 2 y 3. Los resultados del análisis se exponen bajo dos criterios: el criterio extensivo y el criterio de comparación.

Por el criterio extensivo hemos centrado nuestra atención en identificar ideas y significados de cada uno de los tres enfoques de formación inicial docente, subyacentes en los textos seleccionados, de cada uno de los tres documentos antes indicados, teniendo como referentes, las ideas seleccionadas como ideas fuerza, de cada uno de los tres enfoques de formación docente y sus respectivas perspectivas, desarrollados en el Capítulo 1, de este estudio.

Bajo el criterio de comparación, exponemos los hallazgos que hemos obtenido, al comparar los tres documentos, objeto de estudio, en función a las preeminencias y coincidencias más evidentes, entre sus contenidos; siempre teniendo como referentes las ideas fuerza de los tres enfoques de formación inicial docente y sus respectivas perspectivas.

2.3.1 Concepciones de Formación Inicial Docente en los documentos analizados

A continuación, exponemos los hallazgos obtenidos del análisis documental del corpus de la investigación.

Documento 1: Ley General de Educación N° 28044 (LGE)

a.1 Los textos del documento:

El documento está estructurado en 6 títulos, 92 artículos, disposiciones complementarias y transitorias (13); y disposiciones finales (2). Para el análisis se han seleccionado 7 artículos, por contener los términos “enseñanza” o “docencia”, o contener términos explícitos sobre formación docente y formación inicial docente. El objetivo y alcances de la ley se precisan en su Artículo 1°:

“Establecer los lineamientos generales de la educación y del Sistema Educativo Peruano, las atribuciones y obligaciones del Estado y los derechos y responsabilidades de las personas y la sociedad en su función educadora. Rige todas las actividades educativas realizadas dentro del territorio nacional, desarrolladas por personas naturales o jurídicas, públicas o privadas, nacionales o extranjeras” (LGE, 2004: 9).

Una mención a “enseñanza”, la encontramos en el Título I: FUNDAMENTOS Y DISPOSICIONES GENERALES, Artículo 5°, Libertad de enseñanza: “La libertad de enseñanza es reconocida y garantizada por el Estado. Los padres de familia, o quienes hagan sus veces, tienen el deber de educar a sus hijos y el derecho a participar en el

proceso educativo y a elegir las instituciones en que éstos se educan, de acuerdo con sus convicciones y creencias” (LGE, 2004: 9).

En el texto señalado, bajo el término enseñanza, se presentan aspectos relativos al derecho a la educación. Asimismo, se admite implícitamente que los contenidos y orientación de la enseñanza – como sinónimo de educación – pueden tener diversas orientaciones, de manera que respondan a distintas convicciones y creencias de los usuarios de la educación.

En el Título II: UNIVERSALIZACIÓN, CALIDAD Y EQUIDAD DE LA EDUCACIÓN, capítulo 3, CALIDAD DE LA EDUCACIÓN, Artículo 13°, inciso d, bajo El concepto de educación de calidad, encontramos las primeras afirmaciones relacionadas con la enseñanza, por intermedio del concepto de docente. El artículo refiere los factores que favorecen la calidad de la educación, siendo uno de ellos: “Formación inicial y permanente que garantiza idoneidad de los docentes y autoridades educativas” (LGE, 2004: 12).

El texto del artículo es explícito en cuanto nombrar al docente y su formación, inicial y permanente, como factores que confluyen en la calidad educativa. Además, el texto en el siguiente inciso e, hace referencia a la carrera pública docente como otro factor que incentive su desarrollo profesional y buen desempeño laboral.

Una referencia explícita sobre la función docente la encontramos en el Título IV, LA COMUNIDAD EDUCATIVA, y sus artículos, 56° al 59°, en cuyos textos se mencionan al profesor, su función, la carrera profesional y las áreas de desempeño:

Artículo 56°. El profesor es agente fundamental del proceso educativo y tiene como misión contribuir eficazmente en la formación de los estudiantes en todas las dimensiones del desarrollo humano. Por la naturaleza de su función, la permanencia en la carrera pública docente exige al profesor idoneidad profesional, probada solvencia moral y salud física y mental que no ponga en riesgo la integridad de los estudiantes.

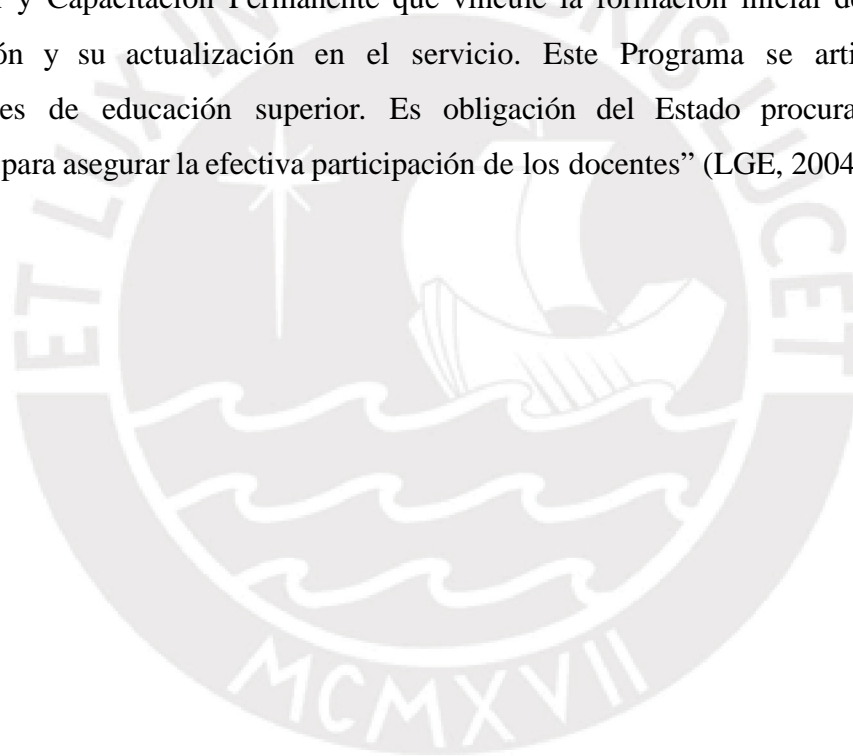
Nótese que se utiliza el término “formación”, como consecuencia del proceso educativo. Se hace referencia a “la naturaleza” de la función del profesor, pero no se menciona ninguna idea específica, que pudiese ser asociada a alguna concepción, en correspondencia con algún enfoque de formación inicial docente. Sí encontramos claridad en señalar el carácter obligatorio de la profesionalidad del docente y la exigencia de cumplir con determinado perfil, enfatizando el aspecto moral.

Los Artículos 57° y 58°, amplían las ideas sobre la función docente y la profesionalidad de la carrera, refiriéndose a la carrera pública magisterial y los requisitos

para el ejercicio del profesorado, con la exigencia de contar con un título profesional pedagógico, pero dejando la posibilidad a los profesionales no pedagogos, de ejercer la docencia en su campo disciplinar específico. En el texto de estos artículos no se utiliza el término enseñanza.

En el Artículo 59°, se señalan las áreas de desempeño del profesor: “Las áreas de desempeño laboral del profesor son la docencia, la administración y la investigación. Los cargos de director y subdirector o sus equivalentes son administrativos y a ellos se accede por concurso público” (LGE, 2004: 24).

Y, en el Artículo 60°, se declara al Estado como responsable de la formación inicial y en servicio del docente, y de garantizar la participación de los docentes en programas que se desarrollen con estos fines: “El Estado garantiza, el funcionamiento de un Programa de Formación y Capacitación Permanente que vincule la formación inicial del docente, su capacitación y su actualización en el servicio. Este Programa se articula con las instituciones de educación superior. Es obligación del Estado procurar los medios adecuados para asegurar la efectiva participación de los docentes” (LGE, 2004: 24).



LEY GENERAL DE EDUCACIÓN 28044			
TEXTOS	CATEGORÍAS		
	Cualidades del Docente	Funciones del docente	Evaluación del docente
<u>Artículo 5°.-</u> Libertad de enseñanza			<p>La libertad de enseñanza es reconocida y garantizada por el Estado.</p> <p>Los padres de familia, o quienes hagan sus veces, tienen el deber de educar a sus hijos y el derecho a participar en el proceso educativo y a elegir las instituciones en que éstos se educan, de acuerdo con sus convicciones y creencias.</p>
<u>Artículo 13°.-</u> Calidad de la educación	<p>Es el nivel óptimo de formación que deben alcanzar las personas para enfrentar los retos del desarrollo humano, ejercer su ciudadanía y continuar aprendiendo durante toda la vida.</p>		<p>Los factores que interactúan para el logro de dicha calidad son:</p> <p>a) Lineamientos generales del proceso educativo en concordancia con los principios y fines de la educación peruana establecidos en la presente ley.</p> <p>b) Currículos básicos, comunes a todo el país, articulados entre los diferentes niveles y modalidades educativas que deben ser diversificados en las instancias regionales y locales y en los centros educativos, para atender a las particularidades de cada ámbito.</p> <p>c) Inversión mínima por alumno que comprenda la atención de salud, alimentación y provisión de materiales educativos.</p> <p>d) Formación inicial y permanente que garantiza idoneidad de los docentes y autoridades educativas</p> <p>e) Carrera pública docente y administrativa en todos los niveles del sistema educativo, que incentive el desarrollo profesional y el buen desempeño laboral.</p> <p>f) Infraestructura, equipamiento, servicios y materiales educativos adecuados a las exigencias técnico-pedagógicas de cada lugar y a las que plantea el mundo contemporáneo.</p> <p>g) Investigación e innovación educativas</p> <p>h) Organización institucional y relaciones humanas armoniosas que favorecen el proceso educativo.</p> <p>Corresponde al Estado garantizar los factores de la</p>

			calidad en las instituciones públicas. En las instituciones privadas los regula y supervisa.
<p><u>Artículo 56°.-</u> El Profesor</p>	<p>El profesor es agente fundamental del proceso educativo y tiene como misión contribuir eficazmente en la formación de los estudiantes en todas las dimensiones del desarrollo humano</p>	<p>Por la naturaleza de su función, la permanencia en la carrera pública docente exige al profesor idoneidad profesional, probada solvencia moral y salud física y mental que no ponga en riesgo la integridad de los estudiantes. Le corresponde:</p> <p>a) Planificar, desarrollar y evaluar actividades que aseguren el logro del aprendizaje de los estudiantes, así como trabajar en el marco del respeto de las normas institucionales de convivencia en la comunidad educativa que integran.</p> <p>b) Participar en la Institución Educativa y en otras instancias a fin de contribuir al desarrollo del Proyecto Educativo Institucional así como del Proyecto Educativo Local, Regional y Nacional.</p> <p>c) Percibir remuneraciones justas y adecuadas y también las bonificaciones establecidas por ley; estar comprendido en la carrera pública docente; recibir debida y oportuna retribución por las contribuciones previsionales de jubilación y derrama magisterial; y gozar de condiciones de trabajo adecuadas para su seguridad, salud y el desarrollo de sus funciones.</p> <p>d) Participar en los programas de capacitación y actualización profesional, los cuales constituyen requisitos en los procesos de evaluación docente.</p> <p>e) Recibir incentivos y honores, registrados en el escalafón magisterial, por su buen desempeño profesional y por sus aportes a la innovación educativa.</p> <p>f) Integrar libremente sindicatos y asociaciones de naturaleza profesional; y</p> <p>g) Los demás derechos y deberes establecidos por ley específica.</p>	<p>Por la naturaleza de su función, la permanencia en la carrera pública docente exige al profesor idoneidad profesional, probada solvencia moral y salud física y mental que no ponga en riesgo la integridad de los estudiantes. Le corresponde:</p> <p>c) Percibir remuneraciones justas y adecuadas y también las bonificaciones establecidas por ley; estar comprendido en la carrera pública docente; recibir debida y oportuna retribución por las contribuciones previsionales de jubilación y derrama magisterial; y gozar de condiciones de trabajo adecuadas para su seguridad, salud y el desarrollo de sus funciones.</p> <p>e) Recibir incentivos y honores, registrados en el escalafón magisterial, por su buen desempeño profesional y por sus aportes a la innovación educativa.</p>

<p><u>Artículo 57°</u>.- La carrera pública magisterial</p>			<p>El profesor, en las instituciones del Estado, se desarrolla profesionalmente en el marco de una carrera pública docente y está comprendido en el respectivo escalafón. El ingreso a la carrera se realiza mediante concurso público. El ascenso y permanencia se da mediante un sistema de evaluación que se rige por los criterios de formación, idoneidad profesional, calidad de desempeño, reconocimiento de méritos y experiencia. La evaluación se realiza descentralizadamente y con participación de la comunidad educativa y la institución gremial. Una ley específica establece las características de la carrera pública docente.</p>
<p><u>Artículo 58°</u>.- Requisitos para el ejercicio del profesorado</p>			<p>En la Educación Básica, es requisito indispensable el título pedagógico para el ejercicio de la docencia. Profesionales con títulos distintos de los profesionales en educación, ejercen la docencia si se desempeñan en áreas afines a su especialidad. Su incorporación en el escalafón magisterial está condicionada a la obtención del título pedagógico o postgrado en educación.</p>
<p><u>Artículo 59°</u>.- Áreas del desempeño del profesor</p>		<p>Las áreas de desempeño laboral del profesor son la docencia, la administración y la investigación. Los cargos de director y subdirector o sus equivalentes son administrativos y a ellos se accede por concurso público.</p>	
<p><u>Artículo 60°</u>.- Programa de Formación y Capacitación Permanente</p>		<p>El Estado garantiza, el funcionamiento de un Programa de Formación y Capacitación Permanente que vincule la formación inicial del docente, su capacitación y su actualización en el servicio. Es obligación del Estado procurar los medios adecuados para asegurar la efectiva participación de los docentes.</p>	

Tabla 5. Textos y Categorías: LGE. Elaboración propia.

a.2 Concepciones de formación inicial docente, subyacentes en los textos del documento LGE:

Por lo analizado en el documento de la LGE, se aprecia, en primer lugar, una explícita valoración de la figura del docente, así como la responsabilidad del Estado con la función docente, su formación y capacitación. De otro lado, en los siete artículos seleccionados, solo hay una mención a “enseñanza” sin ninguna conceptualización sobre ella, pero sí una asidua utilización del término educación en el mismo sentido que sistema educativo o servicio educativo. De otro lado, aparece el término “calidad educativa”, como característica del servicio educativo, a través de un buen desempeño docente.

Asimismo, puntualizamos los siguientes hallazgos, en relación a las tres categorías de análisis:

Sobre las cualidades del docente:

- A partir del ideario de la educación de calidad, se infiere la misión del docente: “Es el nivel óptimo de formación que deben alcanzar las personas para enfrentar los retos del desarrollo humano, ejercer su ciudadanía y continuar aprendiendo durante toda la vida” (Artículo 13°). Y, desde ese enfoque se considera al docente como factor determinante de la calidad de la educación: “Formación inicial y permanente que garantiza idoneidad de los docentes y autoridades educativas” (Artículo 13°, inciso d)
- Hay un reconocimiento explícito al papel del docente en la educación, en el Artículo 56°, titulado El Profesor: “El profesor es agente fundamental del proceso educativo y tiene como misión contribuir eficazmente en la formación de los estudiantes en todas las dimensiones del desarrollo humano”. La eficacia, como cualidad que debe exhibir el docente, expresa una perspectiva pragmática, de valoración de resultados.
- Se insiste en las cualidades profesionales del docente, referidas a su desempeño, nos remiten a una concepción tecnicista y eficientista de la enseñanza (De Lella, 1999): Por la naturaleza de su función, la permanencia en la carrera pública docente exige al profesor idoneidad profesional, probada solvencia moral y salud física y mental que no ponga en riesgo la integridad de los estudiantes (Artículo 56°) y se explicitan una serie de funciones (Ver cuadro 2).
- La admisión de profesionales no pedagogos en la actividad docente (Artículo 58°), da cuenta de la reminiscencia del enfoque academicista, según el cual, el dominio

disciplinar es lo más importante de garantizar en el desempeño del docente. (Pérez Gómez: 1994).

- No hay ninguna alusión, explícita o implícita, sobre el aspecto emocional del docente, sí se menciona: “probada solvencia moral”, como una exigencia para ejercer la función docente, omisiones que consideramos capitales, para la ley marco de la educación nacional, en el apartado dedicado al principal agente educativo, reconocido así por la sociedad.

Merece especial atención, el concepto de formación, contenido en el texto del Artículo 56°: “El profesor es agente fundamental del proceso educativo y tiene como misión contribuir eficazmente en la formación de los estudiantes en todas las dimensiones del desarrollo humano”; que así formulado, tiene un componente cultural, que deriva en la responsabilidad del docente, así como a una perspectiva integral del ser humano. De esta manera, el concepto de formación, en la LGE, se emparenta con el enfoque humanista de Gadamer (1999: 39), para quién, “la formación pasa a ser algo muy estrechamente vinculado al concepto de la cultura, y designa en primer lugar, el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre”. Sin embargo, no hay elementos conceptuales en los textos analizados, que lleven a presumir que la “formación” es entendida como “exterioridad”, como propone Honoré (1990), citado por Rodríguez Moncada (2009: 140), por lo cual el sujeto, interioriza los elementos externos (saberes, contenidos, programas currícula, políticas), los resignifica, enriquece y exterioriza bajo nuevas formas. Sí encontramos mayor afinidad con el concepto de De la Torre (1993: 42), para quién la formación debe ser globalizadora de todos los cambios que pueden operarse en el individuo, más allá de los cognitivos o instructivos, por intervención didáctica.

En relación al concepto “misión del profesor”, en el Artículo 56°, por el sentido del texto completo, encontramos una orientación hacia la perspectiva de Transmisión de Pratt (2002: 3), más que una perspectiva artesanal de la enseñanza y una cierta legitimación de la imagen del docente apóstol.

De igual forma, la referencia a la investigación, como una de las áreas de desempeño laboral del docente (Artículo 59°), a nuestro criterio, se ubicaría en una de las cinco formas de aplicación de la investigación – acción, que Somekh y Zeichner (2009: 18), distinguen; esta es, la utilizada por los gobiernos para promover reformas y el desarrollo de escuelas y maestros.

Sobre las funciones del docente:

- La determinación de áreas de desempeño laboral del profesor (Artículo 59°), si bien abre el camino a la investigación, tal como se presenta en el texto, separada de la docencia, configura la idea positivista del papel de la investigación, en oposición al enfoque de reflexión en la práctica para la reconstrucción social, de Investigación Acción (Pérez Gómez, 1994) o del enfoque hermenéutico reflexivo que postula de De Lella (1999).
- Sobre la formación inicial, no hay ninguna explicación sobre cómo se concibe y qué propósitos tiene, pero la delimitación que se hace con el término “programa”, con el cual se vincule formación inicial, capacitación y actualización en servicio, evidencia el énfasis en el ámbito teórico con prescindencia de lo que pueda aportar la experiencia del profesor (Artículo 60°).
- Del mismo modo, lo referido a las funciones docentes, la formación y actualización y los requisitos para el ejercicio profesional, en los textos analizados, por la indefinición del concepto de enseñanza y el uso del término como sinónimo de educación o servicio educativo, sugieren ideas que significan, “(...) el desdibujamiento de la profesionalidad del maestro, en la descalificación del saber pedagógico como saber fundamente de la práctica pedagógica, con el riesgo de perderse la identidad profesional del maestro y sometiendo a la profesión a un estado de indefinición” (Ibarra, 2006).
- En cuanto al papel del docente en la mejora de su práctica, no se encontraron textos, explícitos que den luces sobre el tratamiento de este tema en esta Ley. Sí se atribuye al Estado la responsabilidad de garantizar las condiciones de calidad de la educación, siendo el docente, según esta norma, un factor de calidad.(Artículo 13°).
- Sí se trata sobre la participación del docente en la formulación de planes, desde el nivel institucional hasta el nivel nacional: “ Participar en la Institución Educativa y en otras instancias a fin de contribuir al desarrollo del Proyecto Educativo Institucional así como del Proyecto Educativo Local, Regional y Nacional.(Artículo 56°, inciso b), colocando este texto muy próximo a una concepción crítico social de formación docente, que promueve el desarrollo de actitudes que requiere el compromiso político del profesor en su rol de intelectual transformador en el contexto escolar y en el contexto social.

Sobre la evaluación del docente:

- En los Artículos 13° y 56°, en sus incisos c) y e), se evidencia que la certificación profesional, el cumplimiento de funciones y el “buen desempeño profesional”, son criterios para valorar al docente y ello se inscribe en la línea del pragmatismo como criterio de medición de los procesos formativos (Marcano y Reyes; 2007: 296).

La descripción desarrollada, nos lleva a afirmar que, en los textos analizados del documento LGE, los conceptos e ideas del enfoque tecnológico de la formación inicial docente, con mayor incidencia en ideas de la perspectiva técnica, prevalecen sobre los enfoques tradicionales y alternativos. Sin embargo, encontramos reminiscencias del enfoque tradicional (misión del docente) y elementos muy puntuales del enfoque alternativo – crítico social (formación en todas las dimensiones del desarrollo humano).

a) Documento 2: Plan Nacional de Educación para Todos 2005 – 2015, Perú. Hacia una educación de calidad con equidad

b.1 Los textos del documento: El documento es un plan y forma parte del marco estratégico de las políticas del sector Educación. Está estructurado en dos partes: Marco de Acción y Plan de Acción del Foro EPT. La primera parte, que es la sección seleccionada para el análisis, consta de dos capítulos. El primero de carácter diagnóstico, con la caracterización de la problemática y en el segundo capítulo, la presentación del marco estratégico, con políticas, objetivos estratégicos, indicadores, matrices e indicadores e índices de desarrollo de la educación (IDE).

En la segunda parte se presenta, en el capítulo uno, el plan de sensibilización, y en el capítulo dos, plan de vigilancia de las políticas.

El propósito del documento PEPT, se precisa en la sección de la presentación:

(...) va más allá de la formulación de objetivos generales y considera datos, objetivos estratégicos, metas, indicadores para convertir las metas de Jomtien y Dakar en certeza y posibilidad concretas para el Perú. (...) se ha elaborado para el logro de las metas de Dakar y los Objetivos del Milenio, en concordancia con lo establecido en la nueva Ley General de Educación, y en plena correspondencia con el Acuerdo Nacional, el Plan de Acción por la Infancia y la Adolescencia, el Plan de Igualdad de Oportunidades, el Plan de Mediano Plazo del MED, el Pacto Social de Compromisos Recíprocos por la Educación y otros importantes documentos oficiales e internacionales (PEPT, 2005: 9).

Los textos que analizaremos a continuación, están contenidos en la primera parte (capítulo 1) del documento PEPT. Estos textos corresponden a dos aspectos, uno referido a la caracterización de la problemática y que es el que aporta mayor cantidad de textos

analizados, y el otro aspecto es el referido al marco estratégico. De tal forma, que hemos trabajado contenidos del documento que dan cuenta tanto, de una apreciación de la realidad educativa, con sus deficiencias y limitaciones, como de las líneas orientadoras y principistas que se exponen como políticas educativas para revertir tales realidades.

En el caso de los textos sobre la caracterización de la problemática, por su carácter diagnóstico, nos permiten indagar sobre los conceptos e ideas, considerados “negativos” y por oposición a ellos, conjeturar sobre conceptos “ideales”, sobre formación inicial docente, enseñanza y docencia.

Empezamos con dos textos que describen la problemática de la educación primaria, en poblaciones de zona rural, de minorías étnicas, o con menores recursos:

“Objetivo Estratégico de Dakar 2:

- Velar porque antes del año 2015, todos los niños, sobre todo, los niños y las niñas que se encuentran en situaciones difíciles, y los pertenecientes a minorías étnicas, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen (pp.39).
- Dado que desde el Estado no se cuenta con una metodología adecuada para trabajar en escuelas unidocentes o multigrado, existe una alta probabilidad de que la eficacia del proceso de enseñanza aprendizaje sea menor en las escuelas primarias que atienden a la población más dispersa y de menores recursos.
- El trabajo pedagógico no sólo supone repensar las estrategias metodológicas que se ofrecen en los procesos de formación o capacitación, sino también dar a los docentes la oportunidad de vivir experiencias de trabajo con diferentes niveles en sus propios procesos de aprendizaje” (pp.53).

Cabe señalar que, en los textos presentados se utiliza “enseñanza” con diferentes significados. En el primer texto, enseñanza se iguala a servicio educativo, referido al sistema educativo formal, ofrecido por el Estado. Y, en el segundo texto, enseñanza aparece en el binomio enseñanza aprendizaje, explicitando su naturaleza procesual.

El calificativo de “menor eficacia”, referido al proceso enseñanza aprendizaje; nos remite a la noción de calidad y al enfoque de derechos humanos y calidad educativa.

El tercer texto contiene ideas innovadoras en cuanto a la función docente y la enseñanza. El trabajo pedagógico es la referencia más cercana a enseñanza y se plantea como una experiencia de aprendizaje para el docente, que se construye y enriquece en la práctica pedagógica.

Desde otro ángulo del análisis de los textos, encontramos referencias explícitas a los contextos educativos precarios y complejos en los que se desarrolla la enseñanza. Se coloca la función docente frente a realidades que debe sortear para ofrecer una “educación

de calidad” y aún reconociendo que el Estado no tiene respuesta para tales realidades, sí se asigna al docente responsabilidades semejantes.

Estos textos nos ofrecen un ejemplo de la situación paradójica que describe Ibarra (2006), como presentamos en el capítulo 1 de este informe; “de otro lado, elementos de valoración social, contradictorios entre sí y originados en el macro y micro contexto, del desempeño y que inciden en la baja estima social que termina por convertirse en generador de malestar entre los maestros” (Ibarra, 2006).

Un segundo grupo de textos corresponde al Objetivo Dakar 6, lo que se consigna como “aspectos cualitativos de la educación” para conseguir resultados de aprendizaje, reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales. Sobre ello, seleccionamos 3 textos:

“a) Aproximaciones al concepto de calidad

Estas condiciones y procesos constituyen variables o factores claves que influyen para una educación de (...). Entre los factores que operan en el aula están aquellos directamente relacionados con los procesos de enseñanza-aprendizaje como las prácticas pedagógicas, el desempeño docente, la infraestructura y los materiales educativos (pp.101).

b) Formación y desempeño docente

Los docentes ocupan un lugar insustituible en la transformación de la educación, en el cambio de prácticas pedagógicas al interior del aula, en el uso de recursos didácticos y tecnológicos, en la obtención de aprendizajes de calidad relevantes para la vida, y en la formación de valores de los educandos (pp.108).

c) Carrera magisterial

Estándares de desempeño y evaluación docente:

Establecer de manera precisa las capacidades que constituyan características de buena enseñanza, es decir, estándares de desempeño, es un factor que puede contribuir a elevar el profesionalismo de los docentes” (pp.108).

En el texto Aproximaciones al concepto de calidad, se hace mención a la enseñanza, nuevamente en el binomio enseñanza aprendizaje, a las prácticas pedagógicas y el desempeño docente como factores clave que influyen en la calidad de la educación. El texto Formación y desempeño docente, amplía ideas en relación, por un lado, a las funciones y responsabilidades propias de su labor pedagógica, y por otro, a las aspiraciones que la sociedad tiene con respecto a la educación y que reflejan en la figura del docente. Sin embargo, este texto se refiere a la función docente en dos planos, en el proceso de enseñanza aprendizaje, como actor, y junto a los materiales educativos y la infraestructura, como un factor que “opera en el aula”.

En dicho documento, sin utilizar el término enseñanza, se exalta la figura del docente y se declaran el propósito social de su función y el carácter técnico de su labor y destacamos el término “transformador” como cualidad del docente.

Mientras que el texto Carrera magisterial, menciona el término buena enseñanza, expresada como capacidades, pasibles de ser medidas, a través de estándares de desempeño. Carrera, buena enseñanza, desempeño y profesionalismo aparecen de forma poco articulada, pero nos remiten a las ideas de Ibarra (2006), quien afirma que sobre la profesión docente, “(...) la sociedad no tiene clara esta definición y ello perjudica la valoración social del maestro, la que oscilará entre la indefinición propia y los juicios de quienes ven el obrar del docente”.

De igual forma, en estos textos se identifican elementos constitutivos del concepto de profesionalidad: roles, finalidades sociales e instituciones que califiquen su labor y por ello se le reconozca: “(...) es la significación social desde la cual se identifica el rol del maestro (...) se determinan las finalidades sociales, políticas y culturales de su ejercicio, se establecen las instituciones que soportan su reconocimiento y desarrollo, y se define la manera como la sociedad legitima su ejercicio profesional” (Ibarra, 2006).

Como ya explicáramos, un segundo grupo de textos se extraen del capítulo segundo, sobre el marco estratégico. Son tres textos, con carácter prescriptivo y orientador de políticas para una educación de calidad y referidos al desempeño docente, su evaluación y sobre el reconocimiento a su desempeño profesional, con estímulos e incentivos.

Política F

Creación de las condiciones necesarias para garantizar un desempeño docente profesional y eficaz, especialmente en contextos de pobreza y exclusión, en el marco de la revalorización de la carrera pública magisterial.

Objetivo F2

Implementar una propuesta de evaluación del desempeño basada en estándares, formulada desde una perspectiva de mejoramiento continuo y la atención de factores asociados al aprendizaje, que permita fortalecer las competencias pedagógicas y de gestión de los docentes.

Objetivo F3

Promover y estimular el reconocimiento profesional del docente a través de programas de incentivos orientados a mejorar las condiciones de desempeño profesional.

Con ausencia del término enseñanza, y siendo objetivos de política, los textos señalados, inciden en los conceptos de profesional, desempeño profesional, carrera pública,

estándares, ya identificados en el primer grupo de textos, de la sección diagnóstica del documento.

En los dos grupos de textos, los primeros referidos a la caracterización de la problemática y los segundos, sobre políticas y objetivos, se dan elementos suficientes para confirmar la predominancia del enfoque de derechos y calidad educativa, según se conceptualiza en el Informe de OREALC:

Desde un enfoque de derechos (...) hay que preguntarse, cuáles son las finalidades de la educación y si estas representan las aspiraciones del conjunto de la sociedad (...). Una educación es de calidad si promueve el desarrollo de las competencias necesarias para participar en las diferentes áreas de la vida humana, afrontar los desafíos de la sociedad actual y desarrollar el proyecto de vida en relación con los otros (OREALC, 2007: 9).

Se utiliza el término enseñanza, indistintamente, como sinónimo de servicio educativo y en el binomio enseñanza aprendizaje. En ningún caso, se conceptualiza la enseñanza, pero sí se utiliza desempeño docente, como el término más cercano a su significado.

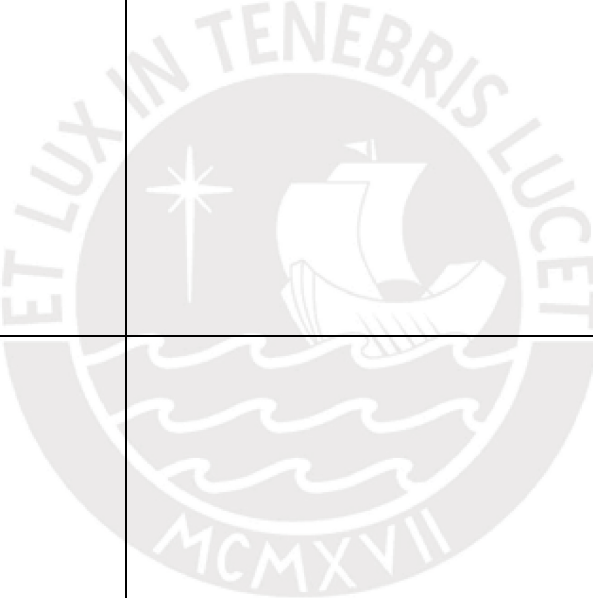
En el Plan EPT, se hace un uso indiscriminado de términos variados para referirse a la función docente, situación que evidencia poca claridad sobre el para qué de la enseñanza o, según la terminología priorizada en los textos, el para qué de la docencia.


De otro lado, las referencias a los contextos educativos en los que se desarrolla la enseñanza, todos ellos presentados en términos negativos y adversos, dan cuenta de un análisis superficial de la sociedad del siglo XXI. En los textos referidos a la caracterización de la tarea docente no se alude a ningunos de los “contextos” que Torres (1998), Perrenoud (2001) y Tedesco y Tenti (2002), presentan como factores condicionantes del quehacer docente, que a pesar de constituirse en desafíos, tienen una gran potencial para operar como elementos transformadores del oficio docente. Las ausencias más sentidas en estos textos, por ser temas recurrentes en debates y foros, es la mención a las nuevas teorías del aprendizaje y sobre las tecnologías de la comunicación y la información.

Un aspecto al que ningún término, idea o concepto, en los textos analizados se ha aproximado es al de la relación y la convivencia, asunto central para pensar en un nuevo docente en una educación transformadora, según lo explica Imbernón (s. f.): “Esto nos lleva a valorar la importancia que tiene para la docencia, el aprendizaje de la relación, de la convivencia, la cultura del contexto, y el desarrollo de la capacidad de interacción de cada persona, con el resto del grupo, con sus iguales y con la comunidad que enmarca la educación”.

PLAN NACIONAL DE EDUCACIÓN PARA TODOS 2005-2015

TEXTOS	CATEGORÍAS		
	Cualidades del Docente	Funciones del docente	Evaluación del docente
<p>MARCO DE ACCIÓN</p> <p>OBJETIVO DAKAR 2</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Velar porque antes del año 2015, todos los niños, sobre todo, los niños y las niñas que se encuentran en situaciones difíciles, y los pertenecientes a minorías étnicas, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen (pp.39). - El trabajo pedagógico no sólo supone repensar las estrategias metodológicas que se ofrecen en los procesos de formación o capacitación, sino también dar a los docentes la oportunidad de vivir experiencias de trabajo con diferentes niveles en sus propios procesos de aprendizaje (pp.53). 	<ul style="list-style-type: none"> - Dado que desde el Estado no se cuenta con una metodología adecuada para trabajar en escuelas unidocentes o multigrado, existe una alta probabilidad de que la eficacia del proceso de enseñanza aprendizaje sea menor en las escuelas primarias que atienden a la población más dispersa y de menores recursos (pp.53).
<p>MARCO DE ACCIÓN</p> <p>OBJETIVO DAKAR 6</p>	<p>Los docentes ocupan un lugar insustituible en la transformación de la educación, en el cambio de prácticas pedagógicas al interior del aula, en el uso de recursos didácticos y tecnológicos, en la obtención de aprendizajes de calidad relevantes para la vida, y en la formación de valores de los educandos (pp.108).</p> <p>a) APROXIMACIONES AL CONCEPTO DE CALIDAD Estas condiciones y procesos constituyen variables o factores claves que influyen para una educación de calidad (...) (pp. 101).</p> <p>Entre los factores que operan en el aula están aquellos directamente relacionados con los procesos de enseñanza aprendizaje, como las prácticas pedagógicas, el desempeño docente, la infraestructura y los materiales educativos (pp.101) (d).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizaje, reconocidos y mesurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales (pp.101). <p>c) FORMACIÓN Y DESEMPEÑO DOCENTE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los docentes ocupan un lugar insustituible en la transformación de la educación, en el cambio de prácticas pedagógicas al interior del aula, en el uso de recursos didácticos y tecnológicos, en la obtención de aprendizajes de calidad relevantes para la vida, y en la formación de valores de los educandos (pp.106). - Son varias y diversas las variables que influyen en el desempeño docente, así como de diferentes dimensiones. Entre las variables que presenta UNES- CO se encuentran: tamaño de clase, titulación docente, formación inicial, capacitación continua, sistemas de evaluación, existencia de estándares de desempeño docente, e incentivos (pp.106). - Son otros los temas más críticos relacionados con desempeño docente; como señala Rivero (2003), éstos comprenden desde el ingreso de los postulantes a los centros de formación magisterial, hasta el término del ejercicio profesional. Se incluye acá la formación docente —inicial y en ser- vicio—, el sistema de selección, incorporación y permanencia de los docentes al sistema, así como sus condiciones laborales (pp.106). 	<ul style="list-style-type: none"> - Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizaje, reconocidos y mesurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales (pp.101). - Formación docente inicial La formación docente en el Perú se imparte en los Institutos Superiores Pedagógicos (ISP) y en las Universidades que cuentan con facultades de Educación; sin embargo, el Ministerio de Educación sólo tiene competencia respecto de los primeros, ya que las segundas son instituciones autónomas que no dependen de éste, sino de la Asamblea Nacional de Rectores (pp.106). <p>El segundo tema crítico es la sobre oferta de formación docente, que ha ido acompañada por el decrecimiento de su calidad. La sobre oferta es resultado de una expansión indiscriminada de estos centros, como refiere Sandoval (2003): “A partir de 1985, los ISP han aumentado hasta llegar a una tasa promedio de 440 entre 1991 y 1996 (UNESCO 2001), multiplicándose por cuatro entre 1991 y 2000 (Apoyo 2000)” (pp.107).</p>

			<p>La deficiente calidad en la formación que ofrecen dichos institutos se debe a aspectos tales como la falta de docentes altamente calificados en educación superior, y aquellos titulados en universidades, en carreras afines pero no certificados en pedagogía, carecen de la preparación idónea para formar adecuadamente a los futuros maestros (pp.107).</p> <p>El MED ha adoptado medidas para evitar que aquellas instituciones que no cumplan con los requisitos básicos de calidad no incrementen su número, por lo que han sido clausurados 45 Institutos Superiores Pedagógicos, y ha prohibido a otros 78 ISP recibir nuevos estudiantes mientras no aprueben la evaluación institucional correspondiente (pp.107).</p> <p>Otro aspecto que afecta la calidad de los formadores es la baja remuneración que perciben comparativamente con la de los profesores universitarios estatales, lo que los lleva a dedicarse a otras actividades para completar su presupuesto (pp.107).</p>
			<p>d. CARRERA MAGISTERIAL</p> <p>La progresiva desvalorización social y económica del magisterio es sin duda otra variable que incide en el desempeño docente, que desalienta a los que se esfuerzan y la debilita como opción de desarrollo profesional (pp.108).</p> <p>Esto es consecuencia de una Carrera Pública Magisterial (CPM) como la actual que no propicia la profesionalización docente y la calidad educativa, pues su ingreso no demanda mayor calificación; tampoco existe la estabilidad en el cargo con una evaluación que de cuenta del mérito de los buenos maestros, que los diferencie de los deficientes y brinde en cada caso el trato correspondiente. Por añadidura, el congelamiento de ascensos, desde 1990, ha dado lugar a que la CPM haya devenido en una entidad inexistente. (pp.108).</p>

			<p>Un paso importante resulta la reciente presentación ante el Acuerdo Nacional de la Propuesta de Carrera Pública Magisterial que se sustenta en la evaluación de méritos, la experiencia, los estudios profesionales y, principalmente, el desempeño. Esta propuesta ha recibido buena opinión por parte del Consejo Nacional de Educación, de especialistas y maestros de base así como de diferentes organizaciones de la sociedad civil. Entre otras medidas, la propuesta de Carrera Pública Magisterial contempla las siguientes pautas: a) La carrera pública magisterial tendrá cuatro niveles (actualmente son seis), b) El profesor tendrá una remuneración de acuerdo con su nivel magisterial, jornada laboral y horas efectivas de trabajo, y c) El Estado está obligado a realizar convocatorias periódicas para el ascenso en la carrera magisterial sobre la base de una evaluación y previa definición de plazas disponibles (pp.108).</p> <p>Estándares de desempeño y evaluación docente</p> <ul style="list-style-type: none"> - Establecer de manera precisa las capacidades que constituyan características de buena enseñanza, es decir, estándares de desempeño, es un factor que puede contribuir a elevar el profesionalismo de los docentes (pp.108). - No se trata de “uniformizar” su desempeño prescindiendo de la diversificación, flexibilización y adaptación curricular, así como el uso de métodos individualizados de enseñanza acordes a los estilos y ritmos diversos de aprendizaje, sino de establecer criterios claros, precisos y verificables que ayuden a plantear y concretar “objetivos o metas altas, cánones de excelencia a los cuales deben aspirar todos los estudiantes y todos sus maestros, todos los futuros docentes y sus formadores.” (Arregui, 2000) (pp.108). <p>Aunque en muchas oportunidades se ha planteado el tema de la creación de estándares; esto aún no se ha concretado; aunque se vislumbra el proceso a través del proyecto de creación del Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de Evaluación (IPEACE) (pp.108).</p>
--	--	---	--

<p style="text-align: center;">MARCO</p> <p style="text-align: center;">ESTRATÉGICO</p>		<p>Política F Creación de las condiciones necesarias para garantizar un desempeño docente profesional y eficaz, especialmente en contextos de pobreza y exclusión, en el marco de la revalorización de la carrera pública magisterial (pp.124).</p>	<p>Objetivo F1 Implementar una propuesta de formación docente inicial y continua acorde a las necesidades de los aprendizajes de los estudiantes (pp.125). Indicador 41. Porcentaje de docentes que participa en procesos de capacitación en servicio seleccionados por su IE de acuerdo a las necesidades institucionales (pp.125).</p> <p>Objetivo F2 Implementar una propuesta de evaluación del desempeño basada en estándares, formulada desde una perspectiva de mejoramiento continuo y la atención de factores asociados al aprendizaje, que permita fortalecer las competencias pedagógicas y de gestión de los docentes (pp. 125). Indicadores 42. Porcentaje de docentes que han mejorado su remuneración en función de evaluaciones en áreas rurales y en áreas urbanas. 43. Porcentaje de directivos que han mejorado su remuneración en función de evaluaciones en áreas rurales y áreas urbanas (pp.125).</p> <p>Objetivo F3 Promover y estimular el reconocimiento profesionales del docente a través de programas de incentivos orientados a mejorar las condiciones de desempeño profesional (pp.125). Indicadores 44. Porcentaje de docentes bajo un régimen de incentivos no monetarios según otra geografía. 45. Porcentaje de docentes del área rural bajo el régimen de incentivos monetarios por nivel educativo (pp.125).</p> <p>Objetivo F4 Promover la acreditación de las instituciones formadoras de docentes (pp.125). Indicador 46. Porcentaje de facultades de educación e ISP que cuentan con acreditación (pp.125).</p>
---	--	---	---

Tabla 6. Textos y Categorías: PEPT. Elaboración propia.

b.2 Concepciones de formación inicial docente, subyacentes en los textos del documento PEPT: Para determinar la orientación conceptual de los textos trabajados en este documento, debemos recordar que su propósito es, “convertir las metas de Jomtien y Dakar en certeza y posibilidad concretas para el Perú” (pp.9). En tal sentido, debe ser contextualizado en la perspectiva de la calidad de la educación y por ello, los textos analizados tienen, todos, esta orientación. Sin embargo, destacamos ideas que manifiestan la presencia de concepciones de algunos de los enfoques que estamos utilizando como referencia para el análisis.

Sobre las cualidades del docente

- En el Objetivo Dakar 6, encontramos una idea explícita sobre el ideal de docente en su rol de transformador de la educación y en los cambios de las prácticas pedagógicas, calificándolo de “insustituible” (pp.108), de manera que este texto enfatiza, “el desarrollo de actitudes que requiere el compromiso político del profesor en su rol de intelectual transformador en el contexto escolar y en el contexto social”. (Pérez Gómez, 1994: 423). Sin embargo, se equipara la figura del docente con otros factores que “operan en el aula para una educación de calidad” (pp.101)

Sobre las funciones del docente

- En el Objetivo Dakar 2 (pp.53), se concede al docente la capacidad de seguir aprendiendo de su práctica. De esta manera, este texto tiene una clara orientación hacia el enfoque que Pérez Gómez (1994) denomina, de reflexión en la práctica para la reconstrucción social.
- En el Objetivo Dakar 6, sobre los aspectos cualitativos de la educación, se considera a la formación y desempeño docente y en el Marco Estratégico, Política F (pp.124), se hace referencia a la creación de condiciones para garantizar un desempeño docente profesional y eficaz, con una orientación más pragmática al desempeño docente.

Sobre la evaluación del docente

- El mayor número de textos, seleccionados, del documento PEPT, corresponden a esta categoría de análisis. En el marco de Acción, Objetivos Dakar, 2 y 6, se exponen conceptos como parámetros, resultados de aprendizaje mensurables y la problemática alrededor de la calidad de los centros de formación inicial docente. En esta línea eficientista, también se exponen ideas en relación a la carrera magisterial y los estándares de desempeño y evaluación docente. Sobre estos textos,

coincidimos con Pratt (1997: 2, 3), al cuestionar el valor que se da a las acciones – repertorio de desempeños – en la apreciación o evaluación de la enseñanza y como criterio para catalogarla de buena o eficaz y para mejorarla, incidiendo en la dimensión técnica del quehacer docente, quedándose esta perspectiva en la superficialidad del acto de enseñanza, sin indagar intenciones y creencias que gestaron tales acciones.

- De igual manera, en la sección del Marco Estratégico, sobre la propuesta de formación docente, inicial y continua (pp.125), se incide en mecanismos de evaluación en base a estándares y reconocimientos y estímulos al docente, en correspondencia con sus desempeños, competencias y evaluaciones. Este énfasis en los resultados, alinea los textos de este documento con el enfoque tecnológico, en su tendencia práctica, instrumental, y los aleja del componente formativo de la enseñanza, aspecto sobre el que los textos del documento PEPT, no desarrolla ideas claras y articuladas. Consideramos que esta ausencia deja de lado lo que Hortal (s. f.: 3), denomina, el valor formativo del quehacer docente :“(…) no sólo contribuye al crecimiento intelectual de sus alumnos sino a la vez educa y eleva su nivel vital y personal. Enseñar es hoy una parte importante de la tarea de educar. Educar es siempre, a la vez que cualquier aspecto parcial por pequeño que sea, enseñar a vivir”.

Finalizamos el análisis del segundo documento (PEPT) señalando que no se ha encontrado ningún texto referido a la dimensión afectiva y emocional de la enseñanza, esto es, textos del documento que expliciten la importancia de las relaciones humanas, particularmente las relaciones docente – alumno y acciones educativas planteadas en función a las necesidades de ambos, y no, solo del alumno, como se manifiesta en estos textos (Vázquez & Escámez, 2010).

c) DOCUMENTO 3: Proyecto Educativo Nacional al 2021. La educación que queremos para el Perú

c.1 Los textos del documento: El documento está organizado en dos partes. La primera parte está dedicada a presentar información diagnóstica y desarrollar la visión de país, vinculada a la de educación. La segunda parte, interés de esta investigación, corresponde a la descripción de los seis objetivos estratégicos del Proyecto Educativo Nacional, con sus respectivos resultados, políticas y medidas.

En el documento PEN, el tema de la enseñanza y lo relativo a la formación inicial docente, se desarrolla en el Objetivo Estratégico 3, “Maestros bien preparados que ejercen profesionalmente la docencia”, pero por los objetivos del estudio sólo se trabajaron los textos del Resultado 1; SISTEMA INTEGRAL DE FORMACIÓN DOCENTE, de dicho objetivo estratégico. De igual forma, encontramos textos de interés en el Objetivo Estratégico 2, “Estudiantes e instituciones que logran aprendizajes pertinentes y de calidad”. Para los objetivos estratégicos 2 y 3, se han seleccionado solo los textos que explicitan ideas sobre enseñanza, formación docente y formación inicial docente.

El propósito del documento se explica en la Presentación:

Este documento ha sido elaborado por el Consejo Nacional de Educación, luego de un intenso proceso de diálogos y consultas con la ciudadanía, en cumplimiento del mandato del artículo 81 de la Ley General de Educación, tomando como base las políticas acordadas en el Acuerdo de Gobernabilidad del Foro del Acuerdo Nacional, en la Ley General de Educación N° 28044, en el Plan de Educación para Todos, entre otros.

Esta propuesta de Proyecto Educativo Nacional representa, en buena cuenta, un mayor desarrollo de la 12.a Política de Estado del Acuerdo Nacional, especificando un conjunto consistente de políticas y medidas que permitirían concretarla (pp.9)

PEN – Objetivo Estratégico 2: Estudiantes e instituciones que logran aprendizajes pertinentes y de calidad:

- Resultado 2: Instituciones acogedoras e integradoras enseñan bien y lo hacen con éxito.

- Política 7: Transformar las prácticas pedagógicas en la educación básica:

Estas políticas se dirigen a facilitar el proceso de cambio de las prácticas pedagógicas en las instituciones que ofrece la educación básica. Específicamente, buscan introducir nuevos criterios y prácticas de la buena enseñanza, incentivar la responsabilidad profesional del docente, fomentar un clima institucional amigable en los centros educativos y promover el uso de las tecnologías de información y comunicación (TIC) para optimizar los aprendizajes (pp.72).

- Política 7.1: Asegurar prácticas pedagógicas basadas en criterios de calidad y de respeto a los derechos de los niños

Esta política pedagógica busca elevar la calidad de las prácticas pedagógicas en la educación básica de manera que los docentes puedan vincular los aprendizajes demandados por los currículos con la vida de los estudiantes y de las comunidades en sus distintas facetas y en una perspectiva intercultural, asegurar que los estudiantes ejerzan su rol como protagonistas activos de su propio aprendizaje y propiciar eficazmente el acceso a los logros fundamentales y las metas de aprendizaje establecidas para el país o la región (pp.72).

Principales medidas:

a. Difusión y promoción de enfoques pedagógicos innovadores aplicados con pertinencia cultural, que enfatizan:

- Una enseñanza basada en el estímulo permanente a las mejores cualidades, aptitudes y méritos de los estudiantes, así como en el apoyo continuo a aquellos que presentan dificultades.
- El diseño y ejecución de actividades de aprendizaje que respeten y atiendan de manera diferenciada la diversidad tanto individual como sociocultural existente en el aula y las condiciones particulares de escuelas multigrado.
- Una selección de estrategias y metodologías coherentes con el tipo de logros que se quiere promover y con las características de los estudiantes, que eviten la uniformidad forzosa y las rutinas memorísticas.
- El trabajo permanente en equipo, el aprendizaje por indagación, el diálogo, la controversia y el debate constante entre estudiantes y con el docente.
- El uso activo, interactivo, reflexivo y crítico de materiales educativos para el logro de aprendizajes específicos.
- El uso de la evaluación como instrumento pedagógico para identificar aciertos y errores de alumnos y docentes y para mejorar tanto los aprendizajes como la enseñanza.

b. Apertura del centro educativo a la comunidad, aprovechando al máximo los espacios, personajes y oportunidades propicios al aprendizaje, más allá de los muros de la institución escolar, complementando continuamente, una labor pedagógica efectuada dentro y fuera de las aulas.

- Política 7.2 Fortalecer el rol pedagógico y la responsabilidad profesional individual y colectiva del docente.

Esta política busca propiciar la reflexión colectiva sobre la propia práctica y el interaprendizaje constante entre los docentes de cada institución educativa a fin de propiciar la mejora continua de la actitud y el rol pedagógico del profesor y de su papel formador.

Principales medidas:

a. Divulgación social y promoción pública de los criterios de calidad de la enseñanza establecidos por la política pedagógica, los que incluyen criterios relativos a la calidad del trato al estudiante así como de los estándares nacionales y regionales de aprendizaje.

- b. Registro y divulgación de las fallas más comunes en la enseñanza y en el aprendizaje en cada institución educativa, de manera que se facilite la búsqueda de soluciones en los centros y redes educativas distritales.
- c. Código de ética para docentes y directivos concertado en cada institución educativa, el cual debe abarcar responsabilidad, competencia profesional, respeto y buen trato a los estudiantes. El cumplimiento del código involucrará la vigilancia y la cooperación del Consejo Escolar.
- d. Sistema de incentivos individuales y colectivos (monetarios y no monetarios tales como becas, pasantías y reconocimientos) que estimulen la obtención de logros especiales de equipos docentes o maestros individuales que demuestren buenas prácticas pedagógicas, efectivas, inclusivas, interculturales, con enfoque de género o buen uso de TIC, así como a la investigación e innovación pedagógica pertinente a contextos específicos.

PEN - Objetivo Estratégico 3: Maestros bien preparados que ejercen profesionalmente la docencia

- Resultado 1: Sistema integral de formación docente.
- Política 10: Mejorar y reestructurar los sistemas de formación inicial y continua de los profesionales de la educación.
- Política 10.1: Generar estándares claros sobre la buena docencia y acreditar instancias de formación y desarrollo profesional docente.

Principales Medidas:

- a. Activar, en el marco del Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación de la Calidad Educativa (SINEACE), una institución de acreditación técnicamente solvente (...) que acredite a las instituciones y programas de formación docente inicial y en servicio, basada en estándares de calidad de formación docente (...). Los estándares considerarán la formación humanística, científica y tecnológica y competencias en las dimensiones cultural y productiva, congruentes con las necesidades de la globalización (...).
 - b. Exigencia de la acreditación como requisito para otorgar títulos profesionales en Educación y para acceder a fondos de estímulo a la innovación o contratos del Estado, así como a bonificaciones económicas.
- Política 10.2: Reestructurar y fortalecer la formación docente en servicio articulada con la formación docente inicial: (...)Esta política busca establecer un sistema nacional integrado y descentralizado de formación de docentes en servicio articulado

con la formación docente inicial, enfocado al logro de metas efectivas y evaluables de desarrollo profesional, y con un enfoque intercultural.

Principales Medidas:

- a. Profundización del proceso de formación inicial de los docentes tomando en cuenta que debe ser coherente, en lo académico y en la gestión, con los estándares de la educación superior, de la cual forma parte. Debe garantizarse una sólida formación humanística, científica y tecnológica del magisterio nacional acorde con las dinámicas culturales y productivas regionales y del país, sin menoscabo de su inserción en la globalización; en base a currículos regionales de formación inicial, pertinentes al currículum regional de educación básica. Las prácticas pre profesionales deben garantizar experiencia en diversos escenarios, pero también empezar tempranamente.
- b. Creación de nuevas especialidades de carrera profesional que comprenden la educación inicial de niños y niñas de 4 años hasta el segundo grado de primaria, la educación inclusiva y otras.
- c. Difusión de los criterios de una buena enseñanza y una buena gestión en la comunidad, para ganar a las familias a favor de los cambios que la formación magisterial demanda.
- d. Mecanismos permanentes de evaluación y rendición de cuentas del impacto de los programas de formación ofrecida en la práctica docente, a cargo del Ministerio de Educación y que contarán con la participación de la sociedad civil a nivel regional y nacional.
- e. Fomento de la sistematización y documentación de experiencias pedagógicas desde la formación inicial y en servicio, mediante incentivos a la producción.

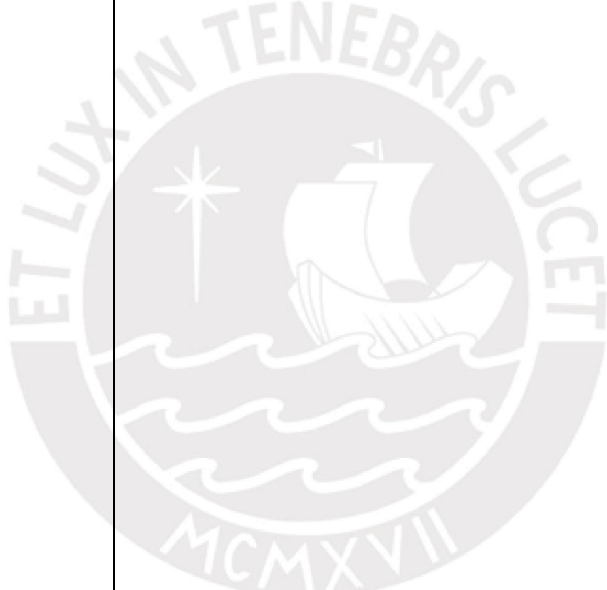
PROYECTO EDUCATIVO NACIONAL AL 2021			
TEXTOS	CATEGORÍAS		
	Cualidades del Docente	Funciones del docente	Evaluación del docente
<p>OBJETIVO ESTRATÉGICO 2</p> <p>Estudiantes e instituciones que logran aprendizajes pertinentes y de calidad</p>	<p>RESULTADO 2</p> <p>INSTITUCIONES ACOGEDORAS E INTEGRADORAS ENSEÑAN BIEN Y LO HACEN CON ÉXITO</p> <p>7. Transformar las prácticas pedagógicas en la Educación Básica (pp.72)</p> <p>Estas políticas se dirigen a facilitar el proceso de cambio de las prácticas pedagógicas en las instituciones que ofrece la educación básica. Específicamente, buscan introducir nuevos criterios y prácticas de la buena enseñanza, incentivar la responsabilidad profesional del docente, fomentar un clima institucional amigable en los centros educativos y promover el uso de las tecnologías de información y comunicación (TIC) para optimizar los aprendizajes (pp.72).</p> <p>Política 7.1: Asegurar prácticas pedagógicas basadas en criterios de calidad y de respeto a los derechos de los niños (pp.72).</p> <p><u>“Esta política pedagógica busca elevar la calidad de las prácticas pedagógicas en la educación básica de manera que los docentes puedan vincular los aprendizajes demandados por los currículos con la vida de los estudiantes y de las comunidades en sus distintas facetas y en una perspectiva intercultural, asegurar que los estudiantes ejerzan su rol como protagonistas activos de su propio aprendizaje y propiciar eficazmente el acceso a los logros fundamentales y las metas de aprendizaje establecidas para el país o la región”.</u> (pp.72)</p> <p>Principales medidas</p>	<p>Política 7.1: Asegurar prácticas pedagógicas basadas en criterios de calidad y de respeto a los derechos de los niños.</p> <p>Principales medidas</p> <p>a) Difusión y promoción de enfoques pedagógicos innovadores aplicados con pertinencia cultural, que enfatice (pp.72):</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ El diseño de planes de clases basados en el aprovechamiento de los conocimientos previos, las aptitudes, los estilos de aprendizaje y los intereses de los estudiantes. ▪ Una enseñanza basada en el estímulo permanente a las mejores cualidades, aptitudes y méritos de los estudiantes, así como en el apoyo continuo a aquellos que presentan dificultades. ▪ El diseño y ejecución de actividades de aprendizaje que respeten y atiendan de manera diferenciada la diversidad tanto individual como sociocultural existente en el aula y las condiciones particulares de escuelas multigrado (pp.72). ▪ Una selección de estrategias y metodologías coherentes con el tipo de logros que se quiere promover y con las características de los estudiantes, que eviten la uniformidad forzosa y las rutinas memorísticas (pp.73). ▪ El trabajo permanente en equipo, el aprendizaje por indagación, el diálogo, la controversia y el debate constante entre estudiantes y con el docente (pp.73). ▪ El uso activo, interactivo, reflexivo y crítico de materiales educativos para el logro de aprendizajes 	


	<p>a) Difusión y promoción de enfoques pedagógicos innovadores aplicados con pertinencia cultural, que enfatizan (pp.72):</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Un clima de aula positivo, donde predomine la alegría, la motivación y el optimismo, dentro de una disciplina grupal autorregulada, basada en reglas acordadas y supervisadas por todos. (pp.73). ▪ La demostración de valores éticos y normas de convivencia democrática en la conducta de docentes, directivos y toda la organización escolar y la supresión del autoritarismo, el maltrato y la violencia de todo tipo (pp.73). <p>c) El desarrollo de la conciencia crítica y moral de los estudiantes basada en la observación y análisis del comportamiento de líderes, actores e instituciones sociales tal como se refleja en los medios (pp.73).</p>	<p>específicos (pp.73).</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ El uso de la evaluación como instrumento pedagógico para identificar aciertos y errores de alumnos y docentes y para mejorar tanto los aprendizajes como la enseñanza (pp.73). ▪ El destierro del sedentarismo y la inactividad como estilo de aprendizaje en las aulas combinando de manera continua el trabajo exclusivamente intelectual con la actividad física (pp.73). ▪ Un clima de aula positivo, donde predomine la alegría, la motivación y el optimismo, dentro de una disciplina grupal autorregulada, basada en reglas acordadas y supervisadas por todos (pp.73). ▪ La demostración de valores éticos y normas de convivencia democrática en la conducta de docentes, directivos y toda la organización escolar y la supresión del autoritarismo, el maltrato y la violencia de todo tipo (pp.73). <p>b) Apertura del centro educativo a la comunidad, aprovechando al máximo los espacios, personajes y oportunidades propicios al aprendizaje más allá de los muros de la institución escolar, complementando continuamente una labor pedagógica efectuada dentro y fuera de las aulas (pp.73).</p> <p>c) El desarrollo de la conciencia crítica y moral de los estudiantes basada en la observación y análisis del comportamiento de líderes, actores e instituciones sociales tal como se refleja en los medios (pp.73).</p>	
	<p>Política 7.2 Fortalecer el rol pedagógico y la responsabilidad profesional individual y colectiva del docente (pp.73)</p> <p>Principales medidas</p>	<p>RESULTADO 2</p> <p>INSTITUCIONES ACOGEDORAS E INTEGRADORAS ENSEÑAN BIEN Y LO HACEN CON ÉXITO</p> <p>7. Transformar las prácticas pedagógicas en la Educación Básica</p>	<p>Política 7.2 Fortalecer el rol pedagógico y la responsabilidad profesional individual y colectiva del docente (pp.73).</p> <p>Principales medidas</p> <p>c) Mecanismos para la evaluación</p>

	<p>e) Código de ética para docentes y directivos concertado en cada institución educativa, el cual debe abarcar responsabilidad, competencia profesional, respeto y buen trato a los estudiantes. El cumplimiento del código involucrará la vigilancia y la cooperación del Consejo Escolar (pp.74).</p>	<p>Política 7.2 Fortalecer el rol pedagógico y la responsabilidad profesional individual y colectiva del docente (pp.73).</p> <p>Esta política busca propiciar la reflexión colectiva sobre la propia práctica y el inter aprendizaje constante entre los docentes de cada institución educativa a fin de propiciar la mejora continua de la actitud y el rol pedagógico del profesor y de su papel formador (pp.73)</p> <p>Principales medidas</p> <p>a) Divulgación social y promoción pública de los criterios de calidad de la enseñanza establecidos por la política pedagógica, los que incluyen criterios relativos a la calidad del trato al estudiante así como de los estándares nacionales y regionales de aprendizaje (pp.74).</p> <p>b) Registro y divulgación de las fallas más comunes en la enseñanza y en el aprendizaje en cada institución educativa, de manera que se facilite la búsqueda de soluciones en los centros y redes educativas distritales (pp.74).</p> <p>8. Impulsar de manera sostenida los procesos de cambio institucional (p.p.76)</p> <p>Esta política busca crear un conjunto de apoyos y condiciones en los centros educativos para que rompan su aislamiento y propicien de una manera sostenible procesos de cambio institucional, tanto en el plano pedagógico como en el de la gestión. Tiene tres expresiones: la constitución de redes escolares territoriales; la creación de programas itinerantes de apoyo y asistencia técnica permanente, en alianza con los gobiernos locales e institutos superiores pedagógicos y universidades acreditadas; y la ampliación del tiempo efectivo de aprendizaje.</p>	<p>periódica de la efectividad del papel administrativo, pedagógico y formador de los directores y docentes, según sea el caso, y de las condiciones que favorecen o perjudican esos desempeños. Esta evaluación debe contar con procedimientos que garanticen su transparencia, estar sujeta a criterios de calidad previamente concertados e incluir mecanismos institucionales para la autoevaluación la coevaluación y la heteroevaluación (pp.74).</p> <p>d) Difusión de mejores prácticas educativas encargando a las instituciones educativas con experiencias destacables el papel de formar docentes en otras escuelas de la misma red distrital (pp.74).</p> <p>f) Sistema de incentivos individuales y colectivos (monetarios y no monetarios tales como becas, pasantías y reconocimientos) que estimulen la obtención de logros especiales de equipos docentes o maestros individuales que demuestren buenas prácticas pedagógicas, efectivas, inclusivas, interculturales, con enfoque de género o buen uso de TIC, así como a la investigación e innovación pedagógica pertinente a contextos específicos (pp.74).</p>
--	--	--	---


		<p>8.1 Fomentar y apoyar la constitución de redes escolares territoriales responsables del desarrollo educativo local (pp.76).</p> <p>Esta política se propone constituir comunidades distritales de aprendizaje mediante la integración de todas las instituciones educativas de ese ámbito, en alianza con la sociedad civil local. Su propósito sería apoyarse mutuamente para aumentar la efectividad de su labor pedagógica, fomentar la investigación, el trabajo en colaboración y la educación intercultural, así como en la implementación eficaz de las políticas educativas regionales y nacionales. Trabajarían en cooperación y complementariedad desde las propias identidades institucionales y aspiraciones (pp.76).</p> <p>Principales medidas</p> <p>a) Formación de Redes Escolares Distritales (RED) con los centros de educación básica de un mismo distrito para que se constituyan en un núcleo de intercambio de experiencias pedagógicas y de gestión, de apoyo mutuo y de desarrollo educativo (pp.76).</p> <p>b) Impulso de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) a través de procesos concertados para que sea instrumento clave para fortalecer los intercambios entre los centros que conforman una red, e impulso a los PEI de red cuando corresponda (pp.76).</p> <p>c) Fomento de la investigación pedagógica y difusión de métodos sencillos que los docentes puedan usar para sistematizar sus prácticas, innovaciones y aprendizajes logrados tanto dentro como fuera de la escuela, y difusión de los resultados en la red (pp.76).</p>	
--	--	--	--

TEXTOS	CATEGORÍAS		
	Cualidades del Docente	Funciones del docente	Evaluación del docente
<p>OBJETIVO ESTRATÉGICO 3</p> <p>Maestros bien preparados que ejercen profesionalmente la docencia</p>			<p>RESULTADO 1 SISTEMA INTEGRAL DE FORMACIÓN DOCENTE</p> <p>10. Mejorar y reestructurar los sistemas de formación inicial y continua de los profesionales de la educación (pp.86). Estas políticas se dirigen a promover cambios sustantivos en los sistemas de formación docente inicial y en servicio, así como de los diversos profesionales que ejercen labores en el sector, generando estándares claros para la calificación de la buena docencia y la acreditación de centros de formación magisterial e instancias de formación en servicio. (p.p.86)</p> <p>Política 10: Mejorar y reestructurar los sistemas de formación inicial y continua de los profesionales de la educación.</p> <p>Política 10.1: Generar estándares claros sobre la buena docencia y acreditar instancias de formación y desarrollo profesional docente (pp.86). Esta política busca acreditar la calidad de la formación ofrecida a los profesores en sus diversas etapas y modalidades, evaluando y racionalizando los centros de formación docente, públicos y privados, universitarios y no universitarios, en base a criterios claros y técnicamente sustentados de calidad, y fomentando una cultura de evaluación y autoevaluación de la gestión orientada a la acreditación. Se busca contrarrestar así las limitaciones de la formación inicial que ofrecen muchas instituciones de dudosa calidad a jóvenes que aspiran a ser maestros, deficiencias que reproducen un modelo de docencia caracterizado por el facilismo y la repetición de hechos o datos.</p> <p>Principales medidas a) Activar, en el marco del Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación de la Calidad Educativa (SINEACE), una institución de acreditación técnicamente solvente, administrativamente autónoma y descentralizada que acredite a las instituciones y programas de formación docente</p>

			<p>inicial y en servicio, basada en estándares de calidad de formación docente y gestión institucional, y en un sistema eficiente y transparente de evaluación. Los estándares considerarán la formación humanística, científica y tecnológica y competencias en las dimensiones cultural y productiva, congruentes con las necesidades de la globalización. Deben estar referidos también a profesionales no docentes que laboran en el sector (pp.86).</p> <p>b) Evaluación periódica de las instituciones que brindan formación inicial sobre la base de los estándares de calidad establecidos para racionalizar su número y convertir a algunas en centros de formación en servicio (pp.87).</p> <p>c) Rendición pública de cuentas de la institución de acreditación sobre los resultados de las evaluaciones efectuadas, informando adecuadamente a todos los niveles de gestión y a la sociedad para contribuir a mejorar la toma de decisiones y proponiendo estrategias a la luz de las dificultades o carencias identificadas (pp.87).</p> <p>d) Los profesionales no docentes deben ser capacitados de acuerdo al área y función en que se desempeñen, a través de mecanismos para su inclusión en los beneficios de una carrera pública: remuneración, escalafón, etc. (pp.87).</p> <p>e) Exigencia de la acreditación como requisito para otorgar títulos profesionales en Educación y para acceder a fondos de estímulo a la innovación o contratos del Estado, así como a bonificaciones económicas (pp.87).</p> <p>f) Especialización en educación rural como opción de carrera profesional o postgrado acompañada de mecanismos de certificación para acceder a los centros educativos que requieren sus servicios y, por tanto, para acceder a las bonificaciones que se asignen (pp.87).</p>
	<p>Política 10.2: Reestructurar y fortalecer la formación docente en servicio articulada con la formación docente inicial.</p> <p>Los maestros, desde mediados de la década pasada, reciben frecuentes capacitaciones, pero no hay manera de saber cuáles son los resultados de estas experiencias. La persistencia de viejos estilos y hábitos de enseñanza siembra dudas sobre el real impacto</p>		<p>Política 10.2: Reestructurar y fortalecer la formación docente en servicio articulada con la formación docente inicial.</p> <p>Los maestros, desde mediados de la década pasada, reciben frecuentes capacitaciones, pero no hay manera de saber cuáles son los resultados de estas experiencias. La persistencia de viejos estilos y hábitos de enseñanza siembra dudas sobre el real impacto de este importante esfuerzo nacional. Esta política busca establecer un sistema nacional integrado y descentralizado de formación de docentes en servicio</p>

	<p>de este importante esfuerzo nacional. Esta política busca establecer un sistema nacional integrado y descentralizado de formación de docentes en servicio articulado con la formación docente inicial, enfocado al logro de metas efectivas y evaluables de desarrollo profesional, y con un enfoque intercultural (pp.87).</p> <p>Principales medidas</p> <p>a) Profundización del proceso de formación inicial de los docentes tomando en cuenta que debe ser coherente, en lo académico y en la gestión, con los estándares de la educación superior, de la cual forma parte. Debe garantizarse una sólida formación humanística, científica y tecnológica del magisterio nacional acorde con las dinámicas culturales y productivas regionales y del país, sin menoscabo de su inserción en la globalización; en base a currículos regionales de formación inicial, pertinentes al currículum regional de educación básica. Las prácticas pre profesionales deben garantizar experiencia en diversos escenarios, pero también empezar tempranamente. (pp.87)</p>		<p>articulado con la formación docente inicial, enfocado al logro de metas efectivas y evaluables de desarrollo profesional, y con un enfoque intercultural (pp.87).</p> <p>Principales medidas</p> <p>b) Programa nacional descentralizado de formación continua de los profesionales en educación, coherente con la formación inicial y el rasgo profesional de los docentes, y que debe procurar la especialización certificada de los docentes (pp.87)</p> <p>c) Énfasis en los Programas de Apoyo y acompañamiento Pedagógico para docentes y directivos en servicio que trabajen en zonas más necesitadas y en condiciones difíciles (pp.88).</p> <p>d) Creación de nuevas especialidades de carrera profesional que comprenden la educación inicial de niños y niñas de 4 años hasta el segundo grado de primaria, la educación inclusiva y otras (pp.88).</p> <p>e) Oferta diversificada de modalidades de formación en servicio con énfasis en el interaprendizaje y en la formación en el lugar de trabajo, dirigidas principalmente a instituciones educativas y a equipos de docentes, evaluadas en función a los aprendizajes logrados por los participantes y a la puesta en marcha de innovaciones educativas (pp.88).</p> <p>f) Acompañamiento técnico permanente a las instituciones educativas para asegurar el cambio propiciado por las acciones formativas, estableciendo acuerdos de gestión con el director y con el Consejo Educativo Nacional (CONEI). (pp.88).</p> <p>g) Difusión de los criterios de una buena enseñanza y una buena gestión en la comunidad, para ganar a las familias a favor de los cambios que la formación magisterial demanda (pp.88).</p> <p>h) Mecanismos permanentes de evaluación y rendición de cuentas del impacto de los programas de formación ofrecida en la práctica docente, a cargo del Ministerio de Educación y que contarán con la participación de la sociedad civil a nivel regional y nacional (pp.88).</p> <p>i) Fomento de la sistematización y documentación de experiencias pedagógicas desde la formación inicial y en servicio, mediante incentivos a la producción (pp.88).</p> <p>j) Escuelas con mejores resultados en cada Red Escolar Distrital, comparten experiencias y trabajan en forma coordinada con las instituciones de formación docente</p>
--	---	---	---

			<p>asignadas a ese ámbito (pp.88).</p> <p>k) Asignación presupuestal a especialidades docentes prioritizadas (primer ciclo de primaria, educación rural, gestión y formación en servicio) y creación de un programa de movilización de egresados para apoyar en tareas de prevención del fracaso escolar en las zonas de mayor necesidad de la localidad o región (pp.88).</p>
	<p>RESULTADO 2 CARRERA PÚBLICA MAGISTERIAL RENOVA DA</p> <p>11. Implementar una nueva carrera pública magisterial (pp.89). Implementación de una nueva ley de Carrera Pública Magisterial (CPM) como parte de una política magisterial integral con una asignación presupuestal suficiente para su puesta en marcha progresiva. Sus políticas principales son:</p> <p>11.3 Promover la revaloración social de la profesión docente, en base al reconocimiento de sus buenas prácticas (pp.91). Esta política se propone contribuir a revalorar la profesión docente a través del estímulo y reconocimiento público de buenas prácticas y resultados.</p> <p>Principales medidas</p> <p>a) Programa de promoción de núcleos de docentes innovadores alrededor de su interés por mejorar un campo determinado, con el beneficio de incentivos (becas de estudio, pasantías, libros) y un fondo para la realización de proyectos y la difusión de experiencias (pp.91).</p> <p>b) Selección de los mejores docentes innovadores como capacitadores del programa de formación en servicio, previa preparación y recibiendo incentivos por hacerlo (pp.91).</p> <p>c) Reconocimiento público de los gobiernos locales a las mejores prácticas docentes con otorgamiento de incentivos a los mejores</p>	<p>11.3 Promover la revaloración social de la profesión docente, en base al reconocimiento de sus buenas prácticas (pp.91).</p> <p>a) Programa de promoción de núcleos de docentes innovadores alrededor de su interés por mejorar un campo determinado, con el beneficio de incentivos (becas de estudio, pasantías, libros) y un fondo para la realización de proyectos y la difusión de experiencias (pp.91).</p> <p>b) Selección de los mejores docentes innovadores como capacitadores del programa de formación en servicio, previa preparación y recibiendo incentivos por hacerlo (pp.91).</p>	<p>RESULTADO 2 CARRERA PÚBLICA MAGISTERIAL RENOVA DA</p> <p>11. Implementar una nueva carrera pública magisterial (pp.89). Implementación de una nueva ley de Carrera Pública Magisterial (CPM) como parte de una política magisterial integral con una asignación presupuestal suficiente para su puesta en marcha progresiva. Sus políticas principales son:</p> <p>11.1 Evaluar a los docentes para el ingreso y permanencia en la Carrera Pública Magisterial y su asignación laboral (pp.89). Desde que egresan de sus centros de formación inicial, los docentes no son evaluados a lo largo de su carrera profesional. Esta situación no permite organizar la actualización y capacitación permanente del magisterio, ni establecer la dimensión diferenciada en las políticas remunerativas del magisterio nacional. Esta política busca, por eso, instalar y fortalecer un sistema efectivo de evaluación docente que sirva para alimentar el sistema de formación continua del magisterio así como la selección y certificación que exige el ingreso y la permanencia en la Carrera Pública Magisterial. De igual manera, esto permitiría la asignación de los maestros mejor preparados a las zonas más vulnerables, de modo tal que se atienda el derecho de los estudiantes a una educación de calidad y al buen trato así como la necesidad de revalorar socialmente la función docente (pp.89).</p> <p>Principales medidas</p> <p>a) Ingreso a la carrera pública sólo para docentes que provienen de instituciones acreditadas. El proceso de ingreso incluye una etapa inicial de inserción (pp.89).</p> <p>b) Programa nacional de evaluación y certificación</p>

	<p>maestros de cada distrito y provincia en convenio con las Direcciones Regionales de Educación (DRE) (pp.91).</p>		<p>profesional docente en todo el país, pues las evaluaciones serán requisito para permanecer en la nueva carrera pública y —en algunos casos— para acceder a aumentos de remuneraciones o bonificaciones (pp.89).</p> <p>c) Mecanismos técnicos, transparentes y equitativos de evaluación del desempeño docente que posibiliten la promoción profesional (pp.90).</p> <p>d) Programa de selección de docentes más competentes para lugares de mayor necesidad y menor desarrollo, acompañado de un programa de fortalecimiento e incentivos para docentes asignados a zonas de menor desarrollo (pp.90).</p> <p>e) Ajuste en la jornada de trabajo magisterial, hasta llegar a 40 horas de trabajo efectivas a la semana, de las cuales no más de las $\frac{3}{4}$ partes deben dedicarse directamente a la docencia directa (pp.90).</p> <p>11.2 Vincular los ascensos e incrementos salariales al desempeño profesional y a las condiciones de trabajo</p> <p>No se ejecuta con regularidad y objetividad la política de ascensos en los niveles magisteriales y, cuando se aplica, prima el criterio de tiempo de servicio y no el de méritos por desempeño. Esta política se dirige a crear mecanismos y condiciones laborales básicas que aseguren a los maestros el derecho que poseen en el marco de la carrera docente así como la remuneración que corresponde a su nivel de desempeño profesional (pp.90).</p> <p>Principales medidas</p> <p>a) Sistema remunerativo docente que considere remuneraciones básicas comunes dignas y remuneraciones diferenciales de acuerdo a las condiciones y cargas laborales que se asignan. En este marco, se debe dar un mecanismo transparente y equitativo de aumentos de remuneración, que diferencie los niveles en la carrera magisterial y que respete los ascensos de nivel, siempre en base a los resultados de la evaluación docente (pp.90).</p> <p>b) Disponibilidad presupuestal asegurada, calculada sobre la base de la satisfacción de criterios e indicadores de desempeño de docentes y docentes directivo (pp.90).</p> <p>c) Mecanismos que aseguren el cumplimiento estricto de las obligaciones laborales del docente y de su buen trato al</p>
--	---	---	---

			<p>estudiante, la sanción efectiva por su incumplimiento y el flujo de esta información hacia las instancias donde se deciden los ascensos o la ubicación laboral (pp.90).</p> <p>d) Incentivos económicos y no económicos a la mejora de los procesos y resultados educativos, a consecuencia de mejoras en la gestión y el desempeño pedagógico colectivo de las instituciones educativas bajo criterios de equidad y calidad (pp.90).</p> <p>e) Facilitación de sistemas de créditos, equipamiento, pasantías y otras oportunidades para mejorar su calidad profesional y su nivel de vida (pp.90).</p> <p>f) Dotación de viviendas a los docentes seleccionados y asignados a zonas vulnerables o rurales. Serán viviendas especialmente construidas y equipadas, asignadas por el tiempo que permanezcan los maestros en la zona (pp.91).</p> <p>11.3 Promover la revaloración social de la profesión docente, en base al reconocimiento de sus buenas prácticas (pp.91).</p> <p>d) Vigilancia del Consejo Educativo Institucional (CONEI) del desempeño docente mediante criterios de buena enseñanza y acuerdos de colaboración para el logro de los estándares de calidad en el marco de su respectivo Proyecto Educativo Institucional (PEI) (pp.91).</p>
--	--	--	---

Tabla 7. Textos y Categorías: PEN. Elaboración propia.

c.2 Concepciones de formación inicial docente, subyacentes en los textos del documento PEN

Sobre las cualidades del docente

Objetivo Estratégico 2

- En el Objetivo Estratégico 2, Política 7.1, se expresa que: “Esta política pedagógica busca elevar la calidad de las prácticas pedagógicas en la educación básica de manera que los docentes puedan vincular los aprendizajes demandados por los currículos con la vida de los estudiantes y de las comunidades en sus distintas facetas y en una perspectiva intercultural, asegurar que los estudiantes ejerzan su rol como protagonistas activos de su propio aprendizaje y propiciar eficazmente el acceso a los logros fundamentales y las metas de aprendizaje establecidas para el país o la región” (pp.72). En tal sentido, se espera un docente capaz de “(...) enfrentar, con sabiduría y creatividad, situaciones prácticas imprevisibles que exigen a menudo resoluciones inmediatas” y con ello, un docente reflexivo, en la línea hermenéutica de De Lella (2002), pero también, que pueda.
- “...engazar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente organizado (Coll, 1990, citado por Marcano y Reyes, 2007: 296).
- De igual forma, en la Política 7.1, se considera que una medida para elevar la calidad de las prácticas pedagógicas es, “la demostración de valores éticos y normas de convivencia democrática en la conducta de docentes, directivos y toda la organización escolar y la supresión del autoritarismo, el maltrato y la violencia de todo tipo (pp.73), pero también de los alumnos, a partir del modelo que constituye el docente: “c) El desarrollo de la conciencia crítica y moral de los estudiantes basada en la observación y análisis del comportamiento de líderes, actores e instituciones sociales tal como se refleja en los medios” (pp.73). Estos textos se emparentan con ideas del enfoque crítico social, según el cual la enseñanza se concibe como “...una actividad crítica, una actividad social de carácter ético, en la que los valores orientan su intencionalidad y se replican en los procedimientos pedagógicos de la enseñanza” (Pérez Gómez, 1994: 422).
- El tema deontológico se aborda específicamente en la Política 7.2, en los siguientes términos: “Fortalecer el rol pedagógico y la responsabilidad profesional individual y colectiva del docente (pp.73) e. Código de ética para docentes y directivos concertado en cada institución educativa, el cual debe abarcar responsabilidad,

competencia profesional, respeto y buen trato a los estudiantes. El cumplimiento del código involucrará la vigilancia y la cooperación del Consejo Escolar (pp.74).

Objetivo Estratégico 3

En referencia a la formación docente, se señalan los rasgos de un perfil de docente ideal:

Debe garantizarse una sólida formación humanística, científica y tecnológica del magisterio nacional acorde con las dinámicas culturales y productivas regionales y del país, sin menoscabo de su inserción en la globalización; en base a currículos regionales de formación inicial, pertinentes al currículum regional de educación básica. Las prácticas pre profesionales deben garantizar experiencia en diversos escenarios, pero también empezar tempranamente (pp.87).

Este texto expresa la resolución de la dicotomía teoría práctica, a favor de la práctica, a favor de la noción del pensamiento práctico, que “(...) propone que en la formación docente, debemos cancelar la frontera entre la experiencia y el saber, rechazando la clásica dicotomía entre teoría y práctica” (Contreras,2010 citado por Pérez Gómez,2010:22).De igual manera, las ideas contenidas en este texto se aproximan a la concepción de enseñanza que Perrenoud (2001), denomina de un doble registro en el docente del siglo XXI, esto es, de la ciudadanía y de la construcción de competencias, lo que exige dos posturas fundamentales:

Práctica reflexiva porque en las sociedades en transformación, la capacidad de innovar, de negociar, de regular su práctica es decisiva. Implicación crítica porque las sociedades necesitan que los profesores se comprometan (...) No solo en apuestas corporativas o sindicales, sino a propósito de los fines y de los programas de la escuela, de la democratización de la cultura, de la gestión del sistema educativo, del lugar de los usuarios, etc. (...).

- También encontramos un texto que expresa la valoración de la capacidad de innovar, como cualidad del docente, en la Política 11.3: “Esta política se propone contribuir a revalorar la profesión docente a través del estímulo y reconocimiento público de buenas prácticas y resultados” (p.p.91) y, en las medidas a), b) y c), se señalan los mecanismos de incentivos y de reconocimiento a los maestros innovadores, pero se resiente la ausencia del componente investigación como complemento de la innovación. La mención de buenas prácticas y resultados, ratifica una orientación pragmática de la formación docente y con ello, una concepción tecnológica.
- Sobre el código de ética, el texto del documento, precisa que, este, “(...) debe abarcar responsabilidad, competencia profesional, respeto y buen trato a los

estudiantes. El cumplimiento del código involucrará la vigilancia y la cooperación del Consejo Escolar” (pp.74). El sentido que se da al componente ético de la función docente, en este texto, se aproxima a la perspectiva artesanal, en el que, “el aprendizaje del conocimiento profesional supone un proceso de inmersión en la cultura de la escuela (...) el futuro docente se socializa dentro de la institución, aceptando la conocimientos profesional heredada y los roles profesionales correspondientes” (De Lella, 1999).

Sobre las funciones del docente

Objetivos Estratégicos 2 y 3

- En las medidas formuladas para la Política 7.1 (Ver tabla 7), se enumeran un conjunto de funciones del docente, todas ellas en el marco de enfoques innovadores, que se sugiere, serán accesibles a los docentes. Estas funciones están centradas en la tarea pedagógica, de aula y en el aprendizaje. Y, en el texto contenido en la Política 7.2, se expresa claramente la adhesión a la importancia de la reflexión del docente sobre su práctica:

Política 7.2 Fortalecer el rol pedagógico y la responsabilidad profesional individual y colectiva del docente (pp.73).

Esta política busca propiciar la reflexión colectiva sobre la propia práctica y el inter aprendizaje constante entre los docentes de cada institución educativa a fin de propiciar la mejora continua de la actitud y el rol pedagógico del profesor y de su papel formador (pp.73).

- En consecuencia, este texto se aproxima a las ideas que sustentan el pensamiento práctico, según afirma Pérez Gómez (2010:23): “La formación docente debe provocar la reflexión en, sobre y para la práctica, en situaciones concretas y complejas de la vida del aula, del centro y de la comunidad educativa donde interviene el docente”. Pero el documento es aún más categórico en los textos de la Política 8.1 (Ver tabla 7): “Fomentar y apoyar la constitución de redes escolares territoriales responsables del desarrollo educativo local” y su inciso c, sobre el papel de la investigación en la sistematización e innovación en las prácticas pedagógicas. (pp.76) y la política 11.3 (Objetivo Estratégico 3), que se refiere a un programa de promoción de docentes innovadores y a su reconocimiento por tales méritos.
- Por otro lado, los ítems referidos a los métodos didácticos, como el trabajo en equipo y la aplicación del método del aprendizaje por indagación, y el diálogo, la

controversia y el debate como estrategias didácticas, así como el uso crítico y reflexivo de materiales educativos (pp.72, 73), también nos reportan tanto al enfoque hermenéutico reflexivo (Pérez Gómez, 1994) como al enfoque constructivista de la enseñanza (Marcano y Reyes, 2007).

- En la Política 7, sobre las prácticas pedagógicas, para alcanzar el Resultado: “instituciones acogedoras e integradoras enseñan bien y lo hacen con éxito”; se exponen ideas explícitas, sobre “fomentar un clima institucional amigable en los centros educativos”, no hay explicaciones claras sobre lo que significa un clima amigable y las condiciones que lo determinan, en los centros educativos. Pero, en el literal b), de la Política 7.1, sobre las instituciones educativas se dice: “(...) apertura del centro educativo a la comunidad, aprovechando al máximo los espacios, personajes y oportunidades propicios al aprendizaje, más allá de los muros de la institución escolar, complementando continuamente, una labor pedagógica efectuada dentro y fuera de las aulas”. Consideramos que estas ideas, sobre la institución educativa, aún se encuentran a distancia del concepto de escuela emocional de Casassus (s. f.), entendida esta como: “(...) aquella donde se valora el mundo emocional de las personas que allí laboran (...) Una escuela es la organización de un sistema de relaciones que se estructuran en torno al aprendizaje y el aprendizaje es función de las emociones”.
- Otro elemento conceptual importante a destacar es la mención de la “perspectiva intercultural”, en relación con la pertinencia de los aprendizajes, idea alineada con el enfoque crítico social, según Pérez Gómez (1994: 422).
- En varios pasajes de los textos revisados, en el Objetivo Estratégico 2, se incluyen funciones y responsabilidades del docente pero, pasando de un nivel a otro: “de la “profesión”, en su sentido de dominio de conocimientos para la enseñanza; a la “profesionalidad”, entendida como la significación social desde la cual se identifica el rol del maestro, se reconocen y establecen los aportes de la ética, las ciencias y la tecnología en su formación, se determinan las finalidades sociales, políticas y culturales de su ejercicio, se establecen las instituciones que soportan su reconocimiento y desarrollo, y se define la manera como la sociedad legitima su ejercicio profesional” (Ibarra, 2006). Consideramos, que los textos de la Política 7, confunden ambos planos, lo que perjudica a la enseñanza y a la imagen de la docencia, pues genera las consabidas tensiones y contradicciones entre las

demandas y expectativas de la sociedad y el docente; tensión entre fines y medios (la complejidad de la docencia).

Sobre la evaluación del docente

Objetivo Estratégico 2

- La Política 7.2, en su inciso c, refiere una propuesta cualitativa de evaluación del papel pedagógico y formador de los docentes (pp.74) y los incisos d y f se ocupan de la difusión y los incentivos a los docentes destacados, por sus buenas prácticas. Sin embargo, advertimos una contradicción con el listado de funciones del docente, señaladas en la Política 7.1. Sobre ello, encontramos la explicación en lo que Torres (1998), denominó, el docente deseado o docente eficaz, caracterizado como “ un sujeto polivalente, profesional competente, agente de cambio, practicante reflexivo, profesor investigador, intelectual crítico e intelectual transformador, que debe exhibir un sinnúmero de competencias, atributos, actitudes, etc., todo ello, prescrito por documentos y producciones académicas, en la década del noventa”. Señalamiento que es del todo apropiado en el caso del documento PEPT, cuyos textos venimos interpretando.
- Tanto el sistema de incentivos como el código de ética ponen el énfasis en lo normativo y el control social de la función docente, alejándose de una ética del cuidado, en la que, la práctica profesional ética es una acción moralmente informada y las prácticas no son un medio para producir el bien o los valores a los que se aspira, sino el lugar mismo donde se encarnan y viven los valores (Vásquez y Escámez, 2010).

Objetivo Estratégico 3

- La Política 10, se ocupa del sistema de formación inicial y continua de los profesionales de la educación. Los textos de la política 10.1, hacen referencia a los estándares de una buena docencia y la acreditación de los centros de formación y de desarrollo profesional docente, y se afirma que: “Los estándares considerarán la formación humanística, científica y tecnológica y competencias en las dimensiones cultural y productiva, congruentes con las necesidades de la globalización” (pp.86).
- A la clara orientación tecnológica de las ideas contenidas en estos textos debemos agregar el carácter instrumental que se da a la profesión docente y por ello el interés en “implementar una propuesta de evaluación del desempeño basada en estándares”, como factor que contribuya a “elevar el profesionalismo docente”. Y, creemos, con Imbernón (1998: 37, 38), que estas ideas, en relación a la enseñanza y

para nosotros, a la formación inicial docente, deviene en una visión instrumental de la formación, “(...) prestando atención a las demandas del mercado”.

- La Política 10.2 Reestructurar y fortalecer la formación docente en servicio articulada con la formación docente inicial, en su texto se afirma que el sistema de formación de docentes está “enfocado al logro de metas efectivas y evaluables de desarrollo profesional” (pp.87), recurriendo una vez más a una concepción pragmática y eficientista de la docencia. De igual forma, la Política 11, sobre la Carrera Pública Magisterial, reitera los criterios meritocráticos para evaluar, el ingreso y la permanencia del docente en el sistema educativo, así como el reconocimiento e incentivos, vinculando ascensos e incrementos salariales al desempeño profesional.
- Sobre el objetivo estratégico 2, podemos afirmar que, junto a ideas afines a una perspectiva eficientista y pragmática de la enseñanza, en el ámbito del enfoque tecnológico, estos textos también contienen ideas emparentadas con enfoques alternativos como, el crítico social, el hermenéutico y el constructivista, así como formulaciones alineadas con el pensamiento práctico. Sin embargo, no apreciamos articulación, bajo uno de estos enfoques, en los textos analizados.
- No encontramos un texto que haga mención al aporte del docente en la discusión y análisis de las políticas y educativas, y más bien, encontramos el énfasis puesto en “(...) la tecnologización de los medios, más que en la discusión de los fines educativos” (Marcano y Reyes: 2007).
- También, encontramos que en la Política 10.2, se mencionan a la familia, la comunidad y la sociedad civil, en general, como partícipes del proceso de reestructuración de la formación docente, pero nuevamente, en calidad de controladores sociales de la formación inicial docente, al considerar; “mecanismos permanentes de evaluación y rendición de cuentas del impacto de los programas de formación ofrecida en la práctica docente, a cargo del Ministerio de Educación y que contarán con la participación de la sociedad civil a nivel regional y nacional”.

Concluimos la sección dedicada al documento PEN, afirmando que, los textos analizados, predominan ideas de orientación tecnológica de la formación inicial docente, pero también, en algunas de las medidas se expresan ideas cercanas a los enfoques crítico social, hermenéutico reflexivo y constructivista, con ideas específicas alineadas con el pensamiento práctico.

2.3.2 Preeminencias y coincidencias en los documentos analizados

Concluimos el capítulo 2, haciendo una comparación de los hallazgos presentados en el apartado anterior entre los documentos, Ley General de Educación, Plan Nacional de Educación para Todos y Proyecto Educativo Nacional.

En función a las tres categorías de análisis y a partir de ideas fuerza de cada uno de los enfoques de formación inicial docente, presentados en el capítulo 1 del informe, identificamos las ideas que prevalecen en cada uno de los tres documentos. En la siguiente tabla, se visualizan estos hallazgos:



CONCEPCIONES FID / DOCUMENTOS	ENFOQUE TRADICIONAL: APOSTOLADO DOCENTE a. Artesanal b. Académico	ENFOQUE TECNOLÓGICO: EL PROFESIONAL DE LA DOCENCIA c. Técnico d. Práctico	ENFOQUES ALTERNATIVOS: DOCENTE, CATALIZADOR SOCIAL e. Crítico Social f. Hermenéutico Reflexivo g. Constructivista h. Pensamiento Práctico
1. LGE	<ul style="list-style-type: none"> - enseñanza como misión; - cultura profesional heredada con sus respectivos roles; - transmisión de conocimientos. 	<ul style="list-style-type: none"> - dominio de las disciplinas. 	<ul style="list-style-type: none"> - enseñanza como actividad crítica.
2. PEPT		<ul style="list-style-type: none"> - la actividad profesional se define en lo instrumental; - formación instrumental, prestando atención a las demandas del mercado; - recurso humano orientado a la eficacia y a la eficiencia; - pragmatismo como criterio de medición de los procesos formativos. 	<ul style="list-style-type: none"> - desarrollo de capacidades de reflexión crítica sobre la práctica; - enseñanza como una actividad crítica, una actividad social de carácter ético.
3. PEN		<ul style="list-style-type: none"> - aprendizaje de la práctica, para la práctica y a partir de la práctica; - formación instrumental, prestando atención a las demandas del mercado; - recurso humano orientado a la eficacia y a la eficiencia; - pragmatismo como criterio de medición de los procesos formativos. 	<ul style="list-style-type: none"> - formar un docente comprometido con sólidos valores; - el docente se construye personal y colectivamente, parte de las situaciones concretas; - la función del docente es engarzar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente organizado; - quehacer docente, como proceso reflexivo para generar nuevas prácticas en la generación de investigación y conocimiento.

Tabla 8. Matriz Comparativa: ideas sobre FID, en los documentos: LGE, PEPT, PEN. Elaboración propia.

Confrontando las categorías utilizadas para este estudio con las ideas sobre formación inicial docente encontradas en los tres documentos, tenemos que:

- a. Según la preeminencia de ideas de cada una de las tres concepciones de formación inicial docente, en los documentos analizados encontramos una relación de correspondencia entre la Ley General de Educación y las concepciones de formación inicial docente del enfoque tradicional; así también, correspondencia entre el Plan Nacional de Educación para Todos y las concepciones del enfoque tecnológico, quedando, el Proyecto Educativo Nacional, con una mayor afinidad a las concepciones de los enfoques alternativos como, el crítico social, el hermenéutico reflexivo y el constructivista, además de algunas ideas sobre el pensamiento práctico. Sin embargo en los tres documentos se observa una evidente preeminencia de ideas del enfoque tecnológico.
- b. Sobre las coincidencias
 - Los documentos más próximos en su orientación conceptual sobre formación inicial docente son el PEPT y el PEN, pues comparten mayor número de ideas del enfoque tecnológico. Con respecto al documento de la LGE, la coincidencia con el enfoque tecnológico la encontramos en conceptos como, profesionalismo del docente, la eficacia y eficiencia en la función docente, el carácter instrumental de la actividad docente y el pragmatismo como criterio para valorar y evaluar la práctica pedagógica.
 - De igual forma, los tres documentos se refieren a la investigación, pero es en la LGE y en el PEN, donde encontramos textos que se alinean en el enfoque crítico social bajo la tendencia de la investigación acción. De otro lado, el tema ético de la función docente, en los tres documentos, es referido como una cualidad o como requisito profesional.
 - En los tres documentos se listan capacidades, responsabilidades y funciones con respecto a la docencia.
 - En los documentos PEPT y PEN, coexisten ideas tanto del enfoque tecnológico como de enfoques alternativos, como el crítico social, el hermenéutico reflexivo y el constructivista. En ambos casos, los textos de un mismo artículo, objetivo, política, o estrategia, pueden contener ideas de uno y otro enfoque, restando coherencia a las ideas que exponen.

CONCLUSIONES

En relación a la identificación de las concepciones de formación inicial docente que subyacen en los documentos de política educativa, Ley General de Educación N° 28044 (LGE), Plan Nacional de Educación para Todos 2005 – 2015. Hacia una educación de calidad con equidad (PEPT) y Proyecto Educativo Nacional al 2021 (PEN). La educación que queremos para el Perú; en el contexto socio político de su producción; se exponen las siguientes conclusiones:

1. En los textos analizados del documento LGE, los conceptos e ideas del enfoque tecnológico de la formación inicial docente, con incidencia en ideas de la perspectiva técnica, coexisten con conceptos propios del enfoque tradicional.
2. El documento LGE; contiene ideas sobre enseñanza como misión, el carácter técnico eficientista de la enseñanza, énfasis en las cualidades profesionales del docente, referidas a su desempeño y transmisión de la cultura y los conocimientos, como función del docente que colocan a este documento en la línea divisoria entre las concepciones tradicionales y las tecnológicas de la formación inicial docente.
3. En los textos analizados del documento PEPT, encontramos, conceptos como: eficacia de los procesos de enseñanza aprendizaje, resultados de aprendizaje, resultados mensurables, factores para una educación de calidad, estándares de desempeño y evaluación del desempeño basada en estándares, todos ellos apuntando a “un recurso humano orientado a la eficacia y a la eficiencia” y al “pragmatismo como criterio de medición de los procesos formativos”; de manera que se aprecia una clara orientación hacia el enfoque tecnológico, con énfasis en su variedad técnica, por el carácter instrumental que se da a la profesión docente.
4. Aunque, en los textos del documento PEPT, predominan las concepciones del enfoque tecnológico, este documento también contiene referencias a ideas afines con enfoques alternativos, como son: la valoración de la experiencia del docente en su realidad escolar y en el aula, la valoración del docente, en su rol de transformador de la educación y en los cambios de las prácticas pedagógicas, calificándolo de

“insustituible”, de manera que algunos textos se alinean más con el enfoque de crítica y reconstrucción social.

5. Sobre el documento PEN, podemos afirmar que, junto a ideas afines a una perspectiva eficientista y pragmática de la enseñanza, en el ámbito del enfoque tecnológico, particularmente para valorar el desempeño docente; encontramos ideas explícitas, propias de enfoques alternativos como, el crítico social, el hermenéutico-reflexivo y el constructivista. Sin embargo, no apreciamos articulación entre las ideas expuestas, bajo una de estas líneas conceptuales.
6. Ideas contenidas en los textos del documento PEN, emparentadas con los enfoques alternativos son: el aspecto ético de la docencia, la construcción personal y colectiva de la docencia, la función de organizar el saber colectivo, engarzado con los procesos de construcción de los alumnos, entender el quehacer docente como proceso reflexivo para generar nuevas prácticas e incluir a la investigación, como parte de esta tarea.

En relación a la comparación entre los tres documentos de política educativa para identificar las preeminencias y coincidencias existentes, en las concepciones de formación inicial docente que subyacen en sus textos, se exponen las siguientes conclusiones:

7. Sobre las coincidencias

- Los documentos más próximos en su orientación conceptual sobre formación inicial docente son el PEPT y el PEN, pues comparten mayor número de ideas del enfoque tecnológico. Con respecto al documento de la LGE, la coincidencia con el enfoque tecnológico la encontramos en conceptos como, profesionalismo del docente, la eficacia y eficiencia en la función docente, el carácter instrumental de la actividad docente y el pragmatismo como criterio para valorar y evaluar la práctica pedagógica.
- Los documentos más próximos en orientación conceptual, son el PEPT y el PEN, pues comparten ideas del enfoque tecnológico, con énfasis en el profesionalismo del docente, la eficacia y eficiencia en la función docente, el carácter instrumental de la actividad docente y el pragmatismo como criterio para valorar- evaluar, la práctica pedagógica.
- El tema ético de la función docente, en los tres documentos, es referido como una cualidad o como requisito profesional.

- En los tres documentos se listan capacidades, responsabilidades y funciones con respecto a la docencia, con una sobrevaloración de los desempeños para evaluar la “buena enseñanza”.
- En los documentos PEPT y PEN, coexisten ideas tanto del enfoque tecnológico como de enfoques alternativos, como el crítico social, el hermenéutico reflexivo y el constructivista.



RECOMENDACIONES

1. La aproximación al tema de la formación inicial docente, a través del análisis documental de normas de política educativa, ofrece la visión oficial de las concepciones que sobre formación docente y enseñanza predominan en los documentos normativos, por lo que se hace necesario complementar este procedimiento metodológico con otras técnicas, como las encuestas y entrevistas, de manera que se acceda a los idearios y concepciones de los involucrados en la formulación de tales normativas.
2. La diversidad de enfoques y perspectivas sobre la formación docente que presentan investigaciones y producciones académicas, especialmente, las que provienen de autores anglosajones y europeos, deben revisarse sobre la realidad educativa nacional, desarrollar estudios sobre el Pensamiento del Profesor del Perú, y sobre los idearios de educación y enseñanza, que prevalecen en los agentes educativos (familia, gremios, sindicatos, etc.); de manera que se produzcan elaboraciones teórico conceptuales contextualizadas en la sociedad peruana, en sus aspiraciones y su herencia cultural.
3. Relacionada con la recomendación anterior, también se advierte la necesidad de desarrollar investigaciones sobre el uso de conceptos y constructos en los documentos de política educativa y de formación docente, y los significados que se les dan, pensando en la homologación de términos, que signifique un aporte al campo de las políticas educativas, en el ámbito específico de la planificación, para la formulación de normas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAPÍTULO 1

- Aguerrondo Inés (2003). *Formación docente: desafíos de la política educativa*. Cuadernos de Discusión 8. Secretaría de Educación Pública. México. Recuperado de http://www.foro-latino.org/flape/boletines/boletin_referencias/boletin_28/documentos/13.pdf
- Ames, Patricia y Uccelli, Francesca (2008). *Formando futuros maestros: observando las aulas de Institutos Superiores Pedagógicos Públicos*. Lima: Grupo de Análisis para el Desarrollo. Recuperado de <http://www.grade.org.pe/download/pubs/analisis-4.pdf>
- Arredondo V., Uribe, M., Wuest T. (1979). *Notas para un modelo de docencia*. Perfiles Educativos 3, 3 – 27. México: UNAM. Recuperado de: http://132.248.192.201/seccion/bd_iresie/iresie_busqueda.php?indice=autor&busqueda=ARREDONDO%20GALVAN,%20VICTOR%20MARTINIANO&par=&a_inicial=&a_final=&sesion=&formato=
- Ávalos, Beatrice; Cavada, Paula; Pardo, Marcela y Sotomayor, Carmen (2010). *La profesión docente: Temas y discusiones en la literatura internacional*, 36 (1), 235 – 263. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052010000100013&script=sci_arttext
- Bernabé, Cecilia (2012). *Didáctica de la formación de adultos* (Material de estudio de la Diplomatura de Especialización de Docencia y formación de adultos). Lima: Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Cabero, Julio y Loscertales, Felicidad (2002) *Elaboración de un sistema categorial de análisis de contenido para analizar la imagen del profesor y la enseñanza en la prensa*. España: Universidad de Sevilla. Recuperado de <http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/57.pdf>
- Carr, David (2005). El complejo carácter de la enseñanza En *El sentido de la educación. Una introducción a la filosofía y a la teoría de la educación y de la enseñanza*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- (2005) El complejo papel del maestro. En *El sentido de la educación. Una introducción a la filosofía y a la teoría de la educación y de la enseñanza*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Casassus, Juan (s.f.). *Las emociones en la educación. La educación del ser emocional*. (Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Escuela de Educación. Magíster en Educación) Santiago de Chile: Editorial Cuarto Propio. Recuperado de educacionyemociones.files.wordpress.com/.../las-emociones-en-la-...
- Contreras José (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (68) (24, 2) 61 – 82. Recuperado de <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=27419198005>
- Cuenca, Ricardo (2011). Discursos y nociones sobre el desempeño docente. Diálogos con maestros. En: *Hacia una propuesta de buen desempeño docente. Estudios que aportan a la reflexión, al diálogo y a la construcción concertada de una política educativa*. Consejo Nacional de Educación. Lima. Recuperado de: http://www.cne.gob.pe/images/stories/cne-publicaciones/propuestapreliminar_FSM.pdf
- Chaile, Marta (2008). Un análisis de los modelos de formación asumidos por los docentes que enseñan ciencias. *Revista Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l'Educació. Universitat Rovira i Virgili*. 127 – 141. Recuperado de: <http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut/revistes/juny08/article05.pdf>

- De la Torre, S. (1993). *Didáctica y Currículo. Bases y componentes del proceso formativo*. Madrid: Editorial DYKINSON.
- De Lella, C.(1999). *Modelos y tendencias de la Formación Docente*. Ponencia presentada en el I Seminario taller sobre perfil docente y estrategias de formación de la OEI. Lima. Recuperado de <http://www.oei.es/cayetano.htm>
- (2002). El modelo hermenéutico – reflexivo y la práctica profesional. *Decisio 5. Formación de formadores*. Argentina: Instituto de Estudios y Acción Social (IDEAS) Recuperado de <http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/servicios/hemeroteca/decisio/d5/sab3.htm>
- (2003). Formación Docente. El modelo hermenéutico reflexivo y la práctica profesional. *Decisio 5 Saberes. Formación de Formadores*. Recuperado de: <http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/servicios/hemeroteca/decisio/d5/sab3.htm>
- Devlin, Marcia (2006). Challenging accepted wisdom about the place of conceptions of teaching in University Teaching Improvement academic development. *International journal of teaching and learning in higher education*, 18 (2) 112 – 119. Recuperado de http://dro.deakin.edu.au/eserv/DU:30006685/Devlin-challenging_accepted.pdf
- Esteve José M. (2000). The Transformation of the Teacher´s Role at the End of the Twentieth Century: new challenges for the future. *Educational Review*, 52 (2) Recuperado de: <http://oppimateriaalit.jamk.fi/edusociety/files/2010/06/TheTransformationofteachersroleartikkeli.pdf>
- Eyzaguirre N. (2010, septiembre). Metas Educativas 2021. Proceso de Construcción de la Propuesta “Perú: Metas Educativas al 2021” En: *Congreso Iberoamericano de Educación. METAS2021*. Buenos Aires. Recuperado de: http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/METAS2021/R1952_Eyzaguirre.pdf
- Fernández Flory (2002, junio) *El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación Ciencias Sociales*, II (96) 35 – 54 Universidad de Costa Rica. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/153/15309604.pdf>
- Gadamer, Hans Georg (1999). *Verdad y Método I* (Octava edición). Salamanca: Ediciones Sigueme.
- García, L., Ruíz, M. y García, M. (2009). Capítulo 5.Los agentes de la Educación y el proceso de su profesionalización. En *Claves para la Educación*. Madrid: Narcea – UNED.
- Giordan, André (1993). Representaciones y concepciones. *Qurrriculum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa* (6 – 7) 5 – 30. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=152679>
- Hargreaves, Andy y Lo, Leslie (2000, junio). The paradoxical profession. *Prospects*, XXX (2) (114) Recuperado de <http://www.ibe.unesco.org/publications/Prospects/ProspectsOpenFiles/pr114ofe.pdf>
- Hargreaves, Andy (1998). *The emotional practice of teaching. Teaching and Teacher Education*, 14 (8) 835 – 854. Great Britain. Recuperado de <http://www.nebrija.com/encuentro-calidad/documentos/the-emotional-practice-of-teaching.pdf>
- (Dec 2001). *Emotional geographies of teaching*. *Teachers College Record*. 103(6) (1056 – 80) University of Toronto. Recuperado de <http://ww2.faulkner.edu/admin/websites/jfarrell/emotional%20geographies%20of%20teaching.pdf>
- Hortal Augusto S.J. (s.f.). *Ética profesional de profesores y maestros*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas. Recuperado de <http://caedofu.tripod.com/doc/hortal.pdf>
- Ibarra Russi, Oscar Armando (2006, julio). *La función del docente: Entre los compromisos éticos y la valoración social*. Ponencia presentada en el Encuentro internacional sobre evaluación, carrera y

desarrollo profesional docente. Chile. Recuperado de http://www.oei.es/docentes/articulos/funcion_docente_compromisos_eticos_ibarra.pdf

Imbernon Francisco (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Editorial Graó de Serveis Pedagògics.

Kepowichz, Bárbara y Rodríguez, Lucía (2011). *Valores profesionales de la docencia*. Ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa/ 6. Educación y Valores. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/340/34004908.pdf>

Kerlinger, F. (1988). Capítulo 3. Constructos, Variables y Definiciones. *Investigación del Comportamiento* (Segunda Edición). México: McGraw – Hill. En Universidad Nacional Abierta. Epistemología e Investigación. Unidad Curricular: Metodología de la Investigación II. Recuperado de <http://postgrado.una.edu.ve/metodologia2/paginas/kerlinger3.pdf>

Korthagen, F.A.J. (2004). *In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education*. IVLOS Institute of Education, Utrecht University. Recuperado de <http://igitur-archive.library.uu.nl/ivlos/2008-0805-201418/korthagen%20-%20in%20search%20of%20the%20essence.pdf>

(2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (68) (24, 2) 83 – 101. Recuperado de <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=27419198005>

Jiménez Llanos, Ana y Feliciano García, Luis (2006, enero – abril). Pensar el pensamiento del profesorado. *Revista Española de Pedagogía*. (233) 105 – 122. Recuperado de <http://revistadepedagogia.org/2007060254/vol.-lxiv-2006/n%C2%BA-233-enero-abril-2006/pensar-el-pensamiento-del-profesorado.html>

Lahera E. (2004). *Política y políticas públicas*. Santiago de Chile: Naciones Unidas. Recuperado de: <http://tramites.jalisco.gob.mx/images/politicaspUBLICAS.pdf>

Marcano, Noraida y Reyes, William (2007, setiembre – diciembre). Categorías epistemológicas para el estudio de los modelos de formación docente. *Multiciencias*. 7 (003) 293 – 307 Venezuela. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=90470307redalyc.uaemex.mx/pdf/904/90470307.pdf>

Martínez Silva, Mario (2003). *Concepciones sobre la enseñanza de la resta: un estudio en el ámbito de la formación permanente del profesorado*. Universidad Autónoma de Barcelona: Bellaterra. Recuperado de <http://www.tdx.cat/handle/10803/4703>

Morín Edgard (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740so.pdf>

Pérez Gómez, A. y Gimeno Sacristán, José (1994). *Comprender y transformar la enseñanza*. (Tercera edición) Madrid: Ediciones Morata.

Pérez Gómez, A. (2010) Nuevas exigencias y escenarios para la profesión docente en la era de la información y la incertidumbre [Presentación] *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (68) (24, 2) 17 – 36. Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_filef/congresos/1296516384.pdf

(2010b) Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación docente *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (68) (24, 2) 37 – 60. Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_filef/congresos/1296516384.pdf

Perrenoud, Philippe (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. En *Revista de Tecnología Educativa*, XIV (3) 503 – 523. Santiago de Chile). Recuperado de http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_36.html

- Piñuel, J. (2002). *Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <http://www.ucm.es/info/mdcs/A.Contenido.pdf>
- Ponte, João Pedro (1999). *Las creencias y concepciones de maestros*. Universidad de Lisboa. Artículo publicado en K. Krainer & F. Goffree (Eds.) (1999) *On research in teacher education: From a study of teaching practices to issues in teacher education*. Osnabrück: Forschungsintitut für Mathematikdidaktik 43 – 50. Recuperado de www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-sp/Las%20creencias.doc
- Pratt, D.D. (1997). *Reconceptualizing the Evaluation of Teaching in Higher Education Higher Education*. Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 34, 23 – 44. Recuperado de <http://oregonstate.edu/senate/committees/other/set/Eval%20HiEd%20Tchnng.pdf>
- (2002). *Good teaching: one size fits all? In An Up-date on Teaching Theory*. San Francisco: Jossey – Bass, Publishers. Recuperado de http://cte.uwaterloo.ca/KSU/Good_Teaching_Pratt.pdf
- Profe 10. *I Congreso Internacional: Reinventar la profesión docente 2010*. Recuperado de <http://www.innova311.org/profe10/index.php>
http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/congresos/1296516384.pdf
- Ríos Acevedo, Clara (1996). Un acercamiento al concepto de formación en Gadamer. *Revista Educación y Pedagogía*, 17 (14 y 15) Segunda Época 13 – 35. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/5578/5000>
- Rodríguez Moncada, Ernesto (2009, enero – junio). Reflexiones en torno a la formación y la práctica de educadores de adultos. En: *Revista Interamericana de Educación de Adultos*. 31 (1) 137 – 150. Recuperado de http://tariacuri.crefal.edu.mx/rieda/ene_jun_2009/contrapunto/contrapunto_art1_p1.htm
- Rosas, Lesvia (2001). *La concepción pedagógica como categoría de análisis para el proceso de formación de maestros de las escuelas rurales*. REDALYC. México. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2573998>
- SALVAT (2004). *La Enciclopedia*. Tomos IV y XIX. Colombia: SALVAT Editores S.A. Colombia
- Saravia, Luis Miguel y Flores, Isabel (2005). *La formación de maestros en América Latina. Estudio realizado en diez países*. Lima: PROEDUCA- GTZ.
- Schön D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Somekh, B. y Zeichner, K. (2009). Action research for educational reform: remodelling action research theories and practices in local contexts. *Educational Action Research*. 17 (1) 5 – 21. Recuperado de <http://epp1751socofed.wmwikis.net/file/view/Action.Research.Educational.Reform.pdf>
- Tedesco, Juan Carlos y Tenti Fanfani, Emilio (2002). *Nuevos tiempos y nuevos docentes*. Buenos Aires: IPE – UNESCO. Recuperado de http://www.oei.es/docentes/articulos/nuevos_tiempos_nuevos_docentes_tenti_tedesco.pdf
- Torres del Castillo, Rosa María (1998). Nuevo papel docente. ¿Qué modelo de formación y para qué modelo educativo? *Perfiles Educativos* (82). Recuperado de <http://www.cesu.unam.mx/iresie/revistas/perfiles/perfiles/82-html/Frm.htm>
- Ugarte, D. y Martínez, J. (2011). *Políticas de formación y desarrollo docente: Balance y temas críticos*. Lima: Academy for Educational Development. Recuperado de: http://www.sumaeducacion.pe/pdf/Doc_Ugarte.pdf
- Vázquez Verdera, Victoria & Escámez Sánchez, Juan (2010). La profesión docente y la ética del cuidado. *REDIE: Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12 (1). Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3268011>

Venegas Renauld, María Eugenia (2004). *El concepto pedagógico de “formación” en el universo semántico de la educación*. Educación. REDALYC. 28 (002) 13 – 28. Universidad de Costa Rica. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/440/44028202.pdf>

CAPÍTULO 2

Aguerrondo, Inés (s.f.). *Los desafíos de la política educativa relativos a la reforma de la formación docente*. Recuperado de http://www.oei.es/docentes/articulos/desafios_politica_educativa_reformas_formacion_docente_aguerrondo.pdf

Anderson Roos, Jeanine (2010). El Estado y la sociedad: ensamblar un nuevo orden. En *El Estado en debate: múltiples miradas. Parte III: Sociedad, participación y políticas sociales*. Lima: PNUD. Recuperado de <http://www.pnud.org.pe/frmPubDetail.aspx?id=178>

Andrade, P. y Martínez, M. (2007) *Participación e incidencia de la sociedad civil en política educativa: Perú, 2001 – 2005*. Lima: Foro Educativo.

Barrantes Cáceres, Roxana (2010). Política pública o política regulatoria para lograr el acceso universal a los servicios públicos domiciliados. En *El Estado en debate: múltiples miradas. Parte III: Sociedad, participación y políticas sociales*. Lima: PNUD. Recuperado de <http://www.pnud.org.pe/frmPubDetail.aspx?id=178>

Casassus, Juan (s.f.). *Las emociones en la educación. La educación del ser emocional*. (Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Escuela de Educación. Magíster en Educación) Santiago de Chile: Editorial Cuarto Propio. Recuperado de educacionyemociones.files.wordpress.com/.../las-emociones-en-la-...

Consejo Nacional de Educación (2006) Proyecto Educativo Nacional al 2021. Lima: Consejo Nacional de Educación. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/DeInteres/xtras/PEN-2021.pdf>

De la Torre, S. (1993) *Didáctica y Currículo. Bases y componentes del proceso formativo*. Madrid: Editorial DYKINSON.

De Lella, Cayetano (1999, setiembre). *Modelos y tendencias de la formación docente*. I Seminario Taller sobre el Perfil del Docente y Estrategias de Formación. Lima: OEI. Recuperado de <http://www.oei.es/cayetano.htm>

Elliott, John. (2002, setiembre) La paradoja de la reforma educativa en el Estado evaluador: consecuencias para la formación docente. En *PERSPECTIVAS Revista trimestral de educación comparada Docentes para el siglo XXI*. XXXII (123) (3). Oficina Internacional de Educación. UNESCO. Recuperado de <http://www.ibe.unesco.org/publications/Prospects/ProspectsPdf/123s/123s.pdf>

Espinoza, O (2009). *Reflexiones sobre los conceptos de “política”, políticas públicas y política educacional*. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 17 (8). Recuperado de: http://www.cneq.unam.mx/cursos_diplomados/diplomados/medio_superior/seiem/1a/02/00/02_mate_rial/02_toluca/04_concretar/archivos/formacion_formadores_estado_practica_Vaillant.pdf

Gadamer, Hans Georg (1999). *Verdad y Método I* (Octava edición). Salamanca: Ediciones Sigueme.

García, L., Ruíz, M. y García, M. (2009). Capítulo 5. Los agentes de la Educación y el proceso de su profesionalización. En *Claves para la Educación*. Madrid: Narcea – UNED.

Ibarra Russi, Oscar Armando (2006, julio). *La función del docente: Entre los compromisos éticos y la valoración social*. Ponencia presentada en el Encuentro internacional sobre evaluación, carrera y desarrollo profesional docente. Chile. Recuperado de http://www.oei.es/docentes/articulos/funcion_docente_compromisos_eticos_ibarra.pdf

- Iguñiz, M. (2004, enero – abril). La transición democrática y los acuerdos en educación en el Perú. *Revista Iberoamericana de Educación*. (34). Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie34a03.htm004>
- Imbernon, Francisco (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Editorial Graó de Serveis Pedagògics.
- Imbernón, Francisco, Carnicero P., Silva, P., Mentado T. (s.f.). *Nuevos retos de la profesión docente*. II Seminario Internacional RELFIDO (Red Europea y Latinoamericana de Formación e Innovación Docente) Universidad de Barcelona. Recuperado de http://www.ub.edu/relfido/docs/NUEVOS_RETOS_DE_LA_PROFESION_DOCENTE.pdf
- Jiménez Eguizábal, Alfredo; Jiménez Martín, Jesús y Palmero Cámara, Carmen (2006). La política educativa y la naturaleza compleja de la educación. Nuevos enfoques epistemológicos. *Revista española de pedagogía* 64 (234) 249 – 272. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=1230>
- Lahera E. (2004). *Política y políticas públicas*. Santiago de Chile: Naciones Unidas. Recuperado de: <http://tramites.jalisco.gob.mx/images/politicaspUBLICAS.pdf>
- Ministerio de Educación (2003) *Ley General de Educación – N° 28044*. Lima. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/normatividad/reglamentos/EducacionCalidadyEquidad.pdf>
- (2005) *Plan Nacional de Educación para Todos 2005 – 2015*. Lima: Ministerio de Educación Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/educacionparatodos/xtras/PlanNacionalEPT2005-2015Peru01.pdf>
- Marcano, Noraida y Reyes, William (2007, setiembre – diciembre). Categorías epistemológicas para el estudio de los modelos de formación docente. *Multiciencias*. 7 (003) 293 – 307 Venezuela. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=90470307redalyc.uaemex.mx/pdf/904/90470307.pdf>
- Morón Eduardo y Sanborn, Cynthia (2006). *The Pitfalls of Policymaking in Perú: Actors, Institutions and Rules of the Game* (Documento de trabajo N° R 502) Departamento de Investigación, Washington DC: Banco Interamericano de Desarrollo. Recuperado de http://www.iadb.org/res/pub_desc.cfm?pub_id=D-511
- Oliart, P. (2011) *Políticas educativas y la cultura del sistema escolar en el Perú*. Lima: IEP – Tarea.
- OREALC/UNESCO (2007) *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos*. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC). Santiago de Chile. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150272s.pdf>
- OREALC (2012) *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. Santiago: OREALC/UNESCO. Recuperado de http://www.orealc.cl/docentesyevluacion2012/wp-content/blogs.dir/11/files_mf/informefinalunesco18512final.pdf
- Ortegon Quiñones, Edgard (2008). *Guía sobre diseño y gestión de la política pública*. Serie Ciencia y Tecnología N° 168. Bogotá: CAB. Recuperado de www.ielat.es/inicio/.../guia_gestion_politicas_publicas_ortegon.pdf
- Pérez Gómez (1994) La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. En Gimeno Sacristán, José y Pérez Gómez, Ángel (1994). *Comprender y transformar la enseñanza* (Tercera edición) Madrid: Ediciones Morata.
- Perrenoud, Philippe (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. En *Revista de Tecnología Educativa*, XIV (3) 503 – 523. Santiago de Chile). Recuperado de http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_36.html

- PNUD Colombia (2011). *Construcción de políticas públicas participativas: el caso del consejo de política social de Cartagena 2008 – 2010*. Bogotá. Recuperado de http://pnud.org.co/img_upload/36353463616361636163616361636163/Construccion_de_Politicas_Publicas_Participativas.PDF
- Pratt, D. D. (2002). *Good teaching: one size fits all? In An Up-date on Teaching Theory*. San Francisco: Jossey – Bass, Publishers. Recuperado de http://cte.uwaterloo.ca/KSU/Good_Teaching_Pratt.pdf
- Rivero, J. (2007). *Educación, docencia y clase política en el Perú*. Lima: Tarea Asociación de publicaciones Educativas. Recuperado de: http://images.buenadocencia.multiply.multiplycontent.com/attachment/0/S-7TOAooCqAAAyIDd81/JRIVERO_EducDocenClasPol.pdf?nmid=339423584
- Rodríguez Moncada, Ernesto (2009, enero – junio). Reflexiones en torno a la formación y la práctica de educadores de adultos. En: *Revista Interamericana de Educación de Adultos*. 31 (1) 137 – 150. Recuperado de http://tariacuri.crefal.edu.mx/rieda/ene_jun_2009/contrapunto/contrapunto_art1_p1.htm
- Salas, Patricia (2005). Proyecto Educativo Nacional. Construir voluntades para lograr cambios. *Educación. Revista semestral de la Facultad de Educación*. Lima: UNMSM. Recuperado de sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/.../educacion/n3_2005/03.pdf
- Saravia Luis Miguel y Flores, Isabel. (2005). *La formación de maestros en América Latina. Estudio realizado en diez países*. Lima: MED – DINFOCAD- PROEDUCA – GTZ. Recuperado de http://www.oei.es/pdfs/formacion_maestros_america_latina_PROEDUCA2.pdf
- Sime, Luis. (2008, marzo). La educación en la configuración subjetiva de los actores del desarrollo. *Educación*. XVII (33) 49 – 62. Lima: PUCP.
- Somekh, B. y Zeichner, K. (2009) Action research for educational reform: remodelling action research theories and practices in local contexts. *Educational Action Research*. 17 (1) 5 - 21. doi: 10.1080/09650790802667402
- Stein, Ernesto y Tommas, Mariano (2006). La política de las políticas públicas. En *La política de las políticas públicas. Progreso económico y social en América Latina*. Banco Interamericano de Desarrollo: Planeta. Recuperado de http://www.politicaygobierno.cide.edu/num_anteriores/Vol_XIII_N2_2006/05Stein_Tomasini.pdf
- Tedesco, Juan Carlos y Tenti Fanfani, Emilio (2002). *Nuevos tiempos y nuevos docentes*. Buenos Aires: IPE – UNESCO. Recuperado de http://www.oei.es/docentes/articulos/nuevos_tiempos_nuevos_docentes_tenti_tedesco.pdf
- Torres del Castillo, Rosa María (1998). Nuevo papel docente ¿Qué modelo de formación y para qué modelo educativo? *Perfiles Educativos*. (82). México. Recuperado de <http://www.cesu.unam.mx/iresie/revistas/perfiles/perfiles/82-html/Frm.htm>
- Vázquez Verdera, Victoria, & Escámez Sánchez, Juan (2010). La profesión docente y la ética del cuidado. *REDIE: Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12 (1). Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3268011>

ANEXOS



Anexo 1. Matriz de Documentos

N°	DOCUMENTO	STATUS	NATURALEZA	MEDIO	TEMPORALIDAD	EMISOR	SECTORES QUE PARTICIPARON EN SU ELABORACIÓN
		Público - Sector	Normativo- Normativo estructural- Normativo operativo- No normativo	Impreso Virtual	Años		
1	LEY GENERAL DE EDUCACIÓN 28044. (LGE)	Público	Normativo	Virtual	2003	CONGRESO DE LA REPÚBLICA	Comisión del Congreso de la República Sociedad Civil: Consulta Nacional por la Educación
2	PLAN NACIONAL DE EDUCACIÓN PARA TODOS 2005 -2015, PERÚ. HACIA UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD CON EQUIDAD. (PEPT)	Público	Normativo	Virtual	2005	MED- FORO NACIONAL DE EPT	MED Foro EPT: Consorcio de Centros Educativos Católicos, la Confederación Nacional de Padres de Familia, instituciones como Tarea, Foro Educativo, Fe y Alegría; además del Consejo Nacional de Educación, el Consejo Nacional de Descentralización, el Ministerio de la Mujer y Desarrollo Social y la Municipalidad Metropolitana de Lima.
3	PROYECTO EDUCATIVO NACIONAL AL 2021. LA EDUCACIÓN QUE QUEREMOS PARA EL PERÚ. (PEN)	Público	Normativo	Virtual	2007	CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN	CNE “personajes importantes de la ciencia, economía, las artes y de las instituciones sociales, políticas y culturales. Comunidades educativas de 24 regiones del país, los jóvenes, los medios de comunicación, los empresarios y productores. (Salas:2005)

Anexo 2. Sistema categorial

SISTEMA CATEGORIAL				
UNIDAD DE ANÁLISIS	UNIDADES DE CONTEXTO	CATEGORÍAS		SUB CATEGORÍAS
<p>Textos de los documentos de política educativa: Ley General de Educación, Plan de Educación para Todos y Proyecto Educativo Nacional</p>	<p>❖ ENSEÑANZA ❖ ROL DEL DOCENTE</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cualidades del docente 	<p>Se refiere a las cualidades que se atribuyen al docente ideal, en términos de habilidades, capacidades, competencias, así como conductas, comportamientos y valores; en el contexto educativo escolar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Cualidades - Capacidades/competencias del docente. - Ética y componente deontológico.
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Funciones del docente 	<p>Describe los campos de desempeño laboral que se asignan al docente y las funciones y responsabilidades propias de su quehacer, así como el papel del docente en su propio desarrollo profesional y su participación en el diseño de políticas educativas y curriculares.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Áreas de desempeño laboral. - Papel del docente en la mejora de su práctica. - Participación del docente en el diseño de políticas educativas y curriculares.
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Evaluación del docente 	<p>Señala los requisitos que los documentos de política educativa establecen como condiciones para ingresar y permanecer en la docencia, los criterios considerados tanto en el aspecto profesional como en el aspecto personal así como los mecanismos de control y evaluación del desempeño docente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Condiciones para ingresar a la docencia. - Evaluación del desempeño docente.

Anexo 3. Ficha técnica. D1: LGE

NOMBRE DEL DOCUMENTO	LEY GENERAL DE EDUCACIÓN 28044		CÓDIGO
TIPO DE DOCUMENTO	LEY DEL CONGRESO N°: 28044 Promulgada 28 de julio, 2003 Alejandro Toledo – Presidente Carlos Malpica – Ministro de Educación	PLAN – NORMA :	D1.LGE
ESTRUCTURA (títulos, capítulos, artículos, otros)	6 títulos y disposiciones complementarias y transitorias (13); disposiciones finales (2) y 92 artículos TÍTULO I: Fundamentos y disposiciones generales (Art. 1° al 9°) TÍTULO II: Universalización, calidad y equidad de la educación, capítulos 1 al 6 (Art. 10° al 24) TÍTULO III: La estructura del sistema educativo, capítulos 1 al 5 (Art. 25° al 51°) TÍTULO IV: La comunidad educativa (Art. 52° al 62°) TÍTULO V: La gestión del sistema educativo, capítulos 1 al 7 (Art. 63° al 82°) TÍTULO VI: Financiamiento de la educación pública (Art. 83° al 92°)		
EMISOR	CONGRESO DE LA REPÚBLICA		
RECEPTORES	Autoridades educativas, nacional, regional, local; sociedad civil, empresarios, especialistas.		
UBICACIÓN TEMPORAL-ESPACIAL	Perú – Lima, 2003		
CONTEXTUALIZACIÓN	Proceso político nacional de transición democrática que cambia el régimen autocrático de A. Fujimori. El marco político social: El Acuerdo Nacional, entidad de concertación de políticas de estado, que se inicia a fines del año 2000 y establece 30 políticas de Estado y uno de sus objetivos está dedicado a la educación.* * IGUÍÑIZ, M. Acuerdos y planes.		
PROPÓSITO DEL DOCUMENTO	Art. 1: Establecer los lineamientos generales de la educación y del Sistema Educativo Peruano, las atribuciones y obligaciones del Estado y los derechos y responsabilidades de las personas y la sociedad en su función educadora. Rige todas las actividades educativas realizadas dentro del territorio nacional, desarrolladas por personas naturales o jurídicas, públicas o privadas, nacionales o extranjeras.		

Anexo 4. Ficha técnica. D2: PEPT

NOMBRE DEL DOCUMENTO	Plan Nacional de Educación para Todos 2005 -2015, Perú. Hacia una educación de calidad con equidad		CÓDIGO
TIPO DE DOCUMENTO	LEY N°:	PLAN – NORMA : R.M. 0592-2005-ED	
ESTRUCTURA (títulos, capítulos, artículos, otros)	Presentación e introducción PRIMERA PARTE: MARCO DE ACCIÓN Capítulo I: Caracterización focalizada de la problemática- Objetivos estratégicos Dakar Capítulo II: Marco estratégico- Políticas, objetivos estratégicos, indicadores, matrices e indicadores e índices de desarrollo de la educación (IDE) SEGUNDA PARTE: PLAN DE ACCIÓN DEL FORO NACIONAL EPT Capítulo I: Plan de sensibilización: promoción de las políticas del plan nacional de EPT, 2005-2015, Perú Capítulo II: Plan de vigilancia de las políticas del plan nacional de EPT, 2005-2015, Perú		
EMISOR	MED- FORO NACIONAL DE EPT		
RECEPTORES	Instancias de gestión institucional y pedagógica, gobierno central y gobiernos regionales		
UBICACIÓN TEMPORAL-ESPACIAL	Publicación – setiembre, 2005 Promulgación – R.M. 0592-2005-ED , 23 de setiembre, 2005 (FORO NACIONAL DE EDUCACIÓN PARA TODOS: R.S.041-2004-ED)		D2-EPT
CONTEXTUALIZACIÓN	- Declaración Mundial de Educación para Todos (Jomtien 1990) - Foro Mundial de Educación para Todos (Dakar 2000): Marco de Acción, con 6 objetivos generales para el 2015. - Perú: MED, UNESCO, PNUD, UNFPA, UNICEF Y BIRF. Se convocó a las principales organizaciones y asociaciones educativas de la sociedad civil del Perú y sectores gubernamentales involucrados en los objetivos del Plan Nacional EPT		
PROPÓSITO DEL DOCUMENTO	Va más allá de la formulación de objetivos generales y considera datos, objetivos estratégicos, metas, indicadores para convertir las metas de Jomtien y Dakar en certeza y posibilidad concretas para el Perú. se ha elaborado para el logro de las metas de Dakar y los Objetivos del Milenio, en concordancia con lo establecido en la nueva Ley General de Educación, y en plena correspondencia con el Acuerdo Nacional, el Plan de Acción por la Infancia y la Adolescencia, el Plan de Igualdad de Oportunidades, el Plan de Mediano Plazo del MED, el Pacto Social de Compromisos Recíprocos por la Educación y otros importantes documentos oficiales e internacionales. Presentación del documento: J. Sota Nadal – Ministro de Educación, 2005		

Anexo 5. Ficha técnica. D3: PEN

NOMBRE DEL DOCUMENTO	PROYECTO EDUCATIVO NACIONAL AL 2021. LA EDUCACIÓN QUE QUEREMOS PARA EL PERÚ		CÓDIGO
TIPO DE DOCUMENTO	LEY N°:	PLAN –PROYECTO - NORMA : R.S. 001-2007-ED 6 de enero, 2007	
ESTRUCTURA (títulos, capítulos, artículos, otros)	<p>Agradecimiento, índice, presentación, cuadro con objetivos estratégicos, resultados y políticas.</p> <p>PRIMERA PARTE: La urgencia de un nuevo horizonte.1. Una visión de país vinculada a la educación que queremos, 2. ¿De qué realidad educativa partimos? Viejos problemas y nuevas promesas.</p> <p>SEGUNDA PARTE: Una respuesta integral, el Proyecto Educativo Nacional. Objetivos estratégicos (6).</p> <p>OBJETIVO ESTRATÉGICO 1: Oportunidades y resultados educativos de igual calidad para todos.</p> <p>OBJETIVO ESTRATÉGICO 2: Estudiantes e instituciones que logran aprendizajes pertinentes y de calidad.</p> <p>OBJETIVO ESTRATÉGICO 3: Maestros bien preparados que ejercen profesionalmente la docencia.</p> <p>OBJETIVO ESTRATÉGICO 4: Una gestión descentralizada, democrática, que logra resultados y es financiada con equidad.</p> <p>OBJETIVO ESTRATÉGICO 5: Educación superior de calidad se convierte en factor favorable para el desarrollo y la competitividad nacional.</p> <p>OBJETIVO ESTRATÉGICO 6: Una sociedad que educa a sus ciudadanos y los compromete con su comunidad.</p>		D3-PEN
EMISOR	CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN		
RECEPTORES	Instancias responsables de política educativa, a nivel de gobierno central, gobierno regional, gobierno local; instituciones de formación y educación, públicas y privadas, instituciones y representantes de la sociedad civil.		
UBICACIÓN TEMPORAL-ESPACIAL	Noviembre, 2006 - publicación -Segunda edición Enero, 2007 – promulgación de R.S.		
CONTEXTUALIZACIÓN	<p>El PEN es considerado como política de estado. Tarea encomendada al CNE por el Foro del Acuerdo Nacional, para dar cumplimiento a la duodécima política de Estado, referida directamente a la educación y en cumplimiento de la Ley General de Educación 28044.</p> <p>La idea de contar con un PEN data de los años 1994 y 1995, a partir de la iniciativa de Foro Educativo, con la elaboración del documento Bases para un Proyecto Educativo Nacional, el que dio pie al segundo</p>		

	<p>documento, “Bases para un acuerdo nacional por la educación peruana, de 1997. Estos dos documentos fueron recogidos y enriquecidos por la Consulta Nacional de Educación (2001), el Acuerdo Nacional (2002) y la Ley General de Educación (2003) (Andrade P. y Martínez M. 2007: 40,41)</p> <p>Se publicó una versión preliminar del PEN, para el debate, en el 2005. En el 2006, en un proceso de diálogo, el PEN se enriqueció y se establecieron pautas comunes con los proyectos educativos regionales</p>	
<p>PROPÓSITO DEL DOCUMENTO</p>	<p>Este documento ha sido elaborado por el Consejo Nacional de Educación, luego de un intenso proceso de diálogos y consultas con la ciudadanía, en cumplimiento del mandato del artículo 81 de la Ley General de Educación, tomando como base las políticas acordadas en el Acuerdo de Gobernabilidad del Foro del Acuerdo Nacional, en la Ley General de Educación 28044, en el plan de Educación Para Todos, entre otros (Presentación, pág. 9).</p> <p>Esta propuesta de Proyecto Educativo Nacional representa, en buena cuenta, un mayor desarrollo de la 12.a Política de Estado del Acuerdo Nacional, especificando un conjunto consistente de políticas y medidas que permitirían concretarla (Presentación, pág. 9).</p> <p>Para el CNE el Proyecto Educativo Nacional es un instrumento tanto para la formulación y ejecución de políticas públicas, como para la movilización ciudadana. Así lo ha demostrado el proceso de su formulación. (Presentación, pág. 10).</p> <p>“Confiamos en que este documento una vez aprobado como dispone la ley, servirá en adelante como marco estratégico para tomar decisiones y como referente para evaluar la acción educativa del Estado y de la sociedad” (Presentación, pág.10)</p>	