



# VIII Seminario de Análisis y Perspectivas de la Educación en el Perú

Educación para una Ciudadanía Ética y Democrática



# VIII Seminario de Análisis y Perspectivas de la Educación en el Perú

Educación para una Ciudadanía Ética y Democrática

***VIII Seminario de Análisis y Perspectivas de la Educación en el Perú.  
Educación para una Ciudadanía Ética y Democrática***

De esta edición:

© Pontificia Universidad Católica del Perú, 2017

**Facultad de Educación - Departamento Académico de Educación –  
Centro de Investigaciones y Servicios Educativos.**

Avenida Universitaria 1801, Lima 32, Perú

Teléfono: 6262000

**Coordinación General del Seminario:** Elsa Tueros Way

**Edición:** Carmen Diaz Bazo, Elsa Tueros Way, Carmen Rosa Coloma Manrique

**Corrección de estilo:** Paola Yeroví Verano

**Diseño y diagramación:** Renzo Espinel y Luis de la Lama

**Primera edición:** noviembre 2017

**Tiraje:** 500

Prohibida la reproducción de este libro por cualquier medio, total o parcialmente sin permiso de los editores.

HECHO EL DEPOSITO LEGAL EN LA BIBLIOTECA NACIONAL DEL PERU N° 2017-16730  
ISBN: 978-9972-9472-3-0

Se terminó de imprimir en noviembre del 2017 en:

Grambs Corporación Gráfica S.A.C.

Av. Augusto Salazar Bondy 1317 – 1321

San Juan de Miraflores



## ÍNDICE

---

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	5	
<b>PRESENTACIÓN DEL SEMINARIO</b> .....	9	
<b>ÉTICA, DEMOCRACIA Y EDUCACIÓN. Conferencia magistral</b> .....	13	
Educación y ciudadanía. <i>Salomón Lerner Febres</i>		
<b>LA FORMACIÓN DOCENTE. Conferencias</b> .....	29	
Calidad educativa y formación de los docentes: el desafío de la coherencia. <i>Magaly Robalino</i>		
De la formación inicial a la formación continua: hacia el desarrollo profesional de los docentes. <i>Carlos Marcelo</i> .....		45
Avances en la implementación de la reforma de la formación inicial docente en los Institutos de Educación Superior Pedagógicos. <i>Jessica Soto</i> .....		69
<b>MESAS DE DIÁLOGO</b> .....	73	
<b>Mesa 1:</b> Las universidades y los institutos superiores pedagógicos. <i>Diana Revilla Figueroa</i> .....		73
<b>Mesa 2:</b> Acreditación de las instituciones formadoras de maestros. <i>Rosa Tafur Puente</i> .....		78
<b>Mesa 3:</b> El currículo de la formación inicial de maestros. <i>Lileya Manrique Villavicencio</i> .....		83
<b>Mesa 4:</b> Las políticas de inclusión y atención a la diversidad en la formación docente inicial. <i>Martín Valdiviezo Arista</i> .....		87
<b>Mesa 5:</b> La interculturalidad en la formación de maestros. <i>Elizabeth Flores Flores</i> .....		91
<b>Mesa 6:</b> El desarrollo profesional de los docentes. <i>Luis Sime Poma</i> .....		97
<b>Mesa 7:</b> Formación de docentes en servicio. <i>Liza Cabrera Morgan</i> .....		102

<b>Mesa 8:</b> Evaluación docente. <i>María Amelia Palacios Vallejo</i> .....	108
<b>Mesa 9:</b> Competencias para el desarrollo de la investigación en la formación y la práctica docente. <i>Carmen Díaz Bazo</i> .....	116
<b>Mesa 10:</b> La educación superior en el Perú. <i>Cristina Del Mastro Vecchione</i> .....	121
<b>EL CURRÍCULO EN LA EDUCACIÓN BÁSICA. Conferencias</b> .....	129
Globalización e isomorfismo en las políticas curriculares en Latinoamérica: La década de los 80. <i>José María García Garduño</i> .....	129
Problemas y perspectivas de las políticas curriculares en el Perú. <i>José Luis Encinas Arana</i> .....	151
<b>MESAS DE DIÁLOGO</b> .....	163
<b>Mesa 11:</b> Política Curricular, Ciudadanía y Democracia. <i>Claudia Marcela Vargas Ortiz de Zevallos</i> .....	163
<b>Mesa 12:</b> El arte en la formación integral en educación básica regular. <i>Luzmila Mendivil Trelles de Peña</i> .....	169
<b>Mesa 13:</b> Políticas curriculares y temas transversales. <i>César Antonio Uribe Neyra</i> .....	173
<b>Mesa 14:</b> Educación ambiental y currículo. <i>John James Beraún Chaca</i> .....	182
<b>Mesa 15:</b> Política curricular y la gestión del sistema educativo. <i>Alberto E. Patiño Rivera</i> .....	186
<b>Mesa 16:</b> La enseñanza de lenguas adicionales en la educación básica regular. <i>Isabel García Ponce</i> .....	191
<b>Mesa 17:</b> Medición de la calidad de los aprendizajes: conceptos, desafíos y avances. <i>Liliana Miranda Molina</i> .....	198
<b>Mesa 18:</b> Currículo y tecnología. <i>Lucrecia Chumpitaz Campos</i> .....	201
<b>Mesa 19:</b> Desarrollo de habilidades matemáticas y comunicativas. <i>Julio Begazo Ruiz</i> .....	207
<b>Mesa 20:</b> Políticas educativas en infancia. <i>Elena Valdiviezo Gáinzza</i> .....	212
<b>CONCLUSIONES</b> .....	219
<b>COMISIÓN ORGANIZADORA</b> .....	221
<b>RELACIÓN DE PARTICIPANTES</b> .....	223



## INTRODUCCIÓN

---

Como es ya tradición, la Facultad de Educación, el Departamento Académico de Educación, y el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la Universidad, desde hace 35 años, en cada quinquenio y ante el cambio de gobierno, desarrollamos este seminario con el objetivo de analizar la situación de la educación a la luz de los requerimientos surgidos ante la emergencia de nuevas situaciones que afectan a la sociedad y a la educación. Por ello, busca impulsar el diálogo y la formulación de propuestas de política educativa, y lineamientos de acción que serán compartidas con el nuevo gobierno que lidera nuestro país y, de esta manera, contribuir con el desarrollo de nuestro sistema educativo nacional.

Con “optimismo realista”, aspiramos preparar un informe basado en el llamamiento al diálogo en torno a los principios fundamentales que orientan la reflexión sobre la educación, más cuando nos encontramos frente a persistentes cambios sociales y nuevas problemáticas. Asimismo, pretende ser un llamado a la acción inspirado en la visión humanista de la educación basada en principios de solidaridad, respeto a la vida, igualdad de derechos, diversidad cultural, y nuestra común humanidad.

A partir de algunas ideas de reconocidos especialistas, se trata de identificar cuál es nuestra visión de la educación nacional. ¿Es válida para las cuestiones actuales? ¿Buscamos una nueva visión de la educación o la reformulación de la existente? ¿La educación es para la adaptación o para la transformación? ¿Es suficiente responder a las demandas o hay que anticiparse a ellas?

Ante los cambios que se presentan en la sociedad, es primordial analizar qué significan, cuáles son sus consecuencias positivas y negativas, y determinar si deben adaptarse a la educación. La educación debe ayudar a las personas a adaptarse al cambio, y también a emanciparse y desarrollar capacidades para la transformación social.

Asimismo, es necesario destacar la diversidad y evitar generalizaciones, reconocer la diversidad de culturas, modelos de desarrollo y visiones del mundo basándonos en principios de respeto a la dignidad de las personas. El mundo de hoy exige la integración de conocimientos, paradigmas, visiones. En ese sentido, tenemos la convicción del valor de la educación para instaurar una sociedad del bienestar que promueva una vida decente para todos, y porque creemos que la dignidad del ser humano radica precisamente en su humana condición, por lo que no puede ser privilegio de unos pocos.

Esta búsqueda de una sociedad digna ha encontrado considerable desarrollo en la teoría de las capacidades donde sobresalen los escritos de Martha Nussbaum y Amartya Sen, quienes hacen evidente la necesidad de conseguir las condiciones sociales pertinentes para desarrollar capacidades básicas que superen los enfoques economicistas para, más bien, ser tratadas desde el enfoque de razonamiento público, y el respeto a las libertades y de las particularidades de los individuos.

Un consenso extendido en la sociedad y la política indica que la educación es importante y que debería figurar al tope de la agenda política. Por ello, consideramos pertinente profundizar sobre procesos ya iniciados, las trayectorias educativas, la universalización de la educación, las posibilidades de acceso, permanencia y egreso en los diferentes niveles, el fortalecimiento de la formación docente y de las funciones pedagógicas de las instituciones, la vinculación con la nueva tecnología, los aprendizajes y sus brechas, entre otros aspectos.

No obstante, los avances de los últimos años, tanto de cobertura como de presupuesto, conviven con ciertos desafíos y emergencias de temas latentes: tensiones sobre la calidad educativa, la construcción de un sistema inclusivo, nuevo rol del docente, acceso e impacto de las tecnologías. Por ello, es necesario fijarnos metas de educación como derecho social y fortalecer la educación pública como “base y herramienta potente sobre la que se construirá el proyecto educativo, la cohesión, y la integración social”.

Con este espíritu, y con el deseo de elaborar propuestas y acercarlas al ámbito académico en un formato simple y una mirada plural, hemos convocado a los técnicos y profesionales especializados para que nos den a conocer sus apreciaciones y propuestas de política educativa. En tal sentido, el VIII Seminario de “Análisis y Perspectivas de la Educación en el Perú”, desarrollado en el mes de

octubre del 2016, se propuso analizar la situación de la educación nacional con el fin de elaborar propuestas de políticas públicas educativas y lineamientos de acción viables que favorezcan a la construcción de una ciudadanía ética y democrática, aspectos claves para lograr el desarrollo humano y una sana convivencia.

Ello ha implicado analizar tanto las políticas como la proyección de la Educación en el Perú, tratando de identificar problemas y perspectivas con el fin de ofrecer al Ministerio de Educación propuestas de política para la formación docente y para la construcción de una educación de calidad en el país.

La dinámica del Seminario se organizó teniendo como punto de partida una conferencia como tema eje, un panel de comentaristas y luego mesas de trabajo. Para ello, se ha contado con la participación de especialistas reconocidos tanto del país como del extranjero. Asimismo, en las mesas de trabajo, participaron profesionales de la educación con amplia experiencia y reconocida trayectoria profesional, quienes elaboraron los lineamientos de políticas públicas y de planes de acción. Finalmente, el Seminario logró conclusiones y propuestas de políticas y lineamientos de planes de acción, las que se enviaron al Ministerio de Educación del Perú como contribución de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Se ha contado con la generosa y valiosa participación de directivos del Ministerio de Educación, Unesco, OEI, especialistas provenientes de universidades e institutos de gestión privada y pública, profesores de centros educativos y de estudiantes de educación, todos revelando interés en el campo de la educación. En general, las diversas intervenciones enfatizaron la importancia de la educación para la mejora de la calidad de vida en la sociedad y la urgencia de una formación para la convivencia y el desarrollo sostenible.

Lo más importante es haber logrado un espacio abierto al diálogo que ha permitido conocer diversas perspectivas y posturas, como también conocer los programas existentes en la formación de docentes, proyectos de desarrollo profesional docente, y reconocer que persisten ciertos desafíos que obligan a fortalecer sinergias entre la educación, la empresa y la comunidad.

Sabemos que la sociedad sigue su dinámica y hay aspectos críticos que exigen nuestra intervención como educadores y que hacen necesario afirmar nuestra

identidad, base de la ciudadanía y la ética, de manera que favorezca el equilibrio entre el ser y el convivir, y que ello facilite la democracia. Sin duda, hay muchos aspectos para reflexionar y seguiremos en ello, por lo que expresamos nuestra voluntad para mantener el diálogo y así llegar a la acción.

Deseamos que los aportes enriquezcan nuestras miradas, aclaren nuestros objetivos y fines, y que podamos sentirnos como una verdadera comunidad educativa que busca el desarrollo de todos sin distinción.

Carmen Rosa Coloma Manrique  
Decana de la Facultad de Educación

(Julio 2011 - junio 2017)



## Presentación del Seminario

---

ELSA TUEROS WAY

Coordinadora General del Seminario

Profesora ordinaria del Departamento Académico de Educación

Pontificia Universidad Católica del Perú

“La educación, siempre y cuando ella sea desarrollada de modo que cumpla con los rasgos de equidad y calidad, tiene una importancia capital para la supervivencia y afirmación de la democracia en el Perú. Esto equivale a decir que ‘educación para todos’ no significa en verdad nada relevante si por ello no entendemos ‘educación de calidad para todos’, lo cual significa, en nuestra sociedad, el tomar conciencia del pacto de mediocridad que, desde hace décadas, impera en nuestra educación para así alejarnos de él” (Lerner, S., feb. 2016, *Diario La República*).

A partir de lo señalado por Lerner Febres y por las constataciones tan patentes de lo lejos que está la educación en nuestro país de lograr la meta siempre inacabada de formar de modo integral al ciudadano, en la actualidad, la educación en el Perú requiere de rigurosas reflexiones y de serias decisiones políticas para atender la mejora de la calidad de los procesos educativos. En este sentido y teniendo en cuenta el marco de la última Cumbre Mundial por la Educación (Corea, 2015), las constataciones de la Declaración de Lima-Unesco (Lima, 2014), las afirmaciones de la Reunión del Grupo de Expertos de Alto Nivel-Unesco (París, 2013), y del Grupo de especialistas de la OREALC-Unesco (Santiago de Chile, 2014), así como las reflexiones y propuestas de los diversos colectivos sociales latinoamericanos y peruanos preocupados por la educación, el área académica de Educación de la Pontificia Universidad Católica desea responder a las grandes preguntas:

- ¿Cómo tendría que ser la educación en el Perú para que se haga realidad de manera gradual el perfeccionamiento de la naturaleza humana ética, dialógica y política del ciudadano peruano?
- ¿Cómo facilitar el empoderamiento de la educación en el Perú como factor de equidad e inclusión social?

Es así que la Facultad de Educación organiza el VIII Seminario de “Análisis y perspectivas de la Educación en el Perú”, el mismo que se desarrolló en el mes de octubre del 2016. Dicho certamen se realiza al iniciarse un nuevo quinquenio de gobierno en nuestro país y pretende ofrecer espacios para que los representantes del Ministerio de Educación del nuevo Gobierno presenten sus planes, y se generen reflexiones y análisis sobre dichas propuestas. Asimismo, el Seminario tendrá como resultado propuestas innovadoras de políticas públicas educativas y de lineamientos de planes de acción que puedan ser viables y consecuentes.

Es preciso destacar que, desde el año 1980, cada cinco años, la Facultad de Educación, el Departamento Académico de Educación, y el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la Universidad han realizado periódicos estudios y serios análisis sobre la situación de la educación a la luz de los requerimientos surgidos ante la emergencia de nuevas situaciones que en cada lapso de gobierno afectan a la sociedad y a la educación.

Por ello, el VIII Seminario, en un momento de cambio de Gobierno en el país y de cambio de autoridades en el sector Educación, desea realizar una reflexión rigurosa sobre la situación de la educación y elaborar propuestas de acción que colaboren a la construcción de una ciudadanía ética y democrática, base de todo desarrollo humano sostenible en la sociedad, con el objetivo de incidir en la necesidad de mantener políticas educativas de largo plazo.

Se analizará, de modo realista, las políticas y la proyección de la Educación en el Perú. Desde ese marco referencial, se reflexionará sobre dos componentes fundamentales: la formación y el desarrollo profesional del docente, y la política curricular.

El constatar que los diversos colectivos sociales miran hoy al docente de modo cada vez más exigente obliga a revisar y analizar las políticas que rigen la formación inicial

y continua del educador desde un enfoque de ciudadanía ética y democrática. Por ello, es preciso definir nuevas propuestas de políticas para su adecuado desarrollo profesional, como motor del desarrollo humano y sostenible.

Acercas de la formación y el desarrollo profesional del docente, es preciso resaltar que ambos se garantizan con políticas educativas que fomenten una formación inicial y continua de calidad, y a partir de las cuales las instituciones educativas de educación superior (universidades e institutos superiores pedagógicos) se comprometan a mejorar resultados en los procesos formativos, así como también a lograr egresados que respondan al perfil profesional que el país demanda.

Sobre la política curricular, cabe resaltar que la experiencia en cambios curriculares en el país no ha sido del todo exitosa. Las lecciones aprendidas revelan que persiste una dirección vertical, impuesta desde el organismo central hacia los docentes, con insuficientes espacios de consulta participativa y articulación entre instancias oficiales de gestión del sector. Cada nueva reforma curricular ha traído consigo un efecto en el trabajo curricular de los docentes que, por lo general, deviene en confusión, y recarga en la programación y ejecución pedagógica. Por ello, es preciso mirar las políticas de Estado a nivel curricular con la finalidad de presentar una ruta que oriente la labor pedagógica en la escuela, y que brinde procesos de acompañamiento y monitoreo a los docentes.

Para poder cumplir con los objetivos del Seminario, las distintas temáticas tendrán especialistas de reconocida trayectoria académica y profesional tanto de carácter nacional como extranjero. Comentaristas connotados enriquecerán los temas de las conferencias, y las Mesas de Diálogo y de Propuestas estarán conformadas por experimentados profesionales que concretarán los lineamientos de políticas públicas y de planes de acción.

El Seminario cerrará su cometido planteando conclusiones y propuestas para las políticas y los lineamientos de planes de acción, las que serán alcanzadas de modo institucional al nuevo Gobierno, que tendrá a su cargo la educación nacional a partir de julio del 2016. Es esta la contribución que la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú desea ofrecer al Ministerio de Educación del Perú, responsable último de las políticas educativas en el país.

## OBJETIVOS DEL VII SEMINARIO

1. Brindar un marco global de reflexión filosófica, política y social sobre los urgentes desafíos de la educación a la construcción de una ciudadanía ética y democrática en el Perú
2. Analizar las políticas públicas de la Educación y su proyección, y reconocer los problemas y las perspectivas de dicha política
3. Ofrecer al Ministerio de Educación propuestas para las políticas públicas de formación inicial y continua del docente
4. Brindar propuestas de políticas que contribuyan a la construcción de un sistema curricular que haga efectiva la calidad de los resultados educativos y la labor pedagógica en la escuela



---

# ÉTICA, DEMOCRACIA Y EDUCACIÓN

## Conferencia magistral

---

### EDUCACIÓN Y CIUDADANÍA

SALOMÓN LERNER FEBRES

Rector Emérito

Presidente Ejecutivo del Instituto de Democracia y Derechos Humanos  
Pontificia Universidad Católica del Perú

Estimados amigos:

Inicio estas palabras felicitando a los organizadores de este VIII Seminario de Análisis y Perspectivas de la Educación en el Perú y, al mismo tiempo, agradeciendo la invitación a participar en él mediante esta conferencia.

El tema elegido para esta edición del seminario –la relevancia de la educación para una ciudadanía ética y democrática– posee una importancia que apenas necesita ser resaltada en un país como el nuestro. Quince años después de realizada nuestra última transición a la democracia tras un gobierno autoritario, los peruanos y peruanas todavía nos encontramos en la búsqueda de consolidar un Estado de Derecho y una convivencia ciudadana pacífica en la que la realización humana de todos sea una certeza y no un improbable azar. En esas circunstancias, la universidad está llamada a jugar un papel fundamental. Nos corresponde, como comunidad académica, propiciar en nuestra sociedad una reflexión sobre estas cuestiones, que trascienda el horizonte de lo inmediato, de la discusión política

de corto alcance, para situarse, más bien, en una perspectiva histórica, y que esté alimentada por el conocimiento y por un sólido marco de valores. Lo dicho implica también ayudar a identificar los temas más decisivos para el debate sobre nuestro futuro democrático. Como resulta indudable, uno de esos grandes temas es el de la educación y más precisamente el de la manera como nuestro sistema educativo está formando a las generaciones más jóvenes.

Se me ha pedido que haga una contribución al tema general de este seminario mediante algunas consideraciones preliminares. Para cumplir con este encargo, voy a ocuparme secuencialmente de los términos del problema que nos reúne. Es decir, me referiré al fenómeno educativo como elemento fundamental para la construcción de dichos valores sociales y, luego, compartiré algunas reflexiones sobre lo que hemos de entender por ciudadanía y democracia en tanto metas de nuestra sociedad.

En su origen mismo, la educación está intrínsecamente vinculada con nuestra naturaleza. Así como el hombre ha sido caracterizado como un “animal racional” o como un “animal político”, podemos decir también que él es un “ser destinado a aprender”. Una observación empírica sobre el crecimiento de los seres humanos nos permite ver que, en forma intuitiva, ya los infantes aprenden a adaptarse al medio en que viven, asumen el lenguaje de su medio social y así se sitúan en el mundo para resolver sus necesidades básicas.

Si bien el aprender de la experiencia es instintivo, la pedagogía, en cambio, es una tarea especializada. La sociedad requiere de entidades que cumplan labores de transmisión del acervo cultural, así como de la formación de la persona. Por ello, la educación es un derecho fundamental cuyo cumplimiento está a cargo de la sociedad y el Estado. Existen buenas razones para considerar a la educación un derecho humano y no un mero servicio que puede ser provisto por el mercado. La principal es el hecho de que la educación constituye a la persona como persona propiamente dicha. La carencia o deficiencia de ella es una lesión a sus posibilidades. La otra razón fundamental es que la falta de educación de una persona implica un costo social enorme a pagar por los demás.

Resulta casi obvio el mencionarlo: la educación resulta clave para que el ser humano asuma con profundidad el sentido de los fenómenos humanos y naturales, para que aprehenda aquello que le rodea, y otorgue valor y sentido al mundo en donde

nos toca existir. Heidegger señalaba, en torno al mito de la caverna que Platón narra en el diálogo *La república*, cómo la liberación de los prisioneros consistía en la marcha hacia la luz del mundo exterior y la mirada final del Sol para comprenderlo como fuente de vida, de verdad y belleza. Tal proceso de ascenso, según el pensador alemán, es el de la “paideia” (Bildung), que significa finalmente cultura, transformación del alma, ejercicio de la virtud, así como sabiduría y justicia en el gobierno de la polis.

La escuela y la universidad constituyen espacios de formación en los que a la transmisión de conocimientos ha de unirse un proceso de socialización, a través del cual los derechos no solo deben ser aprendidos como parte de asignaturas vinculadas a las ciencias sociales o al mundo del derecho, sino que también han de ser interiorizados y practicados a través de la vida cotidiana. Así las cosas, cabría preguntarnos entonces si nuestras instituciones educativas, en América Latina, se hallan preparadas para afrontar este reto, sobre todo en una región que ha vivido graves episodios de violaciones a los derechos humanos en las últimas décadas del siglo XX.

### **Democracia y ciudadanía**

La reflexión acerca de cómo asentar y fortalecer la ciudadanía es, pues, muy importante en toda sociedad, más aún si consideramos el proceso de globalización que vivimos, el cual no solo implica el intercambio comercial, sino que, fundamentalmente, supone la transmisión de conocimientos y saberes, y, más aún, cuando se tienen como norte temas que conciernen a toda la humanidad, como el respeto a los derechos fundamentales, la construcción de ciudadanía y la preservación de la democracia: un sistema político que, aunque imperfecto, sigue siendo el mejor modo ideado por la humanidad para la convivencia entre hombres y mujeres libres.

Ahora bien, me parece relevante señalar que la ciudadanía a la que nos referimos posee un matiz especial en sociedades como la nuestra por una circunstancia particular: la de ser una sociedad que ha salido hace años de un proceso de autoritarismo y de violencia armada con masivas violaciones de derechos humanos. Esto no significa, naturalmente, que el Perú sea el único país que enfrenta un esfuerzo parecido, pero sí lo sitúa en una clase especial de proceso de democratización en el cual el papel de la educación adquiere también matices particulares.

En situaciones como la que menciono, la necesidad de sustentar las democracias sobre bases más robustas, como las que provee el sistema de educación, se hace todavía más perentoria, pues se trata de dejar atrás la violencia y cambiarla por otras formas de interrelación entre las personas. Al mismo tiempo, se trata de asentar instituciones que puedan sobrevivir en el largo plazo, y que resulten aceptables y buenas, y, por tanto, dignas de ser defendidas por la población.

Se debe tener en cuenta, además, que, en esas circunstancias, el punto de partida es especialmente exigente. Hablamos de una situación en la cual, por efecto de la violencia o del autoritarismo, las interacciones cotidianas entre las personas, así como los valores en que ellas se sustentan, han quedado severamente afectados o distorsionados. La experiencia del abuso contra poblaciones indefensas, y del empleo de la fuerza bruta como una manera de imponer intereses o ideologías socava las bases mismas de la convivencia civilizada y de la vecindad armónica. En su lugar, ganan terreno el temor generalizado y, por consecuencia, la desconfianza. Pero no se trata únicamente de una desconfianza que se interpone entre persona y persona, o entre grupo y grupo, sino de un escepticismo más amplio y corrosivo, de la imposibilidad de creer en los pactos, en las reglas de comportamiento, en la buena fe en general. Así, la buena fe y la ley misma se convierten en realidades vacuas o insignificantes, y las personas sienten que la única forma razonable de conducirse exitosamente en sociedad es desplegando un egoísmo irreductible, utilizando contra los demás las armas la astucia, la malicia y la fuerza, y asumiendo que, como alguna vez lo formuló Jean-Paul Sartre, “el infierno son los otros”. Estamos, pues, ante una intersubjetividad que no desaparece, sino que es definida negativamente. En contra de lo que se puede considerar una concepción realmente humanista de la intersubjetividad –entendida como un encuentro de miradas, de presencias, que se constituyen mutuamente como seres humanos–, la violencia, el autoritarismo y la desaparición de las normas de convivencia consensuales hacen que las personas se vean unas a otras como enemigas, como obstáculos por ser vencidos, o como cosas por ser controladas y dominadas.

Así, no es pequeña la tarea de recomposición de una cultura democrática en una sociedad trastornada por la violencia. Esa tarea pareciera consistir, en primera instancia, en la restauración de normas, de marcos jurídicos y de instituciones, y es cierto que todo ello es necesario. Sin embargo, en última instancia, lo que se tiene por delante es la necesidad de nuestra reconstitución como comunidad humana: una transformación de las percepciones de nosotros mismos y de los

otros, una recuperación de la mirada “humanizadora” para contrarrestar esa mirada objetivadora o cosificante que se ha impuesto en la etapa previa.

Señalado esto, no es difícil intuir desde ya el nexo que conecta el esfuerzo de refundación o de fundación de una democracia y la función que desempeña en toda sociedad un sistema educativo escolar y superior. Sostendré que ese nexo se encuentra en el papel que la educación está llamada a cumplir en la creación, gestación o difusión de la ciudadanía.

El sistema educativo desempeñará ese papel democratizador en la medida en que actúe como un espacio de formación de ciudadanos, en la medida en que logre que las personas –que pasan por sus aulas cuando niños y cuando adolescentes o jóvenes– se constituyan a sí mismas como sujetos de derechos al mismo tiempo que como seres conscientes de las obligaciones de respeto y consideración que las vinculan con las demás. En la formación de sujetos con tales características no será suficiente, desde luego, la sola transmisión y explicación de los conceptos de democracia, ciudadanía, derechos, pues no es únicamente en ese plano conceptual o discursivo donde echa raíces una convivencia genuinamente democrática; se tratará, más bien, de sembrar las actitudes y valores asociados a la vida ciudadana en la experiencia misma, en la aprehensión cotidiana del mundo, en esa mirada hacia los otros y hacia lo otro que he evocado antes.

Es forzoso preguntarnos, en este punto, si la educación que hemos tenido desde hace décadas –y que en gran medida tenemos– todavía ha estado y está en condiciones de cumplir su papel en esa exigente tarea transformadora y restauradora de una convivencia pacífica. Para explorar someramente esa cuestión, deseo mencionar que este es un tema sobre el que hemos reflexionado intensamente en el Instituto de Democracia y Derechos Humanos de nuestra universidad. Debo señalar, además, que la importancia que hemos brindado a este tema está relacionada, precisamente, con el proceso de violencia sufrido por nuestro país, al que ya me he referido antes.

En el Perú, como sabemos, tuvimos un conflicto armado interno entre los años 1980 y 2000, periodo en el cual se incluye también un gobierno autoritario, el de Alberto Fujimori, de 1990 a 2000. Cuando este régimen cayó como resultado de la revelación de la enorme corrupción que cobijaba, se presentó la oportunidad, en medio de la transición política, de llevar adelante una investigación sobre las

graves violaciones de derechos humanos acumuladas durante el conflicto. Para ello, se creó la Comisión de la Verdad y Reconciliación, la cual tuvo el honor de presidir. Dicha comisión trabajó durante dos años, entre 2001 y 2003, al cabo de los cuales presentó un informe en el cual describía las conductas criminales de los actores armados, rescataba el recuerdo de las víctimas, proponía recomendaciones de justicia y reparaciones y reformas, y presentaba también una explicación socio-histórica, así como una reflexión moral, sobre el desarrollo de la violencia, sus factores subyacentes, y las condiciones que hicieron que la vida y la dignidad humanas fueran tan vulnerables en aquella época.

Al tratar los factores subyacentes, era necesario considerar, entre varios, el funcionamiento de ciertas instituciones en el país. Eso nos condujo a poner atención a las posibles relaciones entre el sistema educativo y el despliegue de la violencia. En un análisis de lo que había sido la institucionalidad educativa peruana en los años de la violencia y desde antes, se hizo evidente cómo esta no había cumplido con su papel de crear sujetos aptos para ejercer sus derechos. Es decir, cómo es que la carencia de ciudadanía, por fracaso de nuestras escuelas, había sido uno de los elementos posibilitadores de la violencia y de sus efectos.

El problema de la educación peruana en conexión con la violencia consta de varias dimensiones. Una es la tremenda inequidad que caracterizaba y que caracteriza todavía al sistema: es, en la práctica, un sistema de segregación en el cual los que pueden pagar por una escuela privada de calidad acceden a una educación privilegiada, mientras que quienes deben ir a las escuelas públicas se educan en un contexto con serias deficiencias. Se trataba, así, de una denegación del ejercicio de derechos fundamentales por parte de la población, en particular la más pobre, lo cual, a su vez, significa una denegación del estatus de ciudadanía. Por cierto, y como ya lo he sugerido antes, señalar una denegación de derechos implica apuntar a una realidad jurídica. Sin embargo, es importante tener siempre presente que tal realidad jurídica es la manifestación más visible de una experiencia más profunda. No tener acceso a derechos tan fundamentales como es el derecho a una educación de calidad trae consigo una experiencia subjetiva de postergación, de maltrato, de marginación, así como significa una limitación a las perspectivas de futuro, una prohibición de tener sueños y de realizarlos. Verse excluido de una educación de calidad aceptable es, en la práctica, una negación de nuestro lugar en la sociedad y entre quienes deberían ser nuestros pares, nuestros conciudadanos.

Es conveniente, aunque sea incómodo, preguntarnos cuánto de eso ha cambiado realmente en las ya casi cuatro décadas transcurridas desde que se inició la violencia armada en las zonas rurales de Ayacucho. ¿Es posible decir que hoy los niños y niñas del Perú tienen garantizado el acceso a escuelas aceptablemente equipadas y atendidas por docentes aptos y dotados de los recursos indispensables para cumplir su misión? ¿Es factible afirmar que hoy en día los niños y niñas peruanos de las zonas rurales e indígenas son tratados con respeto y diligencia por el Estado peruano mediante una educación equiparable en calidad a la que reciben los niños de las zonas urbanas y con atención a su entorno cultural y a sus tradiciones? ¿Se puede decir que el trato que en nuestras escuelas se brinda a las niñas campesinas es más equitativo e inclusivo que el que recibían hace dos décadas? Son, como dije, preguntas incómodas y tal vez incluso perturbadoras, pero también inevitables, pues todas ellas nos conducen a una reflexión sobre el papel que el sistema educativo peruano está cumpliendo hoy en el forjamiento de una auténtica ciudadanía en el Perú o, inversamente, en la reproducción de las pautas de exclusión y marginación que tan profundamente han dañado a nuestra democracia durante toda nuestra historia republicana.

Desde otro punto de vista, en el análisis que la Comisión de la Verdad realizó en su momento, la educación peruana era una suerte de “usina” de sujetos ajenos a todo pensamiento crítico. Uso con plena intención esa alusión fabril para resaltar que la educación que se impartía por entonces en nuestro país estaba en gran parte despojada de una dimensión humanizante o formativa, y se acercaba más bien a una experiencia mecánica y empobrecedora.

En efecto, los métodos de la educación peruana eran y son en buena medida todavía métodos que fomentan la disciplina vertical, la obediencia ciega a la autoridad, que castigan al razonamiento crítico, y que premian a la memoria y la repetición dócil de lo que el profesor dice. Además, son métodos que estigmatizan a las culturas tradicionales y que, de ese modo, desvalorizan la identidad de los niños y niñas que provienen del medio rural. La experiencia del aprendizaje no era un proceso de diálogo y colaboración entre docente y estudiantes; no era, tampoco, un encuentro de voluntades libres y de conciencias críticas. Por lo contrario, se trataba de una relación autoritaria por la cual el docente o maestro aparecía dotado de unas verdades ya hechas y acabadas, unas verdades que no eran necesarias de justificar ni explicar, cuyo valor jamás podía ser puesto en cuestión y que sus estudiantes solo

tenían que aceptar y repetir, sin preguntas de por medio, sin cotejo con la realidad que los rodeaba, hasta que ellas quedaran firmemente alojadas en sus memorias.

A esa experiencia mecánica, cuya falta de idoneidad en tanto experiencia educativa nos resulta tan evidente, se añadía, o se añade todavía, la falta de pertinencia o de sintonía con la realidad sociocultural de los estudiantes. Esto es particularmente grave en el caso de los estudiantes de áreas rurales y de tradiciones distintas de la urbana moderna. Allí los conceptos, razonamientos, representaciones del mundo que impartía nuestro sistema de educación no solo venían con el sello de la imposición vertical, sino además con la marca de lo ajeno, de lo inasimilable para sus vidas cotidianas y para las tradiciones recibidas de sus padres y abuelos. A este carácter ajeno de esos aprendizajes ciegos a la diferencia cultural se debe sumar, por último, la dimensión jerárquica, excluyente y subordinante de dichas prácticas educativas. Quiero decir, con esto, que las lecciones impartidas por un sistema educativo insensible a lo diferente, eran presentadas, además, como una luz que debía borrar los conocimientos locales, tradicionales y heredados, los que quedaban estigmatizados como residuos de ignorancia, o aun de superstición o de barbarie. Así, no solo se privaba a los niños y niñas de una experiencia educativa genuina, sino que se rebajaba a sus ojos la cultura de sus padres; se los adoctrinaba en la sumisión, en la vergüenza de sí mismos; se socavaba, en suma, su calidad de personas y de miembros de una comunidad política igualitaria. El racismo, la exclusión, el prejuicio, la marginación, la noción de que existen pueblos superiores y pueblos inferiores, todos esos elementos que lastran y dificultan el desarrollo de nuestra democracia, eran, paradójica y dramáticamente, reproducidos por la escuela misma.

Todo eso que aquí menciono muy resumidamente constituye una trama cultural: un sistema de representaciones, ideas, símbolos, identidades y formas de sensibilidad mediante las cuales los individuos se miran y se perciben unos a otros y a través de las cuales conciben sus relaciones más amplias con la sociedad, con las instituciones, con el poder o con el Estado. En este caso en particular, hablamos de una trama cultura que enfatiza no solamente la diferencia, sino también la desigualdad y la jerarquía, y cuyo efecto es, en última instancia, la creación de una sociedad sin ciudadanos. Se trataría, en todo caso, de una sociedad de súbditos, con lo cual me refiero a personas que, aunque formalmente estén provistas de los derechos fundamentales que la Constitución reconoce, en la práctica, pueden no sentirse aptos para ejercerlos o pueden pensar que esos derechos no son aplicables a ellos.

Fue la pensadora alemana Hannah Arendt quien, reflexionando sobre los derechos humanos, sostuvo que, a la base de todos ellos o como condición de su posibilidad, debía existir el “derecho a tener derechos”. Su observación estaba referida, en particular, al problema de las personas que, como diversos pueblos en la historia, quedan al margen de la esfera del Estado y, por extensión, excluidos de una comunidad política dentro de la cual los derechos podrían ser reconocidos, garantizados y protegidos. Sin embargo, se trata de un señalamiento que puede ser extendido al Perú para elaborar un razonamiento crítico de la exclusión en nuestro país. Es decir, el derecho a tener derechos y, por tanto, la posibilidad de ser ciudadanos, se debilita cuando, pese a lo que indica la Constitución, el Estado y la sociedad no consideran a ciertos sectores de la sociedad como miembros plenos de la comunidad política y, por lo tanto, como verdaderos sujetos de derecho. Más aun, ciertas muletillas de nuestros diversos gobernantes a lo largo de la historia republicana, como, por ejemplo, el llamado a “conquistar” la selva, tienen como supuesto que la Amazonía se halla despoblada y que debe ser ocupada por “los peruanos”: estamos, ahí, ante un caso de exclusión radical consistente en la invisibilidad literal de los ciudadanos de los diversos pueblos nativos amazónicos.

Ahora bien, conviene remarcar que, si la expresión “derecho a tener derechos” posee de manera prominente una dimensión jurídica, ella tiene también una dimensión que podríamos llamar subjetiva o simbólica, y que atañe a la identidad, es decir, a la forma en la cual una persona se concibe a sí misma y su lugar en la sociedad. Se refiere, también, a lo que una persona puede creer que está a su alcance, aquello a lo que puede aspirar, la dignidad que le corresponde en tanto ser humano y miembro de una cierta colectividad.

Concebirse a sí mismo como un sujeto de derechos, como una persona cuyos derechos cuentan efectivamente en su sociedad, implica creer que el pacto democrático y ciudadano también nos incluye, experimentar que el respeto de nuestros derechos es relevante para toda la comunidad política, comprobar que el abuso cometido contra nosotros no nos deja en el desamparo, sino que es un escándalo público, una anomalía que moviliza a la opinión pública y a las instituciones del Estado, empezando por la justicia, para restaurar el pacto ciudadano que ha sido resquebrajado. La condición contraria a esta es la “subalternidad”, un término que desde hace décadas se ha adoptado para explorar, precisamente, la realidad de sociedades fuertemente desiguales. Se trata de una condición que nos convierte, por definición, en inferiores a otros sectores de la comunidad y que nos

convence de que las prerrogativas ciudadanas que son aplicables a la generalidad de la comunidad política no son, sin embargo, aplicables a nosotros. La condición subalterna es aquella en la cual la víctima de exclusión y de marginación llega a ser persuadida de su propia supuesta inferioridad, de la inferioridad de su color de piel, de su lengua, de sus costumbres, de su cultura en general. Como será fácil de entender, es quimérico pensar en una democracia sostenible ahí donde una parte de la población se siente subalterna y excluida de los grandes consensos cívicos, morales y jurídicos que constituyen dicho régimen político.

Fue en atención a estas consideraciones que, en nuestro Instituto, nos interesó desarrollar una reflexión al respecto, pues creemos que afrontar la cuestión de la relación entre educación y ciudadanía es un paso fundamental para tener sociedades democráticas y también pacíficas. Quiero compartir con ustedes algunas pocas notas de esa reflexión –apenas como apuntes– que nos sirven para llevar adelante el diálogo que se espera entablar en este seminario.

### **Educación y ciudadanía**

Entre las muchas funciones que desempeña el sistema de educación en cualquier sociedad, destaca aquella de formar ciudadanos, es decir, sujetos conscientes de sus derechos, aptos para integrarse de manera participativa y, al mismo tiempo, autónoma en sus respectivas sociedades políticas. Tal función es especialmente importante en países que, como el Perú, se encuentran en una permanente e inacabada búsqueda de consolidar sus regímenes democráticos.

La relación entre democracia y ciudadanía resulta evidente, y, sin embargo, conviene detenerse en ella unos minutos. La democracia es un régimen político signado por la alternancia pacífica en el poder por medio de elecciones; por la separación de poderes y, más ampliamente, por la limitación al poder político; y por la prevalencia de un Estado de Derecho que reconoce, garantiza y protege las libertades y los derechos humanos. Todo ello cobra realidad en un conjunto de normas y en un complejo de instituciones. Se puede decir, así, que la democracia es una realidad normativa o jurídica, y también una realidad institucional.

Pero el fenómeno democrático no se agota en esas dimensiones, que a fin de cuentas nos hablan de las relaciones entre las personas, y el poder político o el Estado. Concebido desde otro punto de vista complementario, se trata de un régimen de

convivencia, es decir, de una forma de relacionarse entre las personas. Desde esta perspectiva, la democracia aparece como una coexistencia entre personas que se conciben como iguales desde un punto de vista especial: no se trata de una igualdad, por así decirlo, sustantiva, referida, por ejemplo, a los recursos económicos, sino de una igualdad en dignidad y derechos. Ello implica que, en tanto que, en una sociedad democrática, los individuos son y tratan de ser diferentes en cuanto a sus preferencias, sus profesiones, sus intereses, sus deseos y sus estilos de vida, al mismo tiempo son iguales en cuanto al derecho y la dignidad que se reconocen unos a otros.

El término clave en este razonamiento es el de “reconocimiento”. Una sociedad democrática es una sociedad de ciudadanos en la medida en que la relación entre todas las personas se encuentra mediada por el reconocimiento. La ciudadanía –se podría decir– es el tejido básico de toda democracia, pues es ella la que logra que las instituciones y las normas se vuelvan realmente significativas y sean experimentadas como realidades cotidianas por los habitantes de una sociedad.

Ahora bien, la salud y la robustez de una democracia dependen, en gran medida, de la calidad de la experiencia ciudadana. Se ha logrado entender que la precariedad de las democracias obedece, entre muchos otros factores, a la débil adhesión de los ciudadanos a sus instituciones. El problema tiene varios orígenes, los que se pueden resumir en la siguiente idea general: las democracias sucumben, entre otras razones, porque no llegan a ser verdaderamente significativas y valiosas para quienes, en teoría, deberían defenderlas y fortalecerlas. Esa carencia de significado y valor está, a su vez, relacionada con la endeble experiencia ciudadana, o cívica, de los habitantes, y es aquí donde se hace necesario vincular el problema de la educación y el problema de la sostenibilidad de las democracias.

Un sistema de educación que no prepara a los estudiantes para experimentar una vivencia genuina de sus derechos, que no alienta en ellos el deseo de una autonomía responsable y una actitud orientada a la discusión y a la crítica, que no los provee de una experiencia de igualitarismo y equidad, constituye una desventaja para cualquier pretensión de consolidación democrática. Resulta evidente, entonces, que el sistema escolar, en lo que concierne a la formación de ciudadanos, debe brindar un servicio que es indispensable para el orden político que deseamos. Lejos de ser una “usina” o una “fábrica” de seres dóciles, acríticos, dispuestos a la obediencia ciega, la escuela tiene que ser un espacio de formación y de estimulación de facultades, una instancia donde niños, niñas y jóvenes encuentran

no solamente la oportunidad, sino también la necesidad de ejercer su autonomía y su razonamiento moral.

Por otro lado, es muy importante, así mismo, aprehender el problema desde su otro extremo. Hablar de democracia, como he señalado antes, es referirse a un conjunto de instituciones y normas. Desde este punto de vista, podría parecer que el fin del sistema educacional es apuntalar esa abstracción: el tejido institucional de la democracia. Ello implicaría instruir a los individuos en el conocimiento y la comprensión de las normas y en fomentar en ellos una adhesión al marco legal que rige al orden político. Es así como antes se ha entendido el papel de la educación a este respecto. La “educación cívica” solía ser, en efecto, una disciplina centrada en la transmisión de conocimientos o informaciones. Tal vez se pueda decir que ese conocimiento siempre será necesario, pero del todo insuficiente si aspiramos a contar con ciudadanos habilitados para vivir en democracia, y no solo para definirla y describirla.

Así, cabe señalar que el fin de la educación no puede limitarse a la difusión de tales conocimientos e informaciones, sino que su meta es concretamente humana. La educación tiene como fin primero y último formar a personas con un horizonte seguro de autorrealización. Hablar de educación para la ciudadanía es referirse a esa meta específica y general al mismo tiempo: hacer que los niños, niñas y adolescentes que pasan por las escuelas del país lleguen a ser personas libres y se encuentren preparadas para ejercer un gobierno genuino de sus propias vidas.

Es en esta dimensión humana o “humanizante” de la educación en la que se tiene que encontrar el nexo más claro y firme entre ella y la ciudadanía. Como queda dicho, ese vínculo no se encontrará en la transmisión de conocimientos y tal vez tampoco en el desarrollo de habilidades, sino en otro plano que podríamos concebir como una preparación para la convivencia. En esa dimensión, el trabajo sobre los afectos, sobre las emociones y sobre las aptitudes para el razonamiento moral se vuelve esenciales. Me propongo reflexionar brevemente sobre eso para redondear las consideraciones que he intentado transmitir en esta intervención.

### **Conciencia moral**

Cabe preguntarse, en efecto, ¿de qué forma actúa específicamente la educación sobre el problema de la ciudadanía? Esta pregunta, como he venido señalando,

asume un cariz particular en sociedades que, como la nuestra, albergan una historia de violencia y de autoritarismo por superar.

Como en cualquier otra sociedad, los sistemas educativos tienen la responsabilidad de contribuir a construir democracia y desarrollar la conciencia moral de los ciudadanos. Pero, además de esto, ya de por sí una labor necesaria, encomiable y valiosa, en una sociedad como la nuestra, la educación tiene la delicada tarea de ayudar en el proceso de fortalecimiento de los derechos humanos, construcción de una cultura de paz y reconstrucción social.

Un conocido pensador del ámbito de la filosofía política, Will Kymlicka, afirma que la salud y la estabilidad de las democracias modernas no solo dependen de la legitimidad y eficiencia de sus instituciones, sino también de las cualidades y actitudes de sus ciudadanos, las que solo podrán desarrollarse dentro de un sistema educativo y mediante un proceso de socialización que las reconozca como valiosas, y que decidida y explícitamente las fomente entre los niños y jóvenes.

Esta aserción llama la atención sobre el tema de la educación de calidad o la pregunta sobre la calidad de la educación. Este es un asunto crucial, pues, como sabemos, aunque nuestro país ha sido exitoso en la difusión del sistema educativo, incluso en acercarse a la meta de la educación universal, eso no significa que la expansión de escuelas y la incorporación en ellas de todos los niños y niñas se traduzca en una verdadera experiencia pedagógica. La extensión del sistema educativo ha tenido lugar paralelamente a un “adelgazamiento” de la relación pedagógica. Con esto se quiere decir que, si bien más niños, niñas y adolescentes pueden acceder a un centro educativo, lo cual siempre será una meta deseable, lo que ocurre en los centros, en cambio, ha perdido densidad hasta llegar a ser una realidad puramente formal, es decir, una escenificación de la relación pedagógica sin que ella tenga lugar en un sentido pleno. A menudo, lo que tenemos son escuelas mal equipadas, o aulas con estudiantes hacinados, o escuelas atendidas por docentes mal capacitados o poco motivados y menos aún conscientes de su rol fundamental. Al decir esto, por cierto, no se pretende desmerecer el esfuerzo que miles de docentes hacen en nuestro país en un contexto adverso, sin apoyo institucional, sin verdaderas oportunidades de desarrollo profesional y con salarios con los que difícilmente pueden sostener a sus familias. Hay que decir, en todo caso, que el docente peruano es también un excluido o un marginado de nuestro sistema de oportunidades institucionales, lo cual le impide ejercer

su vocación y su profesión como quisiera. El resultado de todo ello es una experiencia de aula insatisfactoria para estudiantes y para docentes y, en el peor de los casos, cuando están presentes las características de la educación que antes he enumerado, la experiencia en la escuela puede cobrar la forma perversa de una “antipedagogía”.

Por otro lado, cuando hablamos de una educación de calidad, no nos referimos únicamente a la habilitación material de la escuela ni a la competencia técnica para impartir información y saberes, sino a la posibilidad de que la escuela sea realmente un ámbito para el desarrollo, o la gestación o la maduración de una conciencia moral, de una percepción de sí mismo y de los otros como seres humanos y como sujetos de derecho, al fortalecimiento de identidades robustas, integrales. La verdadera educación no se agota en introducir contenidos, sino que logra desarrollar una permanente capacidad de aprender y de transformar. Por ello, Paulo Freire proponía anteponer la pedagogía de la pregunta sobre la trillada pedagogía de la respuesta. Como lo entendió bien aquel gran maestro, el hombre, al transformar el mundo, se transforma a sí mismo. Al actuar nosotros sobre la naturaleza, es nuestra propia conciencia la que entra en juego y en la interacción con los demás que igualmente participamos de nuestra formación. El individuo no es ni puede pretender ser indiferente a la sociedad en la que vive. Incluso si la rechaza o reacciona contra ella, el participar en una comunidad constituye su conciencia. La ciudadanía no es sino el ser conscientes y responsables por el papel que la sociedad cumple en la constitución de nuestra humanidad. Ello, entonces, no se produce de manera natural. Ser ciudadano requiere de una alerta permanente sobre nuestro lugar en una polis. Implica, en suma, nunca sentirse indiferente ante la vida en común.

Ahora bien, el cumplimiento de ese papel formador de ciudadanía por parte de la escuela suele ser visto en conexión con las prácticas específicamente pedagógicas: objetivos, currículo y metodología. Pero debería ser evidente que esa meta requiere también un cierto entorno, es decir, un ambiente escolar alternativo que promueva o al menos facilite la experiencia de mecanismos reales de convivencia y participación democrática.

Para que sea efectiva, la educación para la ciudadanía debe estar constituida dentro de las prácticas cotidianas de la escuela, ser parte de lo que puede denominarse la cultura escolar o el clima moral de la institución educativa. Podríamos decir

que ese clima moral se refiere a un cierto contexto dentro del cual transcurre la convivencia entre todos quienes forman parte de la escuela. En esta, como en todo entorno humano, existen un conjunto de reglas de comportamiento y de interrelación. Algunas de esas reglas serán de carácter oficial o formal, es decir, estarán inscritas en algún reglamento o estatuto, mientras que otras tendrán un carácter no formal, lo que significa que no están oficializadas, pero tienen vigencia dentro del recinto escolar. El contenido de esas normas y también la manera en que ellas son producidas, adoptadas y puestas en vigor constituyen en buena medida el clima moral al cual nos estamos refiriendo. Así, se podría decir que una escuela, según las reglas que en ella prevalezcan, puede ser una institución democrática o no democrática, puede ser experimentada por quienes en ella conviven como un espacio de libertades y de igualdad, o puede ser sentida como una instancia de reproducción del autoritarismo y la jerarquía.

Entre las reglas y formas de convivencia más importantes o más decisivas para la constitución de un espacio democrático, y para la reproducción o ampliación de una cultura democrática, tiene especial importancia la participación, es decir, la posibilidad de que las personas se sientan involucradas en la toma de decisiones cuando menos mediante la expresión de su opinión. El desarrollo de la ciudadanía desde la escuela no puede tener lugar sin que en ella exista una participación directa de los que ahí son formados —niños y adolescentes en ese caso— en las decisiones que se toman y en la manera como esas decisiones son puestas en vigor. La convivencia en el espacio escolar será productora de ciudadanía en medida en que exista esa práctica participativa, lo cual incluye también un hábito de discusión, un discernimiento colectivo de los asuntos morales que se presentan diariamente en la coexistencia. Esto es lo contrario de una escuela concebida enteramente como una instancia disciplinaria donde las reglas se imponen sin dar ninguna explicación a aquellos a quienes esas reglas están destinadas.

## Final

No es mi propósito, sin embargo, entrar en la discusión de los aspectos más estrictamente técnico-pedagógicos de este tema ni tampoco en los elementos relativos a la política pública educacional. Lo que pretendo, en estas breves notas, es simplemente animarlos a sostener un diálogo sobre este tema comenzando por reconocer el carácter perentorio que tiene en nuestras sociedades la reflexión y, desde luego, la acción sobre la formación en ciudadanía desde la escuela.

Como señalé al comienzo, esto tiene una relevancia general, pero también una urgencia particular en sociedades como la nuestra. En el Perú, a partir del trabajo de la Comisión de la Verdad, terminamos por reconocer cómo es que las fracturas de nuestro sistema escolar habían terminado por traducirse, si bien indirectamente, en factores posibilitadores de la violencia. Esto ocurrió no solamente porque la institucionalidad estaba en quiebra, sino también porque históricamente la educación peruana era ajena a la formación de ciudadanos con capacidad de autonomía, con conciencia de sus derechos.

¿Cuánto de ello ha cambiado en los últimos años? ¿En qué medida podemos decir que la escuela peruana está hoy en mejores posibilidades de servir al desarrollo de nuestra democracia mediante la constitución de una auténtica ciudadanía? O, hablando de realidades aún más radicales, ¿en qué forma es que nuestra educación está al servicio de la constitución de nuestros niños, niñas y adolescentes como seres humanos, como seres preparados para una experiencia auténticamente humana de dignidad, respeto y reconocimiento de sí mismos y de los demás? Las consideraciones que he querido compartir con ustedes en estos minutos tienen el propósito modesto, al fin y al cabo, de plantear estas preguntas como preámbulo de las reflexiones que se realizarán en este seminario, y de aportar algunos conceptos y aproximaciones para el desarrollo de tal reflexión, que, como sabemos todos, es crucial para el futuro de nuestra democracia.

Muchas gracias



---

## LA FORMACIÓN DOCENTE

### Conferencias

---

### **CALIDAD EDUCATIVA Y FORMACIÓN DE LOS DOCENTES: EL DESAFÍO DE LA COHERENCIA**

MAGALY ROBALINO CAMPOS<sup>1</sup>

Representante de la Unesco en Perú

#### **Resumen**

El presente artículo aborda la problemática de la formación docente y la necesidad de que este amplio e importante campo se desarrolle y proyecte como una política docente con una visión integral y de largo plazo, dada su directa relación con la calidad del desempeño profesional. Plantea limitaciones y dificultades recurrentes que todavía persisten en los programas de formación y coloca algunos desafíos relevantes que deben afrontarse para asegurar la coherencia entre el discurso de reconocimiento del valor estratégico de los docentes, y los programas y acciones que se implementan para avanzar hacia la formación del profesorado que requieren los sistemas educativos para garantizar el derecho de todas y todos a una educación de calidad.

---

1 Ecuatoriana, educadora, formación y experiencia en el campo de las políticas, programas y proyectos asociados a los temas docentes.

## Introducción

El tema docente es una de las prioridades en las agendas educativas en los países de la región debido al reconocimiento respaldado en investigación sobre la relación directa entre el trabajo del profesorado y el aprendizaje de los estudiantes, el funcionamiento de las escuelas y la efectividad de las políticas educativas. En otras palabras, los maestros son una de las claves del cambio educativo, como lo señalan diversos estudios e investigadores (Hargreaves, 1999; Fullan & Hargreaves, 2006; OCDE, 2005; Unesco 2007).

Esta constatación ha puesto a los países frente al reto de formular e implementar políticas que garanticen un desempeño profesional pleno y satisfactorio como una de las vías para asegurar la consecución de los resultados esperados de los sistemas educativos. (Unesco/Orealc, 2007).

Entre las políticas para atender la calidad de los docentes, las que se orientan al campo de la formación han sido parte de los proyectos educativos nacionales de los países aun cuando han variado sus enfoques, y los diferentes tramos y modalidades han tenido énfasis muy distintos. Así, la mayoría de países han puesto el foco en la formación en servicio debido a que los ministerios de Educación pueden actuar de modo directo al tratarse de la educación pública<sup>2</sup> sin entrar en tensión con la autonomía universitaria y, por otro lado, porque han tenido la urgencia de encontrar estrategias remediales que atiendan el déficit con el cual llegan al ejercicio profesional un segmento importante de docentes (Avalos, 2007). Por este motivo, debatir, generar conocimiento, y apoyar el desarrollo de políticas y estrategias para la educación de los docentes, articulando todos los tramos y modalidades, resulta una tarea fundamental y permanente de los actores de la educación en los países.

### **La educación de los docentes: diferentes visiones de la educación, diferentes estrategias de formación**

La manera cómo se comprende y asume la educación de los docentes, con el riesgo de sonar a retórica, tiene coherencia con el tipo de educación que una sociedad

---

2 La formación docente en algunos países se encuentra en parte o totalmente en manos de las universidades cuya autonomía ha sido un argumento para diseñar programas y procesos formativos, en ocasiones, desarticulados de los proyectos educativos nacionales y no siempre con los niveles de calidad requeridos.

aspira. La pregunta ¿qué tipo de docente, para qué tipo de educación y para qué tipo de sociedad? puede parecer un lugar común; sin embargo, resulta una pregunta cuyas respuestas son necesarias para pensar o repensar los sistemas de formación, y también para definir su monitoreo, evaluación, ajustes o cambios. Más que una pregunta repetitiva, resulta una pregunta orientadora para el diseño de las políticas, estrategias, programas, procesos, etc., teniendo al frente los objetivos mayores de los sistemas educativos, que a su vez tienen que aterrizar de modo coherente en los objetivos propios de las instancias e instituciones involucradas con la educación de los profesores, sean ministerios, facultades de Educación, institutos pedagógicos, organizaciones especializadas, etc. En efecto, una rápida revisión de las grandes reformas ocurridas en las últimas décadas ilustra esta relación.

Refiriéndose a los cambios profundos ocurridos en la esfera del Estado, Franco y Lanzaro (2006) señalan:

En la década de 1980, los países de América Latina experimentaron el derrumbe del modelo de desarrollo precedente y tuvieron que llevar a cabo políticas de estabilización destinadas a recuperar los equilibrios macroeconómicos que habían perdido, así como una serie de reformas estructurales. Estas acciones modificaron los roles del Estado, sobre todo su presencia en el campo económico, e incrementaron el protagonismo del mercado mediante procesos de privatización de empresas públicas, fomento de la competencia y búsquedas de una mayor capacidad exportadora que permitiera participar de mejor manera en una economía globalizada (p.13).

En este sentido, desde mediados de la década de 1980 y a lo largo de la década de 1990, se emprenden, en una buena parte de los países latinoamericanos, procesos de reformas educativas que, pese a las diferencias entre sí, tuvieron múltiples aspectos en común en la medida en que fueron parte de una estrategia regional dirigida a promover reformas de los Estados nacionales para, por una parte, superar las situaciones de crisis económica que algunos de ellos afrontaron, y, por otro lado, responder con eficiencia a los procesos de globalización e internacionalización de la economía.

Según autores como Becker (1987) y Shultz (1983), las reformas de los 90 basaron su orientación en el crecimiento económico, el libre mercado, y la formación y cualificación del “capital humano” para el desarrollo de la productividad

con una importante concentración de esfuerzos en procesos denominados de modernización, incremento de la eficiencia y rentabilidad de las inversiones, descentralización de obligaciones y responsabilidades desde los gobiernos nacionales hacia los gobiernos locales, y amplia participación de la iniciativa privada en educación.

Durante este periodo, es interesante notar que la fundamentación de los modelos y estrategias se afirman en un lenguaje que llega desde el mundo del mercado. Desaparecen los términos asociados a las nociones de derechos, ejercicio de los mismos, titulares y garantes de derechos, capacidades, etc., y se instala una terminología referida a clientes, compra de servicios, competitividad, insumos, costo-beneficio, etc.

En este sentido, las principales líneas de estas reformas en el campo de la educación se dirigieron a fortalecimiento de la gestión; inversión en infraestructura y equipamiento; promoción de los mecanismos de medición de aprendizajes; y atención a los docentes, preferentemente, a través de tres grandes intervenciones: capacitación o formación en servicio, mecanismos de remuneración por desempeño, e instalación de incentivos económicos por resultados. Durante este periodo, se encuentra un gran énfasis en los cambios en el currículo, tantos que, en algunos países estos procesos nacionales se denominaron “reformas curriculares”, y promovieron los programas masivos de capacitación docente para la aplicación de los nuevos currículos.

El enfoque y la metodología de estos programas de capacitación contribuyeron a pensar la formación en servicio como grandes intervenciones que tenían, en ocasiones, como único objetivo la habilitación de los docentes para la ejecución de los currículos que llegaban prácticamente envasados a través de guías y materiales creados para el efecto. Se afirmó, por esta vía, un rol meramente ejecutor de los docentes, separados de los espacios donde se pensaban los procesos de cambio, se diseñaban los currículos y se tomaban las decisiones. Pese a que en la mayoría de países incluso se reguló un margen en el currículo para adaptaciones o nuevos diseños de acuerdo a los contextos locales, las lógicas de capacitación, los materiales utilizados y las pruebas estandarizadas que irrumpieron en el mundo educativo, en la práctica, anularon progresivamente la libertad y la capacidad de los docentes para trabajar currículos nacionales con pertinencia territorial y local.

El inicio de la nueva década, en cierta forma, coincide con balances y evaluaciones de las reformas educativas, emprendidas en los países con distintos alcances y prioridades. Estos balances mostraron que los ansiados objetivos de igualdad y equidad educativa en términos de acceso, universalidad y calidad todavía estaban lejos de alcanzarse, tal como lo expresaron los ministros de Educación de América Latina y el Caribe reunidos en marzo de 2001 en Cochabamba, Bolivia (Unesco, 2001), y como anotan varios autores, entre otros, Rivero (1999), Oliveira (2006; 2010) y Gentili (2009).

A partir de los 2000, de acuerdo con Rivero (1999):

América Latina presenta un cuadro distinto a las décadas precedentes. Es mayor el reconocimiento de la importancia estratégica de la educación y el conocimiento para los desafíos del futuro. Hay claras expresiones de gobiernos que otorgan al cambio educativo una prioridad principal, y la mayoría de los países están revisando sus sistemas educativos (p.199-200).

En este contexto, el tema de los docentes sobresa como uno de los más críticos y un tema pendiente en todos los países de la región. Según el Balance del Proyecto Principal para América Latina y el Caribe (Unesco/Orealc, 2001, p.76), durante las últimas dos décadas, 1980-1990, los docentes fueron considerados más como un medio o recurso para el mejoramiento de la calidad de la educación, que como protagonistas activos y fundamentales del cambio. Las reformas educativas se centraron más en los cambios pedagógicos y de gestión que en los docentes.

A inicios del 2000 y, en parte, como se señala antes, producto de los escasos logros alcanzados por las reformas en términos de calidad y equidad, emerge y se fortalece un discurso que enfatiza el enfoque de la educación como derecho humano y reivindica el valor de la educación más allá de la inserción de las personas en el mercado laboral. El enfoque de derechos coloca a la educación como factor indispensable para el ejercicio de otros derechos y, fundamentalmente, para la construcción de ciudadanía, para el desarrollo de capacidades dirigidas a la participación social y a la corresponsabilidad en la construcción de sociedades justas e inclusivas. Una nueva noción de la calidad de la educación surge desde los movimientos sociales, los debates académicos que busca superar una comprensión instrumental restringida a eficiencia y eficacia, que se traducen fundamentalmente en logros de aprendizaje en lengua y matemática, y, por otro lado, en la implementación de los recursos económicos.

Por este motivo, resulta especialmente relevante la adopción por parte de los ministros de Educación de América Latina y el Caribe, en el 2007, en una reunión regional promovida por la Unesco de una noción de calidad de la educación que incluye cinco dimensiones constitutivas: equidad, relevancia, pertinencia, eficiencia y eficacia. Esta noción traduce de manera integral una comprensión de calidad que se corresponde con el ejercicio pleno del derecho humano a la educación (Unesco, 2007).

### **Nuevas valoraciones y nuevas demandas sobre el trabajo docente**

Los cambios en la comprensión de la calidad educativa trajeron consigo cambios en la valoración del trabajo docente. Las nociones de “valorización” o “revalorización” del trabajo docente entraron en las reformas o proyectos educativos nacionales de la nueva década y, en la actualidad, son parte de las agendas educativas en los países, aun cuando estas comprensiones pueden ser distintas e incluso contrapuestas (Cuenca & Rojas, 2015). En el caso de Perú, se han traducido en la formulación de políticas docentes con el propósito de articular estrategias, programas y acciones con una mirada de largo plazo. El tema sigue siendo la búsqueda de la coherencia entre el discurso de reconocimiento del valor estratégico del trabajo docente, el lugar que se asigna en el desarrollo de la educación, y las políticas y acciones que se emprenden para asegurar un lugar de protagonismo y corresponsabilidad.

En efecto, hoy, el trabajo docente como factor fundamental del aprendizaje de calidad de los estudiantes ocupa un lugar relevante en las prioridades, estrategias o componentes de los proyectos educativos nacionales. Este reconocimiento de la centralidad del profesorado como actor colectivo e individual en las transformaciones educativas se expresa en documentos internacionales, y declaraciones regionales y globales que permiten respaldar mayores inversiones y esfuerzos técnicos dirigidos hacia el aseguramiento de la calidad de la docente. “Ninguna reforma de la educación ha tenido éxito sin el concurso del profesorado”, señala el Informe Delors (1996), mientras que el Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC, 2002), aprobado por los ministros de Educación de América Latina y el Caribe, identificó al “fortalecimiento del protagonismo docente en los cambios educativos y en el aprendizaje de los estudiantes” como uno de sus cinco focos estratégicos.

En esta misma línea, la OCDE (2005), en su conocido estudio *Teachers Matter: Attracting, Developing, Retaining Effective Teachers*, señala que existe bastante consenso

en que los profesores son un aspecto clave en los esfuerzos para mejorar la educación y que la docencia es una de las variables relacionadas con el aprendizaje donde existen mayores posibilidades de producir cambios a través de las políticas educativas.

Asimismo, convocó a los países a priorizar las políticas magisteriales en las agendas nacionales dado que los cambios económicos y políticos que experimentan los países están cargando sobre las escuelas y los docentes exigencias cada vez más complejas (OCDE, 2009).

Menciones como las anotadas reflejan avances importantes en el reconocimiento de la centralidad del tema docente; sin embargo, todavía hay un camino para recorrer para armonizar una visión integral y de largo plazo, con la necesidad de formar y desarrollar docentes con capacidades para ser protagonistas y corresponsables de las transformaciones educativas. En ocasiones, las estrategias para docentes siguen siendo acciones coyunturales, de corto plazo, aisladas entre sí y muchas veces urgidas por demandas corporativas que tienen poco efecto en los resultados educativos.

Todavía, en varios países, la recuperación de los niveles salariales, los programas masivos de capacitación y los mecanismos de evaluación docente son las estrategias elegidas para mejorar el desempeño profesional de las y los docentes, pese a que la investigación y la evaluación a los proyectos educativos muestran que, por una parte, estas intervenciones no son suficientes para atender la complejidad del trabajo de los profesores y, por otro lado, que las estrategias de mejoramiento docente deben ir de la mano con políticas globales de mejora del sistema educativo.

La situación de la carrera docente sigue siendo compleja en la región. Persisten, en algunos lugares, enfoques tradicionales en la formación y desarrollo de los docentes; difíciles condiciones laborales; esquemas salariales planos, poco transparentes y menores a los ingresos de profesionales con igual nivel de formación y responsabilidad; carrera profesional anclada en los años del ejercicio; papel pasivo de los maestros y un débil compromiso con los resultados de su trabajo; insatisfacción, frustración y conflictividad en el sector docente; entre otros problemas que reafirman la necesidad de abordar el tema docente de manera integral como una de las condiciones esenciales para garantizar el derecho a una buena educación.

## La formación del profesorado: los límites del presente

La formación de la docencia, el apartado final de este artículo, no solamente ha sido considerado un factor fundamental para su desempeño y para la configuración de su identidad profesional; más aún, la formación en servicio de modo específico ha sido uno de los ámbitos en los cuales mayores inversiones han realizado los países si se compara con los recursos destinados, por ejemplo, a la formación inicial, al mejoramiento de las condiciones laborales, a la salud docente, etc.

La formación ha sido parte de las reformas educativas y se encuentra en las agendas educativas de los países; sin embargo, las grandes inversiones se han orientado básicamente a la implementación de programas diseñados para fortalecer las habilidades didácticas de los profesores, y/o para ofrecer herramientas para la aplicación de cambios curriculares. Esto, cuando se trata de los programas diseñados por los ministerios de Educación. Cuando la oferta de capacitación proviene de organizaciones no gubernamentales, universidades, institutos, etc., se abre un abanico tan amplio que, en muchos casos, no corresponde con las necesidades y demandas del sistema educativo, y tampoco tienen relación con las propias necesidades de desarrollo profesional de los docentes. En efecto, la pertinencia de los procesos de formación en servicio tiene que ser permanentemente contrastada con las necesidades de los sistemas educativos, las escuelas y los propios profesores para que tengan sentido y valor para los objetivos propuestos (Ruiz, 2001).

Pese a la presencia de la formación docente como tema de agenda educativa, la ausencia o debilidad de las políticas de formación docente es una constatación en los países (Beca & Cerri, 2014) si se entiende por políticas a las líneas consolidadas que hacen parte de un proyecto educativo nacional; que integran y atienden los diferentes tramos de la formación inicial y el desarrollo profesional docente; que se diseñan, implementan y monitorean con los actores y sectores involucrados; y que avanzan articuladas con las otras políticas y ámbitos de la educación.

Esta ausencia o debilidad de las políticas de formación docente se traducen en problemas de larga data. Solo para ilustrar, se pueden mencionar algunos: la antigua desarticulación entre la formación inicial y la formación en servicio, tan antigua que casi se ha naturalizado; las distancias que existen entre la formación inicial, y el mundo de la escuela y la educación; la dispersión y el cuestionamiento a la disímil calidad y pertinencia de la oferta de formación en servicio; el énfasis

en la capacitación de los docentes en habilidades didácticas para la aplicación del currículo en desmedro del desarrollo de capacidades para la investigación, la creatividad, la autoformación, la autonomía, etc.; la casi ausencia de la formación inicial en los procesos de reformas educativas; la desatención a la preparación y actualización de los docentes de las instituciones formadoras; etc.

La formación de docentes para alcanzar los perfiles definidos por los países y los resultados esperados en su trabajo es un tema central. Las culturas institucionales verticales permean la formación docente y, todavía en algunos lugares, los docentes son formados como implementadores de currículos y ejecutores de decisiones ajenas sin oportunidades para desarrollar, a lo largo de sus trayectos formativos, las capacidades para cumplir las funciones que se esperan de ellos. Estas capacidades están relacionadas, en primer lugar, con la propia vida profesional y personal de los docentes y, en segundo lugar, con su lugar como formadores de personas.

Es permanente, al hablar del perfil de los docentes, la referencia a capacidades para asegurar la pertinencia y relevancia del currículo realizando las adaptaciones y desarrollos necesarios; educar para la ciudadanía y la práctica de valores; atender la diversidad de los estudiantes garantizando para todos las mismas oportunidades de aprendizaje en las aulas; promover la autonomía en sus estudiantes; construir climas de respeto y apoyo a los estudiantes sin discriminación de ningún tipo; participar en las definiciones y decisiones que atañen a su trabajo, en el sentido más amplio; trabajar en equipo; asumir su autoformación; etc.

Sin embargo, la formación y la capacitación de los docentes han dejado de lado la complejidad de la función de los docentes para la educación integral de los estudiantes y ha reducido su función, casi de modo exclusivo, a la transmisión de conocimientos en ciertas áreas disciplinares, generalmente relacionadas con las mediciones estandarizadas en los países, y de ahí, el énfasis en la preparación metodológica de los profesores para comunicar determinados contenidos, casi siempre de la misma manera a todos los estudiantes y en todas las escuelas independientemente de sus contextos (Beca & Cerri, 2014).

Estos problemas, entre varios más, dan cuenta de la necesidad de asumir globalmente la educación de los profesores como una prioridad en este momento y, más allá, como una de las políticas docentes cuya continuidad y efectividad tienen una estrecha relación con la calidad del trabajo de los docentes, con su compromiso

y ética profesional, con su satisfacción con la profesión y, por supuesto, con el aprendizaje de los estudiantes. La formación, desde luego, no es el único factor asociado a la calidad de la docencia, aunque sí es uno de los más importantes, como lo muestra la investigación disponible en este tema (Pogré & Lombardi, 2013; Robalino, 2013; Unesco, 2006).

### **Las políticas de formación del profesorado: avances y oportunidades**

La consideración de la revalorización docente como uno de los pilares de la política educativa en los países se ha traducido en líneas y estrategias más sostenidas en diversos campos asociados a la profesión y de modo específico a la formación docente; Perú es uno de ellos. Un estudio realizado por la Unesco y el Consejo Nacional (2017)<sup>3</sup>, precisamente, identifica a los temas docentes como una de las líneas de continuidad de las políticas y dentro de ellas a la formación como un tema recurrente en el Perú. Hitos importantes aparecen a lo largo de los últimos 15 años, entre ellos, el Acuerdo Nacional (2002), el Proyecto Educativo Nacional (2006), el Marco del Buen Desempeño Docente (2012), la Ley de Reforma Pública Magisterial (2012), la Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y la Carrera Pública de sus docentes (2016). Estas menciones traducen una preocupación por la calidad de la preparación de los docentes presente en todas las gestiones ministeriales del periodo analizado.

Al mismo tiempo, la prioridad asignada a la calidad en el campo de la formación docente pone sobre la mesa importantes desafíos relacionados con los enfoques, la gestión integral, la calidad y pertinencia de la formación, la preparación y las condiciones de trabajo de los formadores de docentes, la coherencia entre la formación y las necesidades del país, y la coherencia entre las políticas de formación y las otras políticas educativas, entre otros. En este contexto de desafíos, hay varios temas centrales a considerar, algunos de los cuales se anotan a continuación.

En primer lugar, pasar de un enfoque instrumental y coyuntural de la capacitación hacia la noción de aprendizaje a lo largo de la vida profesional como una condición

---

3 Estudio realizado por la Unesco y el Consejo Nacional de Educación con el apoyo de la Sección de Políticas Educativas de la Unesco París y el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, IPE Buenos Aires orientado a la revisión de las políticas educativas en Perú 2000-2015 para identificar trayectos y prioridades

fundamental es la nueva perspectiva de la educación del profesorado. Esta comprensión es un cambio cualitativo importante, porque permite visibilizar todos los tramos y modalidades, y aprovechar las experiencias y avances valiosos que existen en campos como formación inicial, programas de apoyo a los profesores principiantes para la inserción en la carrera, formación en servicio orientada a la actualización, y el desarrollo integral docente que incluyan los programas de acompañamiento en las escuelas, apoyos para la autoformación, etc.

En segundo lugar y en relación a este cambio de paradigma sobre la educación de los docentes, es preciso avanzar hacia una implementación de programas bajo modalidades más abiertas, amplias y flexibles. Cada vez es más necesaria y factible la combinación de distintas modalidades: presenciales, semipresenciales, virtuales, etc. Las tecnologías permiten opciones de ampliación de la cobertura de formación en servicio sin perder la rigurosidad de los procesos, y promueven la formación de comunidades de aprendizaje en comunidades de aprendizaje de diferente alcance, entre escuelas o entre docentes de la misma escuela, etc.

En tercer lugar, pensar el aprendizaje docente como un proceso continuo lleva a incorporar nuevas maneras de asumir la formación en servicio más allá de los cursos y talleres. Los diplomados, cursos de especialización, maestrías, doctorados, etc., han mostrado ser estrategias eficaces en la medida en que sean parte de una política nacional en relación directa con las demandas del sistema educativo. En este escenario, es fundamental una política explícita y una responsabilidad, igualmente explícita de los docentes, con su propio crecimiento profesional.

En cuarto lugar, el diálogo y la sinergia entre la formación y el desarrollo profesional son fundamentales con las otras dimensiones del trabajo docente. Una política docente es tal si consigue articular la formación con evaluación, carrera, condiciones de trabajo, autoestima e identidad profesional, etc. Por ejemplo, algunas enfermedades ocupacionales de los docentes, como disfonía, várices o lumbalgias, pueden asociarse a los métodos de enseñanza y no son abordados en la formación inicial, pese a la relación entre salud y calidad del trabajo.

En quinto lugar, es esencial la promoción de alianzas y la institucionalización de corresponsabilidades para asegurar el aprendizaje docente a lo largo de la vida profesional. Ministerios, y no solo de Educación, están involucrados con la formación al igual que instituciones formadoras, organizaciones de la sociedad civil,

las escuelas y los propios docentes, y es crucial alinear los objetivos y mecanismos institucionales a los grandes objetivos nacionales de la educación.

Finalmente, en la base de estas discusiones, se encuentra el reto permanente de trabajar por la coherencia entre las políticas educativas y las políticas docentes:

El concepto de políticas docentes, entendido como políticas públicas, no es siempre utilizado cuando se diseñan y analizan las políticas educacionales. Es frecuente que el tema de los docentes aparezca solo como un asunto más dentro de las políticas de calidad de la educación, y de tal manera pierde prioridad, en contradicción con la importancia que se asigna al factor docente (Beca & Cerri, 2014, p.1).

Asimismo, con frecuencia, un discurso avanzado que da cuenta de nuevos paradigmas y enfoques coexiste con prácticas asociadas a comprensiones tradicionales sobre el lugar y el papel de los docentes en la construcción de políticas educativas y, en general, en las dinámicas de la educación (Barroso, 2008). Por ello, no es extraño que, al formular las políticas docentes en el campo de la formación, se reincida en el diseño e implementación de acciones que, al ser importantes y necesarias, respondan a la coyuntura puntual, y no se integren ni articulen en el gran objetivo de contar de asegurar la calidad de la educación de los profesores.

En el fondo y aunque suene a reiteración, en la calidad y el compromiso de las escuelas y los docentes, se juega en buena parte el derecho de los estudiantes a una buena educación. Por ello, la formación de las y los maestros es un tema de la más grande importancia para los países.

## Referencias

- Avalos, B. (2007). El nuevo profesionalismo: formación docente inicial y continua. En E. Tenti Fanfani (comp.). *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el Siglo XXI* (pp.209 - 238). Buenos Aires, Argentina: Ediciones Siglo XXI.
- Barroso, J. (2008). Prefacio. En N. Krawczyk y V. Vieira. *A reforma educacional na América Latina nos anos 1990: Uma perspectiva histórico-sociológica* (p. 9-13). Sao Paulo, Brasil: Xama VM Editora e Gráfica Ltda.

- Beca, E. & Cerri, M. (2014). Políticas docentes como desafío de Educación Para Todos más allá del 2015. *Apuntes Educación y desarrollo post 2015*, Documento N°1. Ediciones Unesco/Orealc. Recuperado de <http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Apuntes-2014-n1-carlos-eugenio-beca-esp.pdf>
- Becker, G. (1987). *El Capital Humano*. Madrid, España: Editorial Alianza.
- Consejo Nacional De Educación De Perú (2006). *Proyecto Educativo Nacional*. Recuperado de <http://www.cne.gob.pe/index.php/ProyectoEducativoNacional/proyecto-educativo-nacional-al-2021.html>
- Cuenca, R. & Rojas, R. (2015). *Del Plan Inca al perro del hortelano. 40 años de políticas docentes en el Perú*. Lima, Perú: Mimeo.
- Franco, R. & Lanzaro, J. (2006). Política y Políticas públicas: determinación y autonomía. En R. Franco & J. Lanzaro (Eds.), *Políticas y políticas públicas en los procesos de reforma de América Latina* (p. 13-40). Buenos Aires, Argentina: Naciones Unidas y FLACSO-Sede México.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2006). *La escuela que queremos: los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Amorrortu.
- Gentili, P. (2009). Pedagogía de la esperanza y escuela pública en una era de desencanto. En M. Feldfeber (Comp.), *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo* (p. 69-82.). Buenos Aires, Argentina: Ed. Noveduc.
- Hargreaves, A. (1999). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Ministerio de Educación de Perú (2012). *Marco del Buen Desempeño Docente*. Recuperado de [http://www.minedu.gob.pe/n/xtras/marco\\_buen\\_desempeno\\_docente.pdf](http://www.minedu.gob.pe/n/xtras/marco_buen_desempeno_docente.pdf)
- OCDE (2009). *Los docentes son importantes: atraer, formar y conservar a los docentes eficientes*. Recuperado de <http://www.waece.org/enciclopedia/2/Los%20docentes%20son%20importantes.pdf>

- OCDE (2009). *Eurydice. Informe sobre profesión docente, 2009*. Recuperado de [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index\\_en.php/Documents/Keytopics/fr/FrameSets.htm](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php/Documents/Keytopics/fr/FrameSets.htm)
- Oliveira, D. (2006). El trabajo docente y la nueva regulación educativa en América Latina. En M. Feldfeber y D. Oliveira (Comps.), *Políticas educativas y trabajo docentes: nuevas regulaciones ¿nuevos sujetos?* (pp. 17-32). Buenos Aires, Argentina: Ed. Noveduc.
- Oliveira, D. (2010). *Educación Básica. Gestión del trabajo y de la pobreza*. Petrópolis, Brasil: Editora Vozes.
- Pogré, P. & Lombardi, G. (2013). La educación como derecho y la formación de profesores. La experiencia en Argentina. En J. Rivero e Y. Rivera (Ed.), *Formación docente, experiencias en el Perú y otros países* (p. 26-32). Lima, Perú: Publicaciones CNE.
- Rivero, J. (1999). Educación y exclusión en América Latina. Reformas en tiempos de globalización. Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.
- Robalino, M. (2006). *Condiciones de Trabajo y Salud Docente*. Santiago de Chile, Chile: Ediciones Orealc/Unesco.
- Robalino, M. (2013). La educación de los docentes en un escenario de cambios sociales. Ecuador: aportes de una estrategia en construcción. En J. Rivero, J. e Y. Rivera (Ed.). *Formación docente, experiencias en el Perú y otros países* (p. 33-49). Lima, Perú: Publicaciones CNE.
- Ruiz Bueno, C. (2001). *La evaluación de programas de formación de formadores en el contexto de la formación en y para la empresa*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.
- Schultz, T. W. (1983). La Inversión en Capital Humano. *Educación y Sociedad*, 8(3), pp. 180-195.
- Unesco/Lima y CNE (2017). *Revisión de las Políticas Educativas 2000-2015 en Perú*. Lima, Perú: Publicaciones Unesco Lima.

Unesco/Orealc (2001). Balance de los 20 años del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. En Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Documento de Trabajo. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001354/135468s.pdf>

Unesco/Orealc. *Informe de la Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe (PROMEDLAC VII)*. Recuperado de [http://portal.unesco.org/geography/es/ev.phpURL\\_ID=8588&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/geography/es/ev.phpURL_ID=8588&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)

Unesco/Orealc. (2002). *PRELAC, Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile, Chile: Andros Ediciones.

Unesco/Orealc. (julio, 2005). Protagonismo Docente en el Cambio Educativo [versión electrónica]. *Revista PRELAC*, 1.

Unesco/Orealc. (2006). *Modelos innovadores en la formación docente. Estudio de caso de modelos innovadores en la formación docente en América latina y Europa*. Santiago de Chile, Chile: Ediciones Unesco. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001446/144666s.pdf>

Unesco/Orealc. (2007). *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos. Documento de discusión sobre política educativo en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile, Chile: Ediciones Unesco.



# DE LA FORMACIÓN INICIAL A LA FORMACIÓN CONTINUA: HACIA EL DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS DOCENTES

CARLOS MARCELO  
Universidad de Sevilla  
España

El libro que publicamos el año pasado mi compañera Denise Vaillant y yo titulado *El A, B, C y D de la formación docente* (Vaillant & Marcelo, 2015) pretendía hacer un recorrido por las diferentes fases por las que atraviesan los docentes en su proceso de aprender a enseñar, desde los antecedentes, las historias previas a la formación inicial, hasta la formación continua.

Estas cuatro fases (experiencias previas, formación inicial, inducción y formación continua), en lugar de constituirse en un continuo, se han caracterizado por su independencia y falta de conexión. De ellas, el divorcio más evidente lo hemos encontrado entre la formación inicial y la formación continua.

## La formación inicial docente: un problema complejo

La formación inicial docente es un campo complejo en el que interactúan múltiples tradiciones, tendencias, profesionales, instituciones y procesos. Si bien es cierto que los orígenes de las instituciones de formación inicial docente, influenciadas por las francesas escuelas normales, generaron un modelo bastante homogéneo en la mayoría de los países en el siglo XIX, a lo largo del siglo XX y sobre todo en el XXI, las tendencias se han diversificado y encontramos múltiples respuestas a la organización de la formación. En algunos países, la adscripción de las instituciones de formación inicial docente a las universidades supuso un valor añadido en lo que respecta al vínculo con la investigación y la profesionalización. Sin embargo, esta situación, a largo plazo, ha generado un evidente distanciamiento con la realidad de las escuelas y aulas.

La formación inicial docente es un campo complejo, porque, al igual que en cualquier territorio de debate social, existen tendencias políticas que están

influyendo en la forma como se preparan a los profesores. Cochran-Smith (2001) planteaba algunas de estas tendencias: profesionalización, regulación y desregulación, que hoy en día podemos ver con mucha mayor claridad. Podemos ver cómo algunos países (Finlandia, Canadá) asumen una política de profesionalismo respecto de la formación inicial docente, descansando y confiando en las instituciones universitarias como responsables de gestionar la formación de los nuevos profesionales de la enseñanza (Nuland, 2011). No obstante, paralelamente, observamos países (Estados Unidos, Inglaterra) en los que poco a poco se ha estado implementando una política de desregulación en la formación inicial docente, lo que ha generado, incluso, espacio para la entrada de organizaciones en principio sin ánimo de lucro para gestionarla. Paralelo a ello, existe una tendencia intermedia mediante la cual vemos países (la mayoría) en los que el Estado establece normas o estándares para regular la formación inicial docente.

La formación inicial docente es un problema complejo, porque no es un elemento independiente, sino que forma parte de un sistema más amplio. Un informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) afirmaba:

Las etapas de formación inicial, inducción y desarrollo profesional deberían de estar mucho más interrelacionadas para crear un aprendizaje coherente y un sistema de desarrollo para los profesores (...) Una perspectiva de aprendizaje a lo largo de la vida para los profesores implica para la mayoría de los países una atención más destacada a ofrecer apoyo a los profesores en sus primeros años de enseñanza, y en proporcionarles incentivos y recursos para su desarrollo profesional continuo. En general, sería más adecuado mejorar la inducción y el desarrollo profesional de los profesores a lo largo de su carrera en lugar de incrementar la duración de la formación inicial (2005, p. 13).

Como podemos observar, la propia OCDE viene a cuestionar la pertinencia de la formación inicial docente a favor del periodo de inducción a la docencia.

La formación inicial docente es un problema complejo, porque, en su diseño y desarrollo, participan un muy amplio y variado conjunto de profesionales, a menudo pertenecientes a ambientes y culturas profesionales diferentes, que han de trabajar conjuntamente para la meta que se han planteado: formar buenos docentes. En las instituciones de formación del profesorado (universitarias o no), participan docentes especialistas en contenidos disciplinares, junto con docentes

especialistas en lo que denominaríamos psicopedagogía y teorías de la educación. En algunos países (España, Alemania), existen también los formadores de lo que denominamos didácticas de las disciplinas. Junto a ellos, forman parte del plantel de docentes los especialistas encargados de supervisar las prácticas de enseñanza cuando los profesores en formación están en las escuelas. Por último, hemos de considerar que los profesores de escuela que reciben a alumnos en prácticas son también formadores en la medida en que contribuyen a la formación de los docentes cuando están en sus aulas y escuelas. Reconozcamos que tratamos con un colectivo amplio, y con escasa tradición de coordinación y trabajo en equipo.

Relacionado con lo anterior, la formación inicial docente es un campo complejo, porque necesariamente requiere de al menos dos instituciones para conseguir sus objetivos: la institución de formación (universitaria o no), y las escuelas o centros educativos. Instituciones que, si en los orígenes de la formación inicial (las escuelas normales) estaban integradas, en la actualidad podríamos decir que viven en mundos yuxtapuestos: diferentes tradiciones, culturas, incentivos, modelos, etc. Necesariamente, han de dialogar, porque, de no ser así, reproduciríamos la *laguna de los dos mundos* de la que hablaban Feiman-Nemser y Buchman (1988): cada cual a lo suyo.

A lo largo de las últimas décadas, se han implementado proyectos para acercar ambos mundos. En algunos países, el acercamiento pasa porque los estudiantes tengan más oportunidades y tiempo para conocer la escuela. En otros casos, se trata de replantear una relación en la que la universidad ha jugado un papel hegemónico y las escuelas han sido los espacios donde “ubicar” a los alumnos para que puedan practicar, sin atender a las condiciones mínimas que aseguran un aprendizaje orientado.

La formación inicial docente es un campo complejo, porque, al igual que ocurre con la enseñanza, siendo esta una actividad compleja, aparece como algo simple (Grossman, Hammerness & McDonald, 2009). Esto es así, porque todas las personas en algún momento de sus vidas han sido docentes, padres o formadores informales. Y, así, la formación inicial del profesorado se percibe por algunos académicos, y también políticos y medios de comunicación, como una actividad banal, ya que, para enseñar, basta con saber la materia; piensan que enseñar es fácil, que los formadores de profesores viven en una torre de marfil, que los cursos de metodología y didáctica son asignaturas blandas, que en la enseñanza no hay principios generales válidos, etc. Son críticas, desde el punto de vista de Berliner

(2000), interesadas y con una visión bastante estrecha de la contribución que la formación inicial tiene en la calidad del profesorado.

La formación inicial docente es un campo complejo, porque la principal pregunta que tenemos que plantearnos no tiene una única respuesta: ¿qué debe conocer un docente cuando egresa de una institución de formación para que pueda insertarse en la docencia y seguir aprendiendo? Como planteaba Darling-Hammond (2008), la respuesta a esta pregunta generalmente ha venido por un equilibrio inestable entre tres componentes básicos: la formación en disciplinas (matemáticas, lengua, idiomas, historia...); formación psicopedagógica (pedagogía, psicología, sociología, filosofía...); y el componente de prácticas de enseñanza. Sin embargo, en la sociedad del conocimiento, esta división tradicional ya no puede mantenerse. Así, como veremos a lo largo de este informe, diferentes países están concretando lo que los profesores deben conocer a través del establecimiento de estándares para la formación inicial docente.

El cambio desde un currículo disciplinar a un currículo integrado en la formación inicial docente requiere no solo la publicación de normativas (en la forma de estándares o de reglamentos), sino un cambio de cultura y micropolítica en las propias instituciones de formación inicial. Estos cambios afectan a la esencia del trabajo de los formadores y plantean la necesidad de revisar los “status quo” mantenidos a lo largo de los años de presencia de la formación inicial docente en las universidades.

La formación inicial docente es un campo complejo, porque, a diferencia de los estudios de formación para otros profesionales, los candidatos a docentes traen a la formación un amplísimo conjunto de experiencias, creencias, expectativas, ideas, concepciones y teorías implícitas acerca de la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos. Como demostrara Lortie (1975) hace casi 40 años, los profesores en formación no son vasos vacíos. Las miles de horas que han vivido como estudiantes afectan a su capacidad de desarrollar nuevas visiones acerca de cómo se enseña y aprende. Tom Russell, investigador y formador dedicado a la formación inicial docente, afirmaba al respecto lo siguiente:

Enseñar a las personas a enseñar es muy diferente que enseñar a leer, enseñar matemáticas, historia o biología (...) Todos los profesores incluyendo los formadores de profesores deben comprender lo que significa ser estudiante

durante largos años aprendiendo sobre lo que los profesores hacen sin tener acceso a cómo los profesores piensan sobre lo que hacen (2014, p.70).

Los formadores de docentes no pueden pasar por alto lo planteado anteriormente. Los recientes estudios sobre identidad docente muestran claramente que los profesores construyen su identidad de forma evolutiva, y a partir de la reflexión y toma de conciencia sobre sus experiencias pasadas y presentes. Para que no siga ocurriendo lo que ya Zeichner y Tabachnick (1981) plantearon hace varias décadas, en el sentido de que los efectos del paso de los profesores en formación inicial son borrados (“limpiados”, dicen ellos) cuando los estudiantes van a las prácticas de enseñanza.

Por último, y no menos importante, la formación inicial docente es un campo complejo, porque, a pesar de que contemos en nuestras universidades con mallas curriculares que perfilan al futuro profesional y los conocimientos que debe saber, el ejercicio de la docencia requiere movilizar no solo conocimientos, sino actitudes, valores, sentimientos y afectos. Gran parte del abandono que se produce en algunos países por parte de los profesores que se inician (Estados Unidos, Inglaterra, Chile) no se debe tanto a la falta de formación “profesional” de los profesores, sino a la incapacidad de mantener el equilibrio personal y emocional en circunstancias o situaciones desafiantes con estudiantes y en escuelas en las que se producen situaciones problemáticas no analizadas ni conocidas durante el proceso de formación inicial (Avalos *et al.*, 2013; Struyven & Vanthournout, 2014).

Esta situación desafía a los responsables de rediseñar la formación inicial docente, porque es un asunto clave proporcionar a los profesores en formación la capacidad para gestionar situaciones estresantes, desafiantes y emocionalmente desgastadoras. La reforma curricular no pasa por redistribuir los espacios horarios en diferentes asignaturas, sino por comprender y acordar cuáles son los componentes claves para una enseñanza compleja y reorientar el currículo en torno a lo que se ha dado en llamar las “core practices” (Grossman *et al.*, 2009).

### **La inducción del profesorado principiante**

Existen múltiples definiciones en relación a lo que se conoce como “docentes principiantes”, según se entienda que el periodo de inducción esté incluido o no en la formación inicial docente. Podemos definir la etapa de inducción como

el periodo obligatorio de transición entre la formación inicial del docente y su incorporación al mundo laboral como un profesional plenamente cualificado. Por lo general, constituye la etapa final de la formación inicial. Esta fase incluye medidas de apoyo y supervisión, así como una evaluación formal para certificar la adquisición de destrezas sin las cuales los docentes no podrían acceder a la profesión. Durante este periodo, los docentes no están completamente capacitados y normalmente son considerados “candidatos” o “docentes en prácticas”. Desempeñan total o parcialmente las funciones que corresponden a los docentes plenamente cualificados en un ambiente de trabajo real (un centro educativo) durante un periodo de tiempo considerable y sus actividades son remuneradas.

La fase de inducción en la docencia puede durar varios años y es el momento en que el maestro novato tiene que desarrollar su identidad como docente y asumir un rol concreto dentro del contexto de una escuela específica. No hay dos escuelas iguales, y cada contexto tiene sus propias peculiaridades; sin embargo, es posible identificar una serie de factores que pueden facilitar u obstaculizar la etapa de inducción.

Muchos de los problemas que los docentes principiantes reportan en las investigaciones están relacionados con asuntos que enfrentan otros docentes con mayor experiencia, tales como la gestión de la disciplina en el aula, la motivación de los estudiantes, la organización del trabajo en clase, los materiales insuficientes, los problemas personales de los estudiantes o las relaciones con los padres. Aunque los nudos gordianos son los mismos en las diversas etapas de la carrera docente, los maestros principiantes experimentan los problemas con mayores dosis de incertidumbre y estrés, debido a que tienen menores referentes y mecanismos para enfrentar estas situaciones.

Esteve (2006) describe los procesos que viven los docentes principiantes en los primeros años. Muchos aprenden por ensayo y error, y se comparan a un ideal que no existe. Es en esos años que el maestro llega a “sentirse” y “verse” a sí mismo como docente, y desarrolla las capacidades y habilidades prácticas que le permiten desenvolverse en la rutina diaria de la vida escolar. La confianza y el respeto por sí mismo son condiciones para que el docente sea reconocido como tal por sus colegas, los padres y estudiantes.

Tal como señala Feiman-Nemser (2003), los maestros principiantes tienen que aprender de manera situacional lo que es relevante para la materia que enseñan

y, en función de esto, tomar decisiones. No es una sorpresa, entonces, que los maestros “sobrevivan” en estos primeros años debido a que requieren más tiempo y dedicación hasta que llegan a alcanzar la competencia; luego, necesitan varios años más para ser maestros expertos.

La inducción a la docencia es un periodo de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos, y durante el cual los maestros y profesores principiantes deben adquirir conocimiento profesional, además de conseguir mantener un cierto equilibrio personal. Así, Vonk (1996) define la inducción como “la transición desde docente en formación hasta llegar a ser un profesional autónomo. La inducción se puede entender mejor como una parte de un continuo en el proceso de desarrollo profesional de los docentes” (p. 115).

Algunos autores (González *et al*, 2005) muestran que los programas de inducción a la docencia para los jóvenes docentes se rigen predominantemente por el modelo de “nadar o hundirse”. Básicamente, se distinguen cuatro modelos sobre iniciación de los docentes, de los cuales los tres predominantes constituyen formas poco efectivas de iniciar a los jóvenes docentes, y el cuarto, que es el modelo ideal, en cambio, se halla prácticamente ausente.

El modelo *nadar o hundirse* es el que más prevalece en las instituciones educativas. Estas otorgan al docente principiante la responsabilidad de insertarse luego de su formación. El título profesional alcanzaría y la institución escolar estaría exenta de responsabilidad para orientar la inducción o socializar al docente en el medio laboral. El modelo *colegial* es semejante al anterior, pero en él predomina una relación espontánea con pares y con la administración. Los noveles docentes piden ayuda a pares más experimentados, quienes se transforman en tutores informales, según un modelo basado en el voluntarismo (Schaefer, 2013).

El modelo de *competencia mandatada* refiere a situaciones particulares, con una cultura institucional exigente. En esos casos, cada vez que llega un novato, alguien experimentado se ocupa de él y se asume como mentor. Este modelo implica la existencia de un mentor con formación adecuada que organiza el proceso de inducción a la docencia en sus distintas fases.

En el modelo nadar o hundirse, el docente novel está librado a su suerte y es él quien tiene que encontrar la manera de ajustarse a la realidad, mientras que en el segundo

(modelo colegial), el nuevo maestro o profesor es acompañado por uno de sus pares, aunque de manera más informal. En la situación de competencia mandatada, existe una relación más jerárquica con un acompañante o mentor, que tiene la misión de ayudar a desarrollar ciertas competencias establecidas de antemano.

Si nos situamos en la perspectiva del desarrollo profesional, la inducción debe ser un proceso comprensivo, coherente y sostenido, organizado por la autoridad educativa. Los programas de inducción son programas intencionados, que van más allá de actividades puntuales o espontáneas, y que pueden llevarse a cabo en muchas escuelas para apoyar a los docentes principiantes.

Bransford, Darling-Hammond y LePage (2005) plantearon que, para dar respuesta a las nuevas y complejas situaciones con las que se encuentran los docentes en la fase de inmersión, es conveniente pensar en los docentes como expertos adaptativos, es decir, personas preparadas para un aprendizaje eficiente a lo largo de toda la vida. Esto se debe a que las condiciones de la sociedad son cambiantes y cada vez más se requieren personas que sepan combinar la competencia con la capacidad de innovación.

Los docentes principiantes necesitan un conjunto de ideas y habilidades críticas, así como la capacidad de reflexionar, evaluar y aprender sobre su enseñanza, de tal forma que mejoren continuamente como docentes. Esto se facilitaría si el conocimiento esencial para los docentes principiantes se pudiera organizar, representar y comunicar, de forma que les permita a los alumnos una comprensión más profunda del contenido que aprenden.

Las investigaciones han buscado establecer diferencias entre docentes en función de la edad, así como de lo que se ha denominado “expertise”. Esta evolución, salvo en casos excepcionales, se ha comenzado a analizar a partir del primer año de experiencia docente. Por una parte, se han publicado estudios que intentan comprender el proceso de convertirse en experto, y, por otra parte, existen los que analizan qué hacen y qué caracteriza a los docentes expertos. Entre estos estudios, ha sido clásico el contraste entre los docentes expertos y principiantes.

Si observamos cómo las profesiones incorporan y socializan a los nuevos miembros, nos daremos cuenta del grado de desarrollo y estructuración que estas profesiones presentan. No es común que un médico recién egresado deba realizar

una operación de trasplante de corazón, ni mucho menos que a un arquitecto con poca experiencia se le asigne la construcción de un edificio de viviendas, o que a un piloto con pocas horas de vuelo se le deje comandar un Airbus 380. Podríamos ofrecer más ejemplos que nos mostrarían que las profesiones intentan proteger su propio prestigio, y la confianza de la sociedad y de sus clientes asegurándose que los nuevos miembros de la profesión cuenten con las competencias apropiadas para ejercer el oficio. De manera similar ocurría en la Edad Media con los gremios, que regulaban de forma muy estricta tanto el ingreso como la transformación del aprendiz en maestro a través de pruebas de demostración de lo que hoy denominaríamos competencia.

¿Qué podríamos pensar de una profesión que deja para los nuevos miembros las situaciones más conflictivas y difíciles? Esto sucede, sin embargo, en la enseñanza. En general, se ha venido reservando a los docentes principiantes los centros educativos más complejos, y las aulas y horarios que los docentes con más experiencia han desechado. No obstante, esta realidad empieza a cambiar, sobre todo motivada por el diagnóstico realizado por los informes internacionales que muestran que, si no cuidamos los primeros años de enseñanza, tendremos que replantear la función de la escuela en nuestra sociedad. En ese sentido, un informe de la OCDE afirma:

Incluso en los países que no tienen problemas para incorporar a maestros y profesores, la falta de atención hacia los docentes principiantes tiene un costo a largo plazo. La calidad de la experiencia profesional en los primeros años de docencia se entiende en estos momentos como de una influencia determinante en la probabilidad de abandonar la profesión docente. Los programas de inducción y apoyo a los docentes principiantes pueden mejorar los porcentajes de retención de maestros y profesores, mejorando la eficacia y la satisfacción de los docentes principiantes con la enseñanza (2005, p. 117).

En su libro titulado *Comprehensive Teacher Induction*, Britton, Paine, Pimm y Raizen (2003) han realizado una revisión de programas de formación de docentes principiantes en diferentes países. El cuadro que sigue sintetiza las características de los programas de inducción profesional que dan buenos resultados en función de las actividades que incluyen, de los compromisos públicos que asumen, de las metas que se plantean, así como de los esfuerzos y dinámicas que ponen en marcha.

Tabla 1. Programas de inducción con buenos resultados

Características de los programas	Inducción limitada	Inducción comprehensiva
Metas	Centrada en la orientación al profesor, apoyo, enriquecimiento, retención.	También promueve un aprendizaje en la carrera; mejora la calidad de la enseñanza.
Políticas	Proporciona una participación opcional y escaso tiempo, a menudo sin remuneración.	Requiere la participación y proporciona adecuado tiempo remunerado.
Diseño del programa	Utiliza un limitado número de personal de apoyo y actividades para la inducción.	Planifica un sistema de inducción que implica un conjunto de actividades y recursos complementarios.
Inducción como una fase de transición	Entiende la inducción como una fase aislada, sin atención explícita al conocimiento previo de los profesores o a su desarrollo futuro.	Considera la influencia de la formación del profesorado y el desarrollo profesional en diseño del programa de inducción.
Condiciones iniciales del profesorado	Se presta poca atención a las condiciones iniciales del profesor.	Se presta atención a los cursos que se les asignan a los profesores principiantes,
Nivel de esfuerzo	Invierte poco esfuerzo en general, o bien el esfuerzo se concentra en pocos sujetos.	Requiere un esfuerzo sustancial.
Recursos	No proporciona recursos suficientes para conseguir las metas del programa.	Proporciona recursos adecuados para conseguir las metas del programa.
Niveles del sistema educativo implicados	Implica a algunos niveles del sistema, en general aislados.	Implica a los niveles más relevantes del sistema.
Amplitud del programa	Un año o menos	Más de un año
Recursos de apoyo	Principal o exclusivamente un mentor	Utiliza múltiples y complementarios recursos
Condiciones para los principiantes y el personal de apoyo	Normalmente, atienden las condiciones de aprendizaje de los profesores principiantes.	También, proporcionan buenas condiciones y formación para el personal de apoyo.
Actividades	Utiliza pocos tipos de actividades de inducción.	Utiliza un conjunto articulado y variado de actividades.

Fuente: Marcelo & Vaillant, 2012 en base a Breton *et al* (2003).

Los programas de inducción han de entenderse como una propuesta específica para una etapa que es distinta tanto de la formación inicial como de la formación en servicio. En relación con los programas de inducción, los estudios muestran que hay una gran variedad en cuanto a características y contenidos. La duración y la intensidad son dos aspectos importantes. Los programas de inducción pueden variar desde una simple reunión a principio de curso a programas muy estructurados que implican múltiples actividades. Unos están diseñados para el desarrollo profesional de los docentes principiantes, mientras que otros son de índole remedial.

Smith e Ingersoll han llevado a cabo algunos estudios para analizar el efecto que los programas de inducción tienen en la reducción del abandono y de la rotación del docente principiante. Comentan estos autores que “un número de estudios parece apoyar la hipótesis de que programas de inducción bien concebidos y bien implementados tienen éxito en mejorar la satisfacción en el trabajo, la eficacia y la retención de los nuevos docentes” (Smith & Ingersoll, 2004, p. 684). En su estudio, analizan una muestra que incluyó a todos los docentes principiantes de Estados Unidos entre 1990-2000. Si en 1990-1991, 4 de cada 10 docentes principiantes participaron en algún programa formal de inducción, en 1999-2000, fueron 8 de 10. Estos programas de inducción incluyen programas de mentores (65,5%), actividades de inducción en grupos (62%) y reducción de carga docente (10,6%).

Además, estos autores encuentran que los docentes que empezaron su carrera a tiempo completo dejaron la enseñanza en menor proporción que aquellos que la iniciaron a tiempo parcial. Por otra parte, los docentes de educación especial tenían más probabilidades de dejar la docencia que los demás maestros y profesores. Encontraron tres tipos de programas de inducción:

- básica con el apoyo de un mentor de la misma disciplina que el docente principiante, y con el sostén del director y/o el jefe del departamento. Estos programas se ofrecen al 56% de los maestros y profesores principiantes.
- básica-colaboración con el apoyo de un mentor de la misma disciplina que el docente principiante, el sostén del director y/o el jefe del departamento, la planificación en común con otros colegas y la participación en seminarios con otros docentes principiantes. Representan el 26% de los programas.

- básica-colaboración-red de docentes-recursos con la presencia de los componentes mencionados en los programas anteriores y la participación en una red externa del docente. Estos programas son los más minoritarios (solo un 1%).

Como conclusión de su trabajo, encuentran que algunas actividades parecen ser más eficaces que otras en reducir la rotación de docentes. “El factor más sobresaliente fue disponer de un mentor de su misma especialidad, tener tiempo para planificar en común con otros docentes de la misma materia y formar parte de una red externa” (Smith & Ingersoll, 2004, p. 706).

Por otra parte, hemos de hacer referencia al trabajo de Arends y Rigazio-DiGilio (2000), en el que revisan los resultados de investigaciones y nos ofrecen la siguiente síntesis:

- la investigación sobre las preocupaciones de los docentes principiantes indica que los programas de inducción deberían dirigirse a abordar la gestión de clase, la enseñanza, el estrés y carga de trabajo, gestión del tiempo, relaciones con los alumnos, padres, colegas y directivos;
- la calidad de un mentor eficaz tiene que ver con su habilidad para proporcionar apoyo emocional, enseñar sobre el currículo, y proporcionar información interna acerca de las normas y procedimientos en la escuela;
- la formación de los mentores repercute en una mayor eficacia en su trabajo como mentores;
- el contenido de los programas de formación de mentores debería incluir temas relacionados con el desarrollo y aprendizaje adulto, destrezas de supervisión, y habilidades de relación y comunicación;
- es fundamental la reducción de tiempo o de carga docente para mentores y principiantes;
- una regulación formal de las reuniones entre docentes principiantes y mentores se relaciona con un éxito en el programa;

- las tareas de los docentes principiantes deberían de ser más fáciles que las de aquellos con más experiencia;
- los docentes principiantes valoran y se benefician de la discusión con otros compañeros principiantes, con profesores de las escuelas y de los centros de formación;
- un involucramiento y apoyo activo del director resultan fundamentales;
- los programas de inducción mejoran la eficacia de los profesores principiantes y generan satisfacción en ellos;
- no hay evidencias de que los programas de inducción mejoren la retención a largo plazo de los profesores principiantes.

### El desarrollo profesional docente continuo

Muchos términos han sido utilizados para referirse a los procesos de aprendizaje que desarrollan los docentes a lo largo de su vida activa. La expresión *desarrollo profesional docente* corresponde a otros términos que se utilizan con frecuencia: formación permanente, formación continua, formación en servicio, desarrollo de recursos humanos, aprendizaje a lo largo de la vida, reciclaje o capacitación (Bolam & McMahon, 2004; Terigi, 2007). Sin embargo, la noción de “desarrollo profesional” es el que se adapta mejor a la concepción del docente como profesional de la enseñanza. Asimismo, el concepto “desarrollo” tiene una connotación de evolución y continuidad, que supera la tradicional yuxtaposición entre formación inicial y perfeccionamiento de los docentes.

Rudduck (1991) se refería al desarrollo profesional del docente como “la capacidad de un docente para mantener la curiosidad acerca de la clase; identificar intereses significativos en el proceso de enseñanza y aprendizaje; valorar y buscar el diálogo con colegas expertos como apoyo en el análisis de datos” (p. 129). Desde este punto de vista, el desarrollo profesional se caracteriza por una actitud permanente de indagación, de formulación de preguntas y problemas, y por la búsqueda de sus soluciones.

El desarrollo profesional es una herramienta imprescindible para la mejora escolar. Estamos lejos de los momentos en los que se pensaba que el bagaje de

conocimientos adquiridos en la formación inicial docente, unido al valor de la experiencia como fuente de aprendizaje en la práctica, podía resultar suficiente para ejercer el trabajo de docente. Como hemos planteado en la primera parte de este libro, los vertiginosos cambios que se están produciendo en nuestras sociedades nos inducen a creer que el desarrollo profesional, lejos de ser una cuestión voluntarista y casual, se ha convertido en una necesidad de cualquier profesional, incluidos los docentes. Intentaremos, a continuación, profundizar en el conocimiento sobre el desarrollo profesional docente, haciendo uso de los resultados de una serie de investigaciones. Comenzaremos situando el desarrollo profesional docente desde sus conceptos y definiciones, y procuraremos luego analizarlo en relación a los temas que hemos considerado más relevantes para lograr una formación de calidad.

Las definiciones, tanto las más nuevas como las más antiguas, consideran el desarrollo profesional de los docentes como un proceso que puede ser individual o colectivo, y que opera a través de experiencias de diversa índole, tanto formales como informales, contextualizadas en la escuela. Así, para Heideman (1990), “el desarrollo del docente va más allá de una etapa informativa; implica la adaptación a los cambios con el propósito de modificar las actividades de enseñanza, el cambio de actitudes de los maestros y profesores, y mejorar el rendimiento de los estudiantes. El desarrollo del docente se preocupa por las necesidades personales, profesionales y organizativas” (p. 4). Mientras que para Fullan (1990), “el desarrollo profesional se ha definido con amplitud al incluir cualquier actividad o proceso que intenta mejorar destrezas, actitudes, comprensión, o actuación en roles actuales o futuros”(p. 3).

Por su parte, Day (1999) afirma:

El desarrollo profesional incluye todas las experiencias de aprendizaje naturales, y aquellas planificadas y conscientes, que intentan directa o indirectamente beneficiar a los individuos o grupos y que contribuyen, a través de ellas, a la mejora de la calidad de la educación en las aulas. Es el proceso mediante el cual los profesores, solos o con otros, revisan, renuevan y desarrollan su compromiso como agentes de cambio, con los propósitos morales de la enseñanza, y mediante los cuales adquieren y desarrollan conocimiento, habilidades e inteligencia emocional, esenciales para un buen pensamiento profesional, la planificación y práctica con los niños, los jóvenes y sus compañeros, a lo largo de cada una de las etapas de su vida como docentes (p. 4).

Bredeson (2002) define el desarrollo profesional como “oportunidades de aprendizaje que promueven en los educadores capacidades creativas y reflexivas que les permitan mejorar su práctica” (p. 663). Destaca la idea de que desarrollo profesional es ante todo aprendizaje, y que debe brindar oportunidad a los docentes para transferir los nuevos aprendizajes (conocimientos y habilidades) a situaciones de práctica, de forma que den respuesta a las demandas del trabajo diario.

El análisis de las definiciones arriba mencionadas nos permite concluir que el desarrollo profesional docente está vinculado con el aprendizaje; remite al trabajo; trata de un trayecto; incluye oportunidades ilimitadas para mejorar la práctica; se relaciona con la formación de los docentes; y opera sobre las personas, no sobre los programas. El concepto de desarrollo profesional docente se utiliza con frecuencia con distintos significados, en diferentes contextos, y aludiendo a diversos tipos de prácticas. Se trata de un concepto polisémico; según Kelchtermans (2004):

La investigación conceptual y empírica muestra muy claramente que el desarrollo de los docentes es un fenómeno altamente complejo y multidimensional. Más concretamente, el carácter ‘continuo’ del proceso de aprendizaje, así como enraizamiento en las vidas de los individuos, lo hacen particularmente complejo de analizar (p.218).

Kelchtermans (2004) también afirma que el desarrollo profesional docente puede entenderse en función de dos perspectivas o de dos agendas de investigación. La primera destaca el aspecto descriptivo del proceso de desarrollo profesional, tanto en su forma como en su contenido. Se centra en las experiencias de aprendizaje, y busca comprender su significado y los factores que la influyen. La segunda agenda intenta ir más allá de la descripción, interrogando acerca de las formas en las que podemos organizar el desarrollo profesional para que sea más eficiente. Esta es una agenda más prescriptiva que interesa, en consecuencia, principalmente a los formadores y supervisores.

El desarrollo profesional docente implica interacción con los contextos espacial y temporal. El primero refiere al ambiente social, organizativo y cultural en el que el trabajo de los docentes se lleva a cabo. Dentro de estos ambientes, se producen múltiples interacciones sociales que involucran compañeros, padres y directores. De esta forma, las condiciones de trabajo influyen en el desarrollo profesional docente promoviéndolo o inhibiéndolo. Pero estas condiciones no deben

entenderse como una relación de causa efecto, sino como elementos mediadores. El contexto espacial en el que se desarrolla la actividad docente influye, pero hay una dimensión temporal o biográfica que también ejerce su influencia en la actitud que se adopta ante el desarrollo profesional. Diversos estudios muestran que los docentes se centran en diferentes temas en función al momento de la carrera docente en que se encuentran.

En la década del 2000, se ha puesto énfasis en la idea de “proceso de profesionalización”, planteándose la existencia de un continuo que va desde un polo de des-profesionalización a otro de profesionalización plena (Vaillant, 2004). Desde esta perspectiva, la profesionalización es una tarea de mediano y largo plazo, que requiere ciertas condiciones indispensables que deben mantenerse a lo largo del tiempo: formación inicial de calidad, instancias periódicas de desarrollo profesional, supervisión docente adecuada, e involucramiento de grupos de docentes en la mediación entre el conocimiento y el conocimiento escolar (Braslavsky, 1999).

Otros autores han introducido una perspectiva diferente sobre el problema. Según Avalos, asistimos a una revitalización del concepto de “profesional docente”, diferente al que se divulgó desde la literatura dedicada a la sociología de las profesiones en los años sesenta:

El énfasis hoy día se pone no en la defensa de la docencia como profesión, sino en la función de construcción de la profesión por parte del propio docente, realizada a través del conocimiento que le entrega su experiencia y de las oportunidades de ampliar su visión a las que tiene acceso. Pero no es solo eso. Junto con el poder epistemológico dado por el fortalecimiento de su conocimiento, ser profesional significa poder decidir e influir en el cambio educacional, es decir, contar con poder político(...). El desarrollo profesional involucra entonces la oportunidad para fortalecer las condiciones que permiten el ejercicio de poder profesional: lo que se denomina en inglés ‘*empowerment*’” (2000, p. 4).

En este contexto, resulta evidente la importancia que adquieren los conceptos de “desarrollo profesional” y “autonomía profesional”. El primero prácticamente ha sustituido en el ámbito internacional al término “formación en servicio”. El proceso de formación tiende a definirse como un continuo, y se pone el acento en las necesidades que se suceden en distintas etapas de la vida profesional (con

la clásica distinción entre docentes noveles y experimentados), o según diferentes tipos de experiencias (Vaillant, 2004).

Observamos que, aunque las prácticas formativas tradicionales siguen teniendo una considerable presencia, poco a poco, emergen estrategias y procesos alternativos que se configuran a partir de una definición diferente en cuanto a lo que significa aprender a enseñar. Volveremos sobre este punto cuando llegue el momento de presentar algunos “ejemplos de buenas prácticas” en el ámbito del desarrollo profesional docente.

A pesar de la importancia que el desarrollo profesional docente implica, tanto para el docente como para la calidad de su enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes, la tradición ha mostrado un tipo de desarrollo profesional caracterizado por su lejanía respecto a las necesidades de docentes, estudiantes y escuelas. Díaz-Maggioli (2004) presenta una visión crítica en cuanto a las prácticas tradicionales de desarrollo profesional, y afirma que estas se basan en la idea de que los docentes necesitan ser “arreglados”. Si los estudiantes no aprenden, es porque los docentes no saben enseñar. Además, el desarrollo profesional ha sido diseñado por administradores o asesores, con escasa participación de los propios docentes.

Existe una falta de apropiación de los procesos y resultados del desarrollo profesional. Los docentes cuestionan los programas de formación y lo que en ellos se invierte. Se planifica tecnocráticamente, y la transferencia de saberes se ve dificultada por la necesidad de una adecuada contextualización. Se aplican universalmente las prácticas docentes sin tener en cuenta el contenido, la edad de los estudiantes o el nivel de desarrollo cognitivo. A todo esto se suma la ausencia de una evaluación sistemática del desarrollo profesional, y poco o ningún reconocimiento de las características de los docentes como sujetos que aprenden.

La mayor parte de las actividades de formación continua para los maestros y profesores son sucesos esporádicos, en lugar de experiencias de aprendizaje evolutivas. Estas actividades tienden a ser intelectualmente superficiales, desconectadas de los temas profundos del currículo y del aprendizaje de los estudiantes, y suelen ser fragmentadas y no acumulativas. Los tópicos los determinan personas diferentes a los destinatarios, y no tienen en cuenta lo que sabemos sobre cómo se aprende.

Por otra parte, Sykes (1999) planteó dos cuestiones importantes en relación con el desarrollo profesional de los docentes. La primera es que el aprendizaje de los maestros y profesores debería estar en el centro de cualquier esfuerzo para mejorar la educación en nuestra sociedad. La segunda cuestión se vincula con el desarrollo profesional convencional, que es inadecuado, dotado de pocos recursos y, aun peor, utilizados de manera ineficiente. Muchos de los factores que llevan al fracaso podemos encontrarlos de una u otra forma en muchos programas de formación docente, aunque se reconoce que esta situación está paulatinamente cambiando, como a continuación veremos.

### Principios que orientan el proceso

¿Qué conocemos acerca del desarrollo profesional que genera aprendizajes en los docentes? ¿A dónde deberían encaminarse los esfuerzos para mejorar la calidad de nuestros docentes? Si revisamos la escasa producción en relación con la evaluación del desarrollo profesional docente, podemos llegar a identificar algunos elementos, componentes o principios en los que coinciden los diferentes estudios. Hawley y Valli (1998) llegaron a sistematizar nueve principios que deberían orientar la práctica del desarrollo profesional, que sintetizamos a continuación.

*El contenido del desarrollo profesional determina su eficacia:* los contenidos del desarrollo profesional docente deberían centrarse en lo que los alumnos han de aprender y en la forma que ellos tienen de enfrentarse a diferentes problemas. El contenido del desarrollo profesional debería tratar directamente sobre lo que se espera que los estudiantes aprendan, y sobre aquellas estrategias didácticas que la investigación y la experiencia han demostrado que son eficaces. En este sentido, existe una abundante evidencia empírica que muestra que los programas eficaces de formación docente son aquellos centrados en la sustancia (lo que los docentes aprenden), y no en la forma (la forma como aprenden). Este principio supone, en buena medida, un cuestionamiento al fuerte énfasis que durante mucho tiempo se ha puesto en los procesos o en la estructura de las actividades de desarrollo profesional.

*El eje articulador es el análisis del aprendizaje de los estudiantes:* el desarrollo profesional que se basa en el análisis del aprendizaje de los estudiantes ayuda a los docentes a acortar la distancia entre el aprendizaje de los estudiantes y el aprendizaje deseado. Estas metas de aprendizaje de los estudiantes también proporcionan el fundamento para definir lo que los docentes necesitan aprender. Este principio destaca la

importancia de diseñar el desarrollo profesional docente haciendo centro en los datos y necesidades de aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, el empleo de indicadores de aprendizaje de los estudiantes ha demostrado ser un instrumento útil cuando se formulan los objetivos de la formación docente.

*Los docentes deben identificar lo que necesitan aprender:* cuando los maestros y profesores participan en el diseño de su propio aprendizaje, su compromiso crece. Es más probable que los docentes utilicen lo que aprenden cuando el desarrollo profesional se centra en la resolución de problemas referidos a sus propios contextos particulares. Esto supone un cambio respecto de lo que ha sido la tradición en la formación docente, organizada principalmente en torno a la participación de maestros y profesores en cursos. Esto no significa que los cursos y conferencias no sean necesarios, sino que deben considerarse como puntos de partida de un proceso de cambio más amplio. Se sabe que el aspecto clave de todo proceso de desarrollo profesional está en la implantación.

*La escuela es el telón de fondo:* el desarrollo profesional debería estar basado en la escuela y construirse en torno al trabajo diario de enseñanza. Los docentes aprenden de su trabajo. Para aprender a enseñar de forma más eficaz, se requiere que ese aprendizaje se planifique y se evalúe. Es preciso que este ocurra en un contexto específico. El desarrollo del currículo, la evaluación y los procesos de toma de decisiones siempre representan ocasiones propicias para el aprendizaje.

*La resolución colaborativa de problemas es un pilar:* el desarrollo profesional debería organizarse en torno a formas colaborativas de resolución de problemas. Sin ellas, es posible que ocurran cambios individuales, pero esto no garantiza que cambie la escuela. Las actividades de resolución colaborativa de problemas permiten a los docentes trabajar juntos para identificar problemas y luego solucionarlos. Las actividades pueden incluir grupos interdisciplinarios, grupos de estudio o de investigación-acción.

*El desarrollo profesional debería ser continuo y evolutivo:* adoptar e implementar prácticas eficaces requiere de un aprendizaje continuo, lo que implica seguimiento y apoyo para posteriores aprendizajes a partir de fuentes externas a las escuelas. Por lo tanto, el diseño del desarrollo profesional debe otorgar tiempo suficiente para aplicar nuevas ideas. El seguimiento y el apoyo aseguran que el desarrollo profesional contribuya a un cambio real y a la mejora continua.

*Hay que garantizar la incorporación de múltiples fuentes de información:* el desarrollo profesional debería incluir información sobre los resultados del aprendizaje de los estudiantes, así como sobre la enseñanza y el resto de los procesos implicados en la implementación de los aprendizajes adquiridos a lo largo del desarrollo profesional. Este último debería incluir su propia evaluación, utilizando para tales efectos diferentes recursos: portafolio, observaciones de profesores, evaluación de compañeros, resultados de los estudiantes.

*Es necesario tener en cuenta las creencias:* el desarrollo profesional debería proporcionar oportunidades para mejorar la comprensión sobre las teorías que subyacen al conocimiento y a las habilidades para aprender. Puesto que las creencias actúan como un filtro del conocimiento y orientan la conducta, el desarrollo profesional no puede dejar de abordar el análisis de las creencias, experiencias y hábitos de los docentes. Además, cuando los docentes poseen una adecuada comprensión de la teoría que subyace a las prácticas docentes concretas, entonces, se encuentran en mejores condiciones para adaptar sus estrategias de aprendizaje a las circunstancias en las que se aplican.

*El desarrollo profesional integra un proceso de cambio:* las actividades de desarrollo profesional deberían conectarse con un proceso de cambio más amplio y comprensivo, centrado en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. Mejorar las capacidades de los docentes sin cambiar las condiciones que influyen en la posibilidad de aplicar estas capacidades puede incluso resultar contraproducente. Estas condiciones incluyen el tiempo y oportunidades de practicar nuevos métodos, una adecuada financiación, el necesario apoyo técnico y un seguimiento sostenido. De esta forma, a menos que el desarrollo profesional se diseñe como una parte inseparable de un proceso de cambio, es probable que demuestre no ser eficaz en definitiva.

Ingvarson, Meier y Beavis (2005) se formularon la siguiente pregunta: ¿qué componentes de la formación tienen un mayor impacto en la mejora de la enseñanza del docente? Buscando responder a esta interrogante, indagaron en cuatro grandes programas de formación continua de docentes en Australia. Los hallazgos de esta investigación arrojan considerable luz sobre el tema que nos ocupa.

Se trata de programas que ofrecen a los docentes *oportunidades para centrarse en el contenido* que los estudiantes deben asimilar, y que apuntan a resolver las dificultades que los estudiantes encontrarán para aprender dicho contenido. Además, utilizan el conocimiento generado por la investigación acerca de cómo aprenden los estudiantes, e incluyen oportunidades para que los maestros y profesores de forma colaborativa puedan analizar el trabajo de los estudiantes.

## Referencias

- Arends, R., & Rigazio-DiGilio, A. (2000). *Beginning teacher induction: Research and Examples of Contemporary Practice*. ERIC ED 450074.
- Avalos, B. (2000). El desarrollo profesional de los docentes. Proyectando desde el presente al futuro. En *Seminario sobre Perspectivas de la Educación en América Latina y el Caribe*. Chile.
- Avalos, B., Bellei, C., De los Ríos, D., Pardo, M., Sevilla, A., Sotomayor, C., & Valenzuela, J. (2013). *¿Héroes o villanos*. Santiago: Editorial Universitaria Chile.
- Berliner, D. C. (2000). A personal response to those who bash teacher education. *Journal of Teacher Education*, 51(5), 358–371.
- Bolam, R., & McMahon, A. (2004). Literature, definitions and model: towards a conceptual map. En C. Day (Ed.), *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers* (pp. 33-60). Berkshire: McGraw-Hill Education.
- Bransford, J., Darling-Hammond, L., & LePage, P. (2005). Introduction. En L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world* (pp. 1-39). San Francisco, Estados Unidos: Jossey Bass.
- Braslavsky, Cecilia (1999) Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores, *Revista Iberoamericana de Educación*, 19(enero-abril), 13-50.
- Bredeson, P. (2002). The architecture of professional development: materials, messages and meaning. *International Journal of Educational Research*, 37(8), 661-675.

- Britton, E., Paine, L., & Raizen, S. (1999). *Middle Grades Mathematics and Science Teacher Induction in Selected Countries: Preliminary Findings*. Washington D.C., Estados Unidos: WestEd
- Cochran-Smith, M. (2001). Reforming teacher education: competing agendas. *Journal of Teacher Education*, 52(4), 263–265.
- Darling-Hammond, L. (2008). The case for university-based teacher education. En M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, & D. McIntyre (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 333–346). New York: Routledge.
- Day, C. (1999). *Developing Teachers. The Challenges of Lifelong Learning*. Londres: Falmer Press.
- Diaz-Maggioli, G. (2004). *Teacher-Centered Professional Development*. Alexandria: Association for Development and Curriculum Development.
- Esteve, J. (2006) Identidad y desafíos de la condición docente. En *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Unesco-IIPE-Fundación OSDE y Siglo XXI Editores.
- Feiman-Nemser, S. (2003). Keeping Good Teachers. *Education Leadership*, 60(8), 25-29.
- Feiman-Nemser, S., & Buchman, M. (1988). Lagunas de las prácticas de enseñanza de los programas de formación del profesorado. En L. M. Villar Angulo (Ed.), *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores* (pp. 301–314). Alicante: Marfil.
- Fullan, M. (1990). Staff Development Innovation and Institutional Development. En B. Joyce (Ed.), *School Culture Through Staff Development* (pp. 3-25). Virginia: ASCD.
- González Brito, A., Araneda Garcés, N., Hernández González, J. & Lorca Tapia, J. (2005). Inducción profesional docente. *Estudios Pedagógicos*, 31(1), 51-62.

- Grossman, P., Hammerness, K., & McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching*, 15(2), 273–289. doi:10.1080/13540600902875340
- Hawley, W., & Valli, L. (1998). The Essentials of Effective Professional Development. A New Consensus. En L. Darling-Hammond & G. Sykes (Eds.), *Teaching as a Learning Profession. Handbook of Policy and Practice* (pp. 127-149). San Francisco, Estados Unidos: Jossey-Bass.
- Heideman, C. (1990). Introduction to staff development. En P. Burke (Ed.), *Programming for staff development* (pp. 3-9). London: Falmer Press.
- Ingvarson, L., Meiers, M., & Beavis, A. (2005). Factors affecting the Impact of Professional Development Programs on Teachers' knowledge, Practice, Student Outcomes & Efficacy. *Educational Policy Analysis Archives*, 13(10), 1-26
- Kelchtermans, G. (2004). CPD for professional renewal: moving beyond knowledge for practice. En C. Day (Ed.), *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers* (Vol. 217237). Berkshire: McGraw-Hill Education.
- Lortie, D. (1975). *School-teacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Nuland, S. V. (2011). Teacher Education in Canadá. *Journal of Education for Teaching*, 37(4), 409–421.
- OCDE (2005). *Teacher Matter: Developing and retaining effective teachers*. OCDE, Paris.
- Rudduck, J. (1991). *Innovation and Change*. Milton Keynes: Open University.
- Russell, T. (2014). One teacher educator's career-long development of pedagogy of reflection. In C. Craig & L. Orland-Barak (Eds.), *International Teacher Education: Promising Pedagogies (Part A)* (pp. 55–72). London: Emerald Group Publishing Limited.

- Schaefer, L. (2013). Beginning teacher attrition: a question of identity making and identity shifting. *Teachers and Teaching*, 19(3), 260-274.
- Smith, T., & Ingresoll, R. (2004) What are the effects of induction and mentoring on begininng teachers tunover? *American Educational Research Journal*, 41(3), 681-714.
- Struyven, K., & Vanthournout, G. (2014). Teachers' exit decisions: An investigation into the reasons why newly qualified teachers fail to enter the teaching profession or why those who do enter do not continue teaching. *Teaching and Teacher Education*, 43(37–45). doi:10.1016/j.tate.2014.06.002
- Sykes, G. (1999). Teacher and Student Learning. Stregthening Their Connection. En L. Darling-Hammond and G. Sykes (Eds.), *Teaching as a Learning Profession. Handbook of Policy and Practice* (pp. 151-179). San Francisco: Jossey-Bass.
- Vaillant, D. (2004). Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates. *Serie Documentos*, 31, Diciembre (PREAL).
- Vaillant, D., & Marcelo, C. (2015). *El A, B, C y D de la formación docente*. Madrid, España: Narcea.
- Vonk, J. H. C. (1996). A Knowledge Base for Mentors of Beginning Teachers: Results of a Dutch Experience. En R. McBride (Ed.), *Teacher Education Policy* (pp. 112-134). London: Falmer Press.
- Zeichner, K., & Tabachnick, B. R. (1981). Are the Effects of University Teacher Education “Washed Out” by School Experience? *Journal Of Teacher Education*, XXXII(3), 7-11.

# AVANCES EN LA IMPLEMENTACIÓN DE LA REFORMA DE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN LOS INSTITUTOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICOS

JESSICA SOTO  
Ministerio de Educación del Perú

La Formación Inicial Docente (FID) es una prioridad para el actual Gobierno; por ello, su respaldo al más alto nivel.

“Para el Bicentenario, el Perú contará con, al menos, un Instituto Pedagógico de Excelencia en cada departamento”.  
Extracto del discurso de investidura del Premier Fernando Zavala ante el  
Congreso de la República  
Lima, 18 de agosto de 2016

En el marco de la Reforma de la Formación Inicial Docente y de la implementación de la Ley N° 30512, Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la Carrera Pública de sus docentes, se busca revalorizar la formación que brindan los Institutos de Educación Superior Pedagógicos (IESP) a través de su tránsito hacia Escuelas de Educación Superior Pedagógicas (EESP), en su camino hacia la excelencia. Los estudiantes (futuros docentes) egresarán con el grado de bachiller, el que les permitirá continuar especializándose con estudios de posgrado.

La reforma de la FID tiene sus ejes estratégicos en la Ley N° 30512, alineados en los pilares de la reforma de la Educación, como se explica a continuación:

## **Implementación de la Carrera Pública de Docentes Formadores y Directivos de IESP**

La nueva Ley crea una carrera pública flexible y meritocrática, que establece remuneraciones más competitivas, con la finalidad de atraer a los mejores docentes a la educación superior pedagógica, y que puedan acceder a un programa de fortalecimiento y evaluación de competencias para la mejora de su desempeño.

La implementación de la carrera pública permitirá la conformación de un equipo docente idóneo, multidisciplinario y competente para responder a los requerimientos institucionales y del entorno.

### **Programas formativos y sistema de evaluación**

En este quinquenio, la Dirección de Formación Inicial Docente (DIFOID) implementará programas formativos conducentes a fortalecer las capacidades de los actuales docentes de los IESP. Vale mencionar que, a la fecha, se cuenta con los perfiles de director, jerárquicos y docente formador de la FID, a partir de los cuales se implementará un sistema de evaluación por desempeño.

### **Mejora de la calidad de los aprendizajes**

#### **Currículo de la FID**

En 2018, se iniciará la implementación del nuevo currículo para las primeras carreras (priorizadas) de la formación inicial docente, en base al nuevo modelo pedagógico, los Lineamientos Curriculares Nacionales de la FID y al nuevo perfil del egresado, formulado participativamente con diversos actores (IESP, universidades, CNE y sociedad civil) que aseguren las competencias del futuro docente al 2021 en su dimensión personal y profesional, dimensión aprendizaje y enseñanza, y dimensión institucional y comunitaria.

Dicha formación se gestionará desde un enfoque por competencias basada en la práctica pre-profesional articulada con la investigación-acción, y con los procesos académico que se dan en la formación superior.

### **Profesionalización docente y segunda especialización**

Es importante señalar que, en la EESP, se brindarán otras modalidades de servicio educativo, como la profesionalización docente, a fin de atraer a profesionales de carreras distintas a la educación, los que –con un plan de estudio especial– complementen su formación y desarrollen las competencias docentes y didácticas requeridas, y la segunda especialización para aquellos docentes que deseen formarse en otra especialidad, según la demanda que la región requiera.

## Reducción de la brecha de infraestructura educativa

De manera articulada con las regiones, y a fin de alcanzar la excelencia de los IESP en el presente quinquenio, se implementará un Plan de Fortalecimiento en Infraestructura, que comprende intervenciones en mantenimiento de infraestructura, reposición de mobiliario, equipo informático y multimedia para los institutos, lo que permitirá mejorar las condiciones básicas que deben tener los ambientes de las instituciones educativa. Estas intervenciones serán ejecutadas por las regiones bajo la supervisión y monitoreo de la DIFOID.

## Modernización y fortalecimiento de la gestión educativa

### **Tránsito de Institutos (IESP) a Escuelas de Educación Superior Pedagógicas (EESP)**

La Ley N° 30512 establece el tránsito de los Institutos de Educación Superior Pedagógicos (IESP) hacia Escuelas de Educación Superior Pedagógicas (EESP) en su camino a la excelencia. Para este tránsito, se han establecido hitos que serán implementados en el presente quinquenio:

- **Gestión institucional renovada:** se cuenta con un nuevo modelo pedagógico y de gestión de las futuras EESP. Se implementará el Plan de Fortalecimiento en Infraestructura en IESP priorizados.
- **Currículo implementado:** se iniciará la implementación de los nuevos programas curriculares en carreras priorizadas de la FID.
- **Docentes evaluados y capacitados:** se contará con docentes y directivos con perfiles idóneos, fortalecidos en sus capacidades y evaluados en su desempeño.
- **Acompañamiento integral:** se implementará un plan de intervención integral en IESP focalizados, en el que se brindará asistencia técnica, acompañamiento, monitoreo y evaluación tanto de las prácticas pedagógicas que aseguren el logro de los aprendizajes de los estudiantes, como de la implementación de los nuevos programas curriculares en carreras priorizadas.
- **Fortalecimiento DRE para la Educación Superior**

## **Licenciamiento: verificación de condiciones de calidad de los IESP**

Con el propósito de asegurar condiciones básicas de calidad en la prestación del servicio educativo provisto por los IESP a nivel nacional, el Minedu inició un proceso de verificación de las licencias de funcionamiento institucional, y de carreras autorizadas de los institutos públicos y privados a nivel nacional, aplicando criterios de evaluación, tales como la gestión institucional, procesos administrativos, infraestructura, equipamiento y mobiliario, servicios de apoyo, y resultados e impacto.

Asimismo, en el presente quinquenio, se implementarán los Estándares de Licenciamiento que permitirán crear Escuelas de Educación Superior Pedagógicas, conforme a lo establecido en la Ley N°30512.



---

## MESAS DE DIÁLOGO

---

### MESA 1

## LAS UNIVERSIDADES Y LOS INSTITUTOS SUPERIORES PEDAGÓGICOS

**Coordinadora de mesa:** Diana Revilla Figueroa  
**Relatora de mesa:** Aurea Bolaños

### Resumen

La formación docente es asumida por institutos superiores pedagógicos y facultades de Educación públicas y privadas. Ambos están normados por la Ley 29394 y la 30220, respectivamente. A su vez, están exigidos de acreditar las carreras; sin embargo, a la fecha no se tiene un número significativo de carreras e institutos acreditados. Además, se requiere discutir sobre los planes de estudio que se desarrollan en ambos tipos de instituciones.

### Documento base

En nuestro país, existen dos tipos de instituciones que forman docentes: las facultades de Educación y los institutos superiores pedagógicos (ISP). Esto genera un sistema dual de formación. Y ¿dónde se forman más los futuros docentes de educación básica regular? Tenemos 218 institutos superiores pedagógicos y 65 universidades que tienen facultades de Educación (de un total de 142

universidades). Según el Diario Gestión (2014), el 70% de las instituciones que forman docentes son ISP y los jóvenes acuden más a los institutos que a las universidades. De acuerdo a datos proporcionados por ESCALE (2015), cada vez mayor cantidad de jóvenes accede a la educación superior no universitaria y la mayoría proviene de hogares pobres.

A fin de que estas instituciones ofrezcan una formación de calidad, son exigidas de un proceso de autoevaluación institucional con fines de acreditación. A la fecha, según datos del SINEACE (2016) tenemos que sólo 20 ISP de los 218 ya están acreditadas y 16 universidades (35 carreras) que ofrecen carreras de educación, también. Debemos considerar que la acreditación permitiría que las instituciones estén en buenas condiciones de ofrecer la formación de docentes, ¿qué pasa con aquellas que aún no están acreditadas?

Desde el 2009, se estuvo debatiendo sobre la pertinencia de una ley que regule el funcionamiento de los institutos y escuelas de Educación Superior. Finalmente, en junio de 2016, el Congreso aprobó la Ley 29394. La ley surgió por iniciativa del Ministerio de Educación (Minedu) con la finalidad de modernizar esos centros de estudios y mejorar la calidad de formación que brindan. Además, buscó revalorar la Educación Superior tecnológica y pedagógica, así como la carrera pública para los docentes de Educación Superior. Esta ley regula el funcionamiento y licenciamiento de institutos y escuelas de Educación Superior, y tienen como ente regulador el Organismo de Gestión de los Institutos y Escuelas de Educación Superior (Educatec).

Existen acuerdos y desacuerdos con la Ley 29394 (Minedu, 2016a). Entre los aspectos normados, cabe resaltar que en el Art. 14 señala que los institutos y escuelas se articulan entre sí y con las universidades. Para la “articulación con las universidades las convalidaciones académicas se realizan de conformidad con el grado o nivel de los programas educativos aprobados por el MINEDU” ¿quién será el regulador de las convalidaciones de créditos académicos entre institutos y universidades, de tal forma que no se ponga en riesgo la correcta formación del estudiante? En el Art. 23, se menciona que “la investigación es una función esencial de los Institutos y Escuelas”. ¿En qué se diferencia de la investigación realizada en las universidades? En el Art. 24, se expresa que las carreras profesionales se desarrollan entre 4 años y 10 semestres académicos. Se otorga grado de bachiller y licenciatura. Cumplen funciones de enseñanza, investigación, producción,

actualización, etc. (Art. 39). El licenciamiento y duración de funcionamiento están regulados por una cantidad de años.

De otro lado, las facultades de Educación se rigen por la Ley Universitaria 30220, aprobada en el año 2014. En ese marco, la universidad es una comunidad orientada a la investigación y a la docencia (Art. 3), reguladas por Sunedu, la que brinda el licenciamiento (Art. 13), órgano adscrito al Ministerio de Educación. Las universidades gozan de autonomía universitaria. Las carreras de educación deben estar acreditadas. En el plan de estudios, se debe considerar dos años de estudios generales no menor de 35 créditos (Art. 41) y los estudios de especialidad un total de 165 créditos (Art. 42).

Ante la existencia de un sistema dual de formación docente, no se trata de tener un único proyecto de formación, de carácter homogéneo, sino de no perder de vista la heterogeneidad que tiene nuestro país. ¿Cómo asegurar que los diversos tipos de instituciones que forman docentes lo tengan presente y lo consideren en sus planes de estudio? Hay que tener en cuenta la variabilidad del contexto además de su diversidad cultural. Quizás, la formación en y a través de la investigación puede ser considerada un aspecto importante de la formación de los docentes, orientada a la formación de un docente creativo, innovador, y no centrado en transmisor de saberes, o seguidor de instrucciones o aplicaciones para su trabajo en el aula, tomando en cuenta las transformaciones y cambio de la vida cotidiana. Como lo expresa Cannellotto (2011: 9):

En estos momentos hay que crear instituciones capaces de pensar los cambios y que tengan como horizonte la incerteza. El desafío consiste en tener reflejos para realizar ajustes permanentes sin abandonar la construcción de espacios que se sostengan en el tiempo, como necesariamente debe poseer toda institución.

Además, se podría pensar en la necesidad de una formación base, tal como lo plantea Imbernón (2001) al señalar que la formación inicial del profesorado debería suministrar un conocimiento profesional base y la formación permanente un conocimiento profesional especializado.

## Conclusiones de la mesa

- Existe un sistema dual de formación docente, la ofrecida por las Facultades de Educación y por los Institutos Superiores Pedagógicos. A las facultades de educación les corresponde analizar cuáles serán sus ámbitos de acción y diferenciación respecto al funcionamiento de los ISP.
- Se necesita un trabajo coordinado entre los ISP y las facultades de educación con mayores espacios en común para la discusión sobre la problemática de la formación docente en nuestro país.
- Los ISP requieren fortalecer el desarrollo de las habilidades investigativas en la formación docente para responder a los desempeños exigidos en el marco del buen desempeño docente y en las políticas de desarrollo profesional del maestro.

## Referencias

- Cannellotto A. (2011). El docente como profesional. En UNIPE. *¿Cómo se forma a un buen docente? Cuaderno de discusión* Nro. 2. Buenos Aires, Argentina: UNIPE, Editorial Universitaria. Recuperado de <http://unipe.edu.ar/wp-content/uploads/2011/06/CUADERNO-DISCUSSI%C3%93N-2.pdf>
- Diario Gestión (2014). El 70% de entidades que forman profesores son institutos pedagógicos. 04 de julio del 2014. Recuperado de <http://gestion.pe/economia/70-entidades-que-forman-profesores-son-institutos-pedagogicos-2102169>
- ESCALE (2016). EduDATOS9. Ministerio de Educación Recuperado de [http://escale.minedu.gob.pe/edu-datos-ue\\_](http://escale.minedu.gob.pe/edu-datos-ue_)
- Imbernón, F. (2001). La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro. En Marcelo, C. (Ed.). *La función docente*, 27- 45. Madrid, España: Síntesis.
- Ministerio de Educación (2016a). *Ley Nro. 29394 de Institutos y Escuelas de Educación Superior*. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/superiortecnologica/pdf/ley-n-29394.pdf>

Ministerio de Educación (2016b). *Congreso aprueba proyecto de ley de institutos y escuelas de educación superior*. Sección Noticias, 9 de junio. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/n/noticia.php?id=38554>

SINEACE (2016). *Nueva Ley solo otorgará licencia a institutos que cumplan con estándares mínimos de calidad*. Recuperado de <https://www.sineace.gob.pe/con-nueva-ley-solo-se-otorgara-licencia-a-los-institutos-que-cumplan-con-estandares-minimos-de-calidad/>

## MESA 2

# ACREDITACIÓN DE LAS INSTITUCIONES FORMADORAS DE MAESTROS

**Coordinadora de mesa:** Rosa Tafur

**Relatora de mesa:** Karina Vásquez

### Resumen

La acreditación de las instituciones educativas es una realidad y resulta una imperiosa necesidad actual, como una forma de reconocimiento público de la calidad del servicio educativo que brindan; por lo tanto, el contar con un conocimiento completo y profundo del tema ayuda a su valoración y a la sensibilización de la comunidad ante la adopción de un nuevo concepto de evaluación.

La Mesa 2 tiene como propósito reflexionar en conjunto sobre cómo interviene la acreditación en la generación de una cultura de la calidad en las instituciones formadoras de maestros y por qué realizarla; dialogar sobre las experiencias que existen de la mejora de las instituciones formadoras de maestros o de otras instituciones de educación superior como resultado de la acreditación de sus programas educativos; reconocer las diferencias entre el nuevo modelo de acreditación nacional en relación al anterior; dar luces sobre los procedimientos para asegurar que los egresados evidencien el perfil logrado en su formación profesional durante su ejercicio laboral; por último, intercambiar ideas sobre qué hacer para lograr la participación de todos los actores en el proceso de acreditación.

### Documento base

La educación en nuestro país afronta un reto complicado: formar personas que estén en condiciones de adaptarse a los cambios constantes de la sociedad a nivel científico, técnico y social, y que cuenten con las habilidades necesarias para generar cambios en ella. Si bien estas demandas son imprescindibles de ser resueltas en cada uno de los niveles de escolaridad de nuestro sistema educativo, en el nivel de educación superior, particularmente las instituciones formadoras de maestros, tienen una misión que no pueden dejar de lado dada la responsabilidad de los

futuros docentes en la formación de sus estudiantes. Esta misión es desarrollar las capacidades necesarias que les permitan ser generadores y gestores de cambios. El cumplimiento del perfil de egreso evidencia la calidad del servicio educativo de las instituciones formadoras.

Los docentes, la enseñanza, el material educativo y la tecnología son, entre otras, variables íntimamente relacionadas con la calidad de la educación. Para situarla y medirla, una herramienta cada vez más empleada es la acreditación de instituciones y de programas educativos. Es un medio que permite motivar y potenciar el ingreso de las instituciones educativas en el círculo virtuoso de la calidad a través de la mejora continua. Por lo tanto, la acreditación y el mejoramiento de la calidad de la educación se encuentran estrechamente relacionados: por un lado, la acreditación cumple funciones de información y, también, motiva la mejora de la calidad educativa; por otro lado, esta puede constituir el soporte dentro del cual se logren las mejoras institucionales, siempre y cuando se adopte una definición de calidad que considere las dimensiones política y técnica (querer hacer, poder hacer, saber hacer).

El máximo organismo técnico que vela por la evaluación de la calidad de las instituciones educativas públicas y privadas en nuestro país es el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (Sineace), entidad adscrita al Ministerio de Educación, con personería jurídica y autonomía normativa, administrativa, técnica y financiera. Este sistema, creado en mayo de 2006 por Ley N° 28740, tiene como referentes normativos a los siguientes dos: a) la Ley N° 28044, Ley General de Educación de julio del 2003, cuyo artículo 14 garantiza su funcionamiento en todo el territorio nacional, e incide en su capacidad para responder con flexibilidad a las características y especificidades de cada región del país; b) el Proyecto Educativo Nacional al 2021: el Perú que queremos, documento que menciona la importancia de establecer de manera concertada estándares nacionales de aprendizaje que resulten aceptados, asumidos y aplicados en los ámbitos nacional, regional y local, y que respeten las particularidades socioculturales y el derecho de los estudiantes a un aprendizaje pertinente y de calidad.

Así, el Sineace considera un conjunto de normas y procedimientos estructurados, que definen y establecen los criterios, estándares y procesos de evaluación, acreditación y certificación a fin de asegurar los niveles de calidad que deben

brindar las instituciones educativas. Los principios rectores son la transparencia, la eficacia, la responsabilidad, la participación, la objetividad e imparcialidad, la ética y la periodicidad (Congreso de la República, 2016).

La historia de la evaluación y acreditación de las instituciones educativas en nuestro país cuenta con dos modelos. El primero estuvo vigente hasta la promulgación de la Ley Universitaria N° 30220, en julio del 2014, que consideraba tres órganos operadores: a) el Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación Educativa (Ipeba), para las instituciones de educación básica (en sus niveles de inicial, primaria y secundaria), y de educación técnico- productiva; b) el Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior no Universitaria (Coneaces), para los institutos y escuelas de educación superior pedagógicos, institutos y escuelas de educación superior tecnológicos, institutos y escuelas superiores de formación artística, escuelas de formación técnico-profesional de los sectores Defensa e Interior, y escuelas; y c) el Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Universitaria (Coneau), para las instituciones de educación superior universitaria. Por otro lado, el modelo actual es el que unificó dichos organismos, y los diferenció solo en función de los procesos de acreditación y certificación.

El modelo actual considera tres direcciones de acreditación y tres direcciones de certificación, una para cada nivel educativo (instituciones educativas de educación básica y técnico-productiva-Cetpro, institutos, y escuelas de educación superior e instituciones de educación superior universitaria). Entre sus principales características, destacan la construcción de estándares de acreditación que articulan la evaluación de la calidad en la educación básica y superior, con lo cual se permite asegurar el tránsito de los estudiantes a lo largo de todo el sistema educativo. Además, se redujo el número de estándares manteniendo la rigurosidad y adecuando el sistema a los cambios tecnológicos y de modernidad en nuestra sociedad. Así, los procesos se tornaron más flexibles y eficientes de acreditación y certificación.

El nuevo Modelo de Acreditación para Programas de Estudio de la Educación Superior Universitaria peruana “concibe la evaluación de la calidad como un proceso formativo que ofrece de manera progresiva y permanente fortalecer su capacidad de auto regulación e instalar una cultura de calidad institucional” (Congreso de la República, 2016, p.9). Este modelo apunta a la evaluación de la calidad y no a una simple medición, valiéndose de ella para emitir un juicio de

valor como resultado del análisis de la información recogida. De esta manera, la evaluación, específicamente la autoevaluación, se convierte en una herramienta de identificación de fortalezas y debilidades institucionales, y en la base para la implementación de planes de mejora; en este contexto, es la acreditación la que proporciona el camino para su realización.

El modelo de acreditación está estructurado en cuatro categorías generales o dimensiones: a) formación integral, b) gestión estratégica, c) soporte institucional y d) resultados. Su funcionamiento va a ser verificado desde el propio contexto institucional reflejado a través del perfil de egreso de los estudiantes, la misión, visión y valores a desarrollar en los egresados.

Otro punto importante del proceso de acreditación es la participación comprometida y sostenida de todos los involucrados, fundamentalmente de los líderes institucionales, quienes, junto con los líderes del proceso, marcan la ruta y el ritmo del trabajo. Ello proporciona los tiempos adecuados, los materiales necesarios y las oportunidades a cada uno de los actores de realizar actividades pertinentes acordes con sus habilidades.

### **Conclusiones de la mesa**

- La acreditación requiere un proceso permanente de autoevaluación que involucre a toda la comunidad educativa. Un equipo central puede dinamizar, pero el proceso pertenece a los actores de la organización educativa.
- La autoevaluación va más allá de la identificación y presentación de data cuantitativa. Ella debe incluir información cualitativa que refleje el proceso iniciado/desarrollado por la comunidad educativa.
- La sostenibilidad de los procesos de autoevaluación recae en los equipos de gestión de las instituciones (especialmente en los directivos), los que ejercen su liderazgo a lo largo del proceso: desde el recojo de información hasta la implementación y evaluación de los cambios propuestos con fines de mejora.
- Se puede generar un sistema de incentivos, tales como a). incentivos a la mejora continua de las instituciones de formadoras de maestros (universidades, institutos, escuelas); b). incentivos a los participantes en procesos de

autoevaluación nacional e internacional (financiamiento, dotación de recursos, otros); c) incentivos a las instituciones formadoras de maestros con orientación a la comunidad, especialmente en áreas rurales/urbano-marginales (proyectos de investigación, prácticas profesionales); d) incentivo a las instituciones formadoras de maestros que evidencien el círculo virtuoso de calidad desarrollado en la organización como consecuencia de la autoevaluación con fines de acreditación.

- Difundir el conocimiento de instituciones acreditadoras internacionales a través de su registro en Sunedu
- Facilitar el reconocimiento de las instituciones acreditadoras internacionales que cumplan requisitos específicos como parte del sistema de acreditación nacional
- Incorporar, en la formación inicial docente, la participación de los estudiantes en procesos de autoevaluación en pequeña escala y en ámbitos más grandes a fin de que se familiaricen con ellos
- Enfatizar el liderazgo de los equipos de gestión de las instituciones (directivos, coordinadores) como dinamizadores de la mejora continua de la institución

## Referencias

Congreso de la República (2003). *Ley General de Educación, Ley N° 28044. Lima-Perú*. Recuperado de [www.minedu.gob.pe/normatividad/leyes/ley\\_general\\_de\\_educacion2003.doc](http://www.minedu.gob.pe/normatividad/leyes/ley_general_de_educacion2003.doc)

Congreso de la República (2006). *Ley del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa. Lima-Perú*. Recuperado de <https://www.deperu.com/legislacion/ley-28740-pdf.html>

Consejo Nacional de Educación (2007). *Proyecto Educativo Nacional al 2021: la educación que queremos para el Perú. Lima-Perú*. Recuperado de [www.minedu.gob.pe/DeInteres/xtras/PEN-2021.pdf](http://www.minedu.gob.pe/DeInteres/xtras/PEN-2021.pdf)

## MESA 3

# EL CURRÍCULO DE LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS

**Coordinadora de mesa:** Lileya Manrique Villavicencio

**Relatora de mesa:** Jessica Vargas D'Uniam

### Resumen

El cambio en la formación inicial de maestros pasa por el currículo como dispositivo clave para ejecutar dicha transformación. El currículo diseñado connota un enfoque de formación para los futuros profesionales de la educación y, en ese sentido, se construye como un espacio en el que se decide la orientación sobre la formación y el tipo de perfil de docente; se delinea la dinámica de enseñanza y aprendizaje, así como el sistema de evaluación de los aprendizajes, que, en conjunto, prescriben el desempeño de un docente ideal. De otro lado, el currículo real o vivido regula las prácticas de enseñanza de los formadores, las cuales deben ser consecuentes con el enfoque formativo asumido desde el currículo. Las tensiones y demandas que emergen de su puesta en práctica exigen un cuidadoso análisis y decisiones que condicionan la calidad de la formación que se brinda a los futuros maestros.

### Documento base

La formación inicial es considerada uno de los campos más difíciles de transformar bajo argumentos como la dificultad de concertar con organismos autónomos como las universidades, la existencia de grupos consolidados de “formadores” resistentes a las innovaciones, y los altos costos políticos y económicos que demanda un cambio a fondo del sistema de formación inicial (Robalino & Körner, 2006). Por tanto, todo análisis de la formación inicial docente en América Latina debe considerar estos aspectos para comprender la complejidad -no solo técnica pedagógica-, sino también política, que implica llevar adelante dicha transformación.

En este proceso, la discusión y reflexión sobre el currículo de formación inicial de maestros son claves para ejecutar el cambio. El currículo como tal hace visible los propósitos formativos que enmarcan la carrera docente, y debe ser pertinente a las

necesidades concretas de los sujetos, así como a las necesidades del contexto en el que se aplica, y a las demandas sociales y culturales de una determinada comunidad.

La forma cómo se concibe la visión y enfoque de la formación docente en el currículo se traduce, por ejemplo, en la preparación y desempeño de un educador como técnico-aplicador, que solo se preocupa de la eficacia de los resultados, o de un educador reflexivo y sujeto social, que construye conocimiento desde su práctica y reconoce su rol sociopolítico en la transformación de su contexto. Asimismo, el currículo real o vivido regula las prácticas de enseñanza de los formadores, las cuales deben ser consecuentes con el enfoque formativo asumido desde el currículo, y, de otro lado, requiere de buenos formadores que garanticen la concreción del diseño curricular. En este espacio, emergen múltiples tensiones entre la superación de modelos tradicionales y homogeneizantes frente al desarrollo curricular basado en la diversidad e interculturalidad, o entre un currículo cerrado y uno flexible que favorezca la autonomía con trayectos formativos opcionales.

Por lo expuesto, la importancia de las decisiones curriculares -asumidas desde el diseño, desarrollo y evaluación del currículo- inciden en la formación de los profesionales de la educación que nuestra sociedad y el desarrollo del país reclama. Evidentemente, el currículo tiene un carácter perfectible, pues no existe el “mejor currículo”, sino una propuesta viable y pertinente en permanente revisión para lograr su mejora.

En un estudio diagnóstico del año 2001 acerca de la formación docente en América Latina, se reconoció, en el enfoque curricular de la formación docente, la presencia de rasgos propios de la “tradicción normalizadora-disciplinadora”, “tradicción académica” y la “tradicción eficientista” (Davini, 1995; como se cita en Cardelli & Duhalde, 2001). De acuerdo a dicho enfoque, se enfatiza en una organización curricular disciplinar como eje del currículo; el papel secundario otorgado a la investigación, considerada como una asignatura o área antes que como una metodología permanente y transversal en el desarrollo curricular; la contradicción en los modos de enseñanza y aprendizaje en las instituciones de formación docente que siguen empleando métodos expositivos; la realidad educativa escolar que requiere del desarrollo de metodologías innovadoras y progresistas; la predominancia de políticas educativas que promovieron la fragmentación entre las propias instituciones de formación docente, lo que evita la construcción de una identidad colectiva que genere discusión y elaboración de propuestas alternativas (Cardelli & Duhalde, 2001).

En el año 2007, la Dirección General de Educación Superior y Técnico Profesional del Ministerio de Educación, a partir de una evaluación del trabajo pedagógico de los Institutos Superiores Pedagógicos y de resultados de investigaciones sobre el tema, aplicaron en ese año, diseños curriculares experimentales que, luego de su implementación, ejecución y validación, se oficializan a partir de los ingresantes del año 2010. Se les denomina Diseños Curriculares Básicos Nacionales (DCBN) de las carreras de Educación Inicial, Educación Primaria, Educación Secundaria en Matemática, Ciencia, Tecnología y Ambiente, Inglés, Educación Física, entre otros (Ministerio de Educación, 2016).

Con estos nuevos diseños curriculares, se buscó replantear el enfoque y los lineamientos orientadores de la formación inicial docente; asimismo, se intentó dar atención a los grupos de estudiantes que egresan del sistema escolar con bajos niveles de aprendizaje y que optan por seguir la carrera de Educación.

Una revisión de los DCBN da cuenta del enfoque curricular como construcción sociocultural y centrado en los procesos, que considera el enfoque intercultural y el enfoque por competencias. Coloca los acentos en la adquisición de tres competencias globales que apuntan a capacidades personales, profesionales y sociales para desempeñar con estándares de calidad las funciones requeridas para el ejercicio docente.

Después de seis años de vigencia de estos DCBN, corresponde una evaluación curricular que dé cuenta de sus logros y fortalezas de forma amplia, así como de su capacidad de respuesta ante las nuevas demandas socioeducativas, las políticas y objetivos estratégicos del sector, y su alineamiento al sistema curricular y educativo peruano en general. Los resultados de esta evaluación darían luces sobre los ajustes a realizar en el diseño y desarrollo curricular, que permitan fortalecer la formación inicial docente que se brinda actualmente.

En cuanto al currículo de las facultades de Educación, consideramos que la necesidad de acreditación de las carreras ha impulsado una revisión, actualización y cambios en los diseños curriculares de formación docente. El nuevo modelo de Acreditación para Programas de Estudios de Educación Superior Universitaria propuesto por el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa - SINEACE (2016) incide en estándares mínimos de calidad de la formación, y vela por los procesos y resultados que aseguren el desempeño profesional idóneo de los futuros docentes.

## Conclusiones de la mesa

- Es necesaria la elaboración de un currículo de formación docente inicial que concrete los propósitos formativos de la carrera docente, pertinente y acorde con la realidad; que promueva el desarrollo integral del educando; y que esté basado en principios éticos, y de valores de ciudadanía ética y democrática.
- Se debe articular el currículo de formación inicial docente y de la formación en servicio, con el sistema curricular nacional y con el sistema de calidad de la educación.
- Se debe definir y difundir los perfiles de ingreso y de egreso de los estudiantes de educación, acompañados del proceso de evaluación de los mismos que permitan introducir ajustes al currículo en distintos tramos de la carrera para su mejora.
- Se debe buscar el fortalecimiento en las instituciones formadoras de órganos que promuevan la participación de distintos actores (estudiantes, egresados, docentes y grupos de interés) para garantizar su diseño, su desarrollo, su evaluación y cambio curricular.
- Es importante la difusión de los resultados de los estudios e investigaciones realizados sobre el currículo a toda la comunidad educativa, para su discusión y uso en las instituciones formadoras.
- La difusión de las propuestas curriculares de formación docente inicial entre los diferentes actores de las instituciones formadoras aseguran una adecuada comprensión del enfoque, del modelo curricular, y su implementación.

## Referencias

- Duhalde, M., & Cardelli, J. (2001). Formación docente en América Latina. Una perspectiva político-pedagógica. *Cuadernos de Pedagogía*, 308, 38-45.
- Ministerio de Educación del Perú. (2016). *SIGES. Sistema integrado de gestión de la educación superior pedagógico para IESP, ISE Y ESEA*. Recuperado de <http://siges-pedagogicos.pe/institutos/>
- Robalino, M., & Körner, A. (2006). *Modelos innovadores en la formación docente inicial*. Santiago de Chile, Chile: Unesco.

## MESA 4

# LAS POLÍTICAS DE INCLUSIÓN Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL

**Coordinador de mesa:** Martín Valdiviezo Arista

**Relatora de mesa:** Carol Rivero Panaqué

### Resumen

A partir de las experiencias interculturales de los estudiantes, profesores, tutores y un director de los colegios José Antonio Encinas, Markham y Teresa González de Fanning, se desarrolló una conversación sobre la importancia del enfoque intercultural en la Educación Básica Regular y qué competencias requiere de los profesores que trabajan con este enfoque. El Colegio Antonio Encinas ha asumido lo intercultural como uno de sus pilares de la convivencia democrática. Según su directora, Érika Arellano: “Una capacidad clave para esta convivencia es el reconocer y valorar la diversidad social”. El colegio incluye y visibiliza la diversidad de sus estudiantes a través de diferentes recursos: la noticia personal, actividades curriculares, viajes interprovinciales de intercambio, adaptación curricular individual para estudiantes con capacidades diferentes, etc. Por su parte, el colegio Teresa González de Fanning diseñó, a partir de la iniciativa de la profesora Celia Grados, el proyecto “Rescatando Nuestras Raíces” para resolver prácticas de *bullying* entre los estudiantes que impedían la formación saludable de sus identidades. El proyecto, orientado a explorar, comprender y valorar los orígenes culturales de las estudiantes a partir de una investigación sobre sus familias, convierte a “padres y abuelos en actores del proceso educativo”. Finalmente, el Colegio Markham ha creado el proyecto de “Reporteros Interculturales” de la Revista Ecos para ofrecer a los estudiantes la posibilidad de desarrollar competencias interculturales a través de la elaboración de reportajes en los que la participación y el vínculo vivencial con los protagonistas del evento abren la sensibilidad de los jóvenes reporteros a la diversidad social del país donde viven.

## Documento base

Un compatriota mío, José María Arguedas, llamó al Perú el país de “todas las sangres”. No creo que haya fórmula que lo defina mejor. Eso somos y eso llevamos dentro todos los peruanos, nos guste o no: una suma de tradiciones, razas, creencias y culturas procedentes de los cuatro puntos cardinales (...) ¡Qué extraordinario privilegio el de un país que no tiene una identidad porque las tiene todas! (Vargas Llosa, 2010).

Dada la diversidad de grupos culturales originarios y de grupos descendientes de África, Asia, Europa y Medio Oriente que conforman la sociedad peruana, la transformación de las escuelas a fin de que respondan a los desafíos educativos que plantea la construcción de una ciudadanía democrática depende, en buena medida, de su interculturalización. La educación intercultural, que asume la diversidad social como eje transversal de los aprendizajes, además de buscar el mutuo conocimiento y aprecio, justicia social, reconciliación e integración entre los grupos socioculturales (hoy posicionados jerárquica y discriminatoriamente), es también una vía para promover la democracia, identidades saludables, consciencia histórica, igualdad de género, el cuidado del medio ambiente, sensibilidad artística, el aprendizaje de nuevas lenguas, un compromiso social activo y tolerancia religiosa. Todos estos son aspectos claves del perfil de egreso del estudiante de la Educación Básica Regular peruana.

La Política de Educación Intercultural para Todos del Ministerio de Educación (2016), aprobada el 9 de julio del 2016, ordena la transversalización de la interculturalidad en todo el sistema escolar; es decir, esta política reitera la exigencia de interculturalizar no solo la educación intercultural bilingüe, sino también la educación básica regular, la educación alternativa, la educación especial y la educación rural.

Parte de las estrategias, planes y programas que se requieren para plasmar esta política desde el Estado debe dedicarse a la promoción y desarrollo de las competencias interculturales tanto en la formación inicial como en la formación en servicio de las maestras y maestros. ¿Cómo interculturalizar la formación docente? ¿Cómo interculturalizar sus prácticas?

En esta mesa, se examinan los proyectos que, en los últimos años, han venido desarrollando tres escuelas urbanas de Lima en aras de promover la formación

intercultural de sus estudiantes: *Rescatando Nuestras Raíces* del colegio Teresa Gonzáles de Fanning, *Reporteros Interculturales* de la Revista Ecos del colegio Markham, y *Viaje de Intercambio* del colegio José Antonio Encinas, a fin de extraer enseñanzas que puedan ser útiles para la formación docente inicial y en ejercicio.

Uno de los primeros pasos del Estado peruano a favor de una educación intercultural fue concretado en 1972, con la promulgación de la Política Nacional de Educación Bilingüe Bi-Cultural, la cual tenía como objetivo garantizar el derecho de los ciudadanos con identidades lingüísticas originarias a recibir servicios educativos en sus idiomas maternos. Sin embargo, las siguientes administraciones no prestaron apoyo a esta política. En 1989, se promulgó la Política de Educación Bilingüe Intercultural, que tenía como objetivo adicional promover la participación ciudadana de la población de lenguas y culturas nativas. Esta concepción de la educación intercultural como un modelo que debe circunscribirse a las comunidades con identidades originarias se amplía en la Constitución de 1993, artículo 17, que señala que el Estado “fomenta la educación bilingüe e intercultural, según las características de cada zona” (Defensoría del Pueblo, 2013). Este enunciado abre la posibilidad de extender la educación intercultural a todos los grupos sociales del país y esto es lo que busca realizar la recién promulgada Política de Educación Intercultural para Todos.

Existe un amplio consenso en la sociedad civil y educativa en que la discriminación social es uno de los mayores obstáculos para la democratización del país, pues parte de la negación de la igualdad de derechos de todos los peruanos, y conduce a desigualdades que padecen amplios sectores de la sociedad peruana en el respeto a la integridad física, educación, cultura, lengua, trabajo, salario, salud, justicia, propiedad privada y/o a sus territorios. Asimismo, diversas experiencias de educación intercultural y educación multicultural en el Perú (Zavala & Trapnell, 2013), Latinoamérica y Angloamérica (Banks, 2016) han mostrado que los problemas de justicia social vinculados a factores de identidad no se resuelven interculturalizando o multiculturalizando solo a los desfavorecidos, sino (sobre todo) a los grupos favorecidos.

### **Conclusiones de la mesa**

- La interculturalización de nuestras escuelas no solo mejoraría los aprendizajes y permitiría una experiencia pedagógica más integral en nuestros niños y

adolescentes, sino también iría construyendo una ciudadanía más democrática, inclusiva e igualitaria.

- La interculturalización de la educación requiere profesores interculturales, es decir, que reconozcan y valoren las diversas experiencias y patrimonios culturales de sus estudiantes y construyan desde ahí las experiencias pedagógicas correspondientes.
- Es contrario al enfoque intercultural pretender uniformizar los procesos educativos. Se requiere sensibilidad y creatividad para interculturalizar cada escuela según la diversidad de su comunidad educativa, localidad y región, sin perder de vista las esferas nacional e internacional.

## Referencias

Banks, J. (2016). *Cultural Diversity and Education*. New York, USA: Routledge.

Defensoría del Pueblo. (2013). *Informe 163. Avances y desafíos en la implementación de la Política de Educación Intercultural Bilingüe 2012-2013*.

Ministerio de Educación (2016). *Política sectorial de educación intercultural y educación intercultural bilingüe*. Documento de trabajo. Lima: Ministerio de Educación.

Vargas Llosa, M. (2010). Discurso al recibir el Premio Nobel Recuperado de [https://www.nobelprize.org/nobel\\_prizes/literature/laureates/2010/vargas\\_llosa-lecture\\_sp.pdf](https://www.nobelprize.org/nobel_prizes/literature/laureates/2010/vargas_llosa-lecture_sp.pdf)

Zavala, V., & Trapnell, L. (2013). *Dilemas Educativos ante la Diversidad, Siglos XX-XXI*. Lima, Perú: Derrama Magisterial.

## MESA 5

# LA INTERCULTURALIDAD EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS

**Coordinadora de mesa:** Elizabeth Paula Flores Flores

**Relator de mesa:** Carlos Aburto Cotrina

### Resumen

La mesa de trabajo partió de la reflexión de los dos planos desarrollados por Howard (1996) en la manera de entender la noción de interculturalidad: la primera referida a la concepción de la misma y la segunda a la forma en que esta es vivida. Se reflexionó sobre las distintas concepciones de interculturalidad subyacentes en las propuestas políticas y en las experiencias educativas concretas. A continuación, se presenta la síntesis de tres temas que surgieron de la reflexión.

La primera fue explicitar desde qué marcos conceptuales nos movemos en el país, y qué está subyacente en las políticas e intervenciones educativas. Unido a ello, se destacan las experiencias cotidianas expresadas a través de diversos ejemplos. En esta misma línea, quedó claro qué, en la mayoría de los países latinoamericanos, a diferencia de los países europeos y del norte de América, la perspectiva intercultural queda restringida a aspectos sociales y étnicos, y no incluye otras manifestaciones de la diversidad cultural, como son las minorías afroamericanas o las comunidades LGTB. Sobre este punto, más de una especialista coincidió en señalar la necesidad de incorporar lo práctico y de superar concepciones meramente teóricas, pues tanto en la escuela como en los diversos espacios esta noción resulta insuficiente.

El segundo tema fue la contextualización, la concreción de lo que se entiende por educación intercultural, especialmente en los ámbitos rurales, en especial, cómo se plasman las concepciones y perspectivas en la programación de las actividades curriculares locales. Se destacó en más de un caso la necesidad de que estas se construyan desde la realidad e involucrando a distintos actores sociales, adultos y estudiantes. Los distintos especialistas coinciden en destacar que ser críticos implica involucrar y poner en diálogo los saberes. Las iniciativas exitosas existentes en el país dan cuenta de la necesidad de un abordaje interdisciplinario.

El tercer tema estuvo relacionado con la formación de los docentes. Por un lado, se abordaron las teorías curriculares utilizadas para la formación y las metodologías de enseñanza aprendidas. En el primer caso, se cuestiona la aplicabilidad de las teorías curriculares, y su poco entendimiento y manejo por parte del futuro docente. En el segundo caso, el alumnado que se forma en Educación tiende a aplicar las metodologías de enseñanza aprendidas cual receta de cocina sin un mínimo de reflexión. Se incidió en la falta de la Academia de investigaciones, que den cuenta de estos dos aspectos. Unido a ello, se explicitó la falta de formación del docente como persona. La formación incide en la repetición de sus experiencias vitales, y, en un país como el nuestro, estas experiencias están muchas veces marcadas por la discriminación y el racismo. Esta formación requiere, asimismo, considerar las habilidades blandas y en especial competencias socio-afectivas, pues son importantes en la interacción cotidiana.

Desde el Ministerio de Educación (Minedu), se observa el cambio de una perspectiva intercultural funcional a la perspectiva de la interculturalidad crítica. En el ámbito de la formación, se ha puesto énfasis en la necesidad de fortalecer primero lo intracultural. El Minedu ha concluido la política educativa de la EIB (Educación Intercultural Bilingüe), y se ha propuesto algo más transversal: la Educación Intercultural para Todos (EIT). Esta última propuesta es un reto, y esperamos que fortalezca las competencias ciudadanas y permita enfrentar problemas sociales como el racismo. No obstante, quedan todavía varios aspectos por discutir previos a su implementación.

## Documento base

En el contexto actual, el tema de interculturalidad es un tema que nuevamente está en el tapete para la sociedad y el Estado. No es un tema nuevo; desde mediados del siglo XX, ha sido parte de una de las grandes discusiones académicas, y se ha llegado a la conclusión de que tenemos legislaciones que definen a nuestras sociedades como interculturales, aun cuando falten experiencias cotidianas que lo expliciten como una realidad plenamente lograda. Incluso hoy, en pleno siglo XXI, no se discute que la diversidad es parte de nuestra cultura; se la toma como un hecho. Ello es expresado por los medios de comunicación social a través de la gastronomía, la manifestación de la diversidad de costumbres en nuestras regiones y el uso de determinadas lenguas para la realización de los comerciales como estrategia de marketing.

Sobre la relación de la interculturalidad con la educación, es importante entender dos planos muy diferentes al utilizar el concepto de interculturalidad tanto en la teoría como en la práctica. Como bien lo expresa Howard (1996):

En un primer plano, la interculturalidad es entendida como una propuesta. Como tal es clave en el pensamiento y en el discurso de los planificadores y educadores que buscan formular e implementar políticas educativas basadas en ideales de diálogo, comprensión, tolerancia y democracia (p.116).

Se concibe que una educación que es intercultural debe basarse en los valores, saberes, conocimientos y manifestaciones culturales, lingüísticas y artísticas de los propios educandos.

En este primer plano, se define nuestra educación por ser intercultural. Tenemos una propuesta educativa ideal, que tiene como objetivo el fomento de la comprensión mutua, la justicia y la armonía social entre la diversidad de grupos étnicos, lingüísticos existentes en el país. Como afirma Degregori (1999) “es una conceptualización abstracta que opera al pensarse la política educativa, y al diseñarse el currículo, materiales pedagógicos, y que debería traducirse en realidad para los educandos” (p.63). Podríamos afirmar que es una potencialidad y una utopía.

En el segundo plano y siguiendo a Howard (1996),

La interculturalidad nos sirve también para caracterizar las prácticas sociales y culturales de las personas mismas, miembros de aquellos sectores de la sociedad donde predominan la diversidad cultural y el multilingüismo. Desde esta perspectiva, podríamos afirmar que la interculturalidad es una realidad subjetivamente vivida, realidad que es construida mediante la expresión de actitudes, valores, prejuicios y creencias, en los discursos y los comportamientos que conforman la interacción social (p.117).

Esta “interculturalidad vivida”, por decirlo de algún modo, es una realidad conflictiva, un proceso que se expresa en tensiones al nivel de la interacción personal, en forma a veces violenta, aunque sea simbólicamente hablando.

En la práctica, no hemos logrado muchos avances; en todo caso, hemos conseguido experiencias de buenas prácticas locales que aún falta traducirlas en políticas que

faciliten replicarse a nivel nacional. Existe consciencia de la discriminación; trabajar la diversidad es para algunos una tarea de concientización que deleve prejuicios y anime a la discusión, y para otros, elaborar programas que atiendan la formación.

Entonces, se trata, por un lado, no solo de considerar el concepto de interculturalidad como parte del discurso de la educación, sino también de su práctica, de tal modo que la educación intercultural sea una experiencia también vivida (Flores, 2005). Para ello, es importante que se atienda la formación docente para que el futuro docente, en su proceso de formación inicial, tenga la experiencia de trabajar lo propio de su formación pedagógica aplicado a diversidad de grupos étnicos y lingüísticos; y que desarrolle competencias denominadas “blandas”, como liderazgo, comunicación interdisciplinar, trabajo en equipo, sentido de superación, etc., que le faciliten el encuentro con lo diverso.

Podemos afirmar que el Estado ha emprendido una serie de reformas que, pese a la diversidad de opiniones, ha permitido ampliar la cobertura de la educación primaria, reducir el analfabetismo, mejorar centros públicos e intentar mejorar la formación docente. Muchos de estos avances se pueden observar en las buenas prácticas que se observan en Educación tanto del sector público como del sector privado en algunas regiones del país, pero aún falta mucho por recorrer, especialmente para garantizar una educación de calidad específicamente del sector público y, en especial, en las zonas rurales de sierra y selva, donde se precisa mejorar los programas de formación docente.

La principal demanda que se ha expresado es la de herramientas pedagógicas y didácticas para trabajar la diversidad, no solo en la capital sino también en contextos pluriculturales, multigrados y unidocentes. Esto debe ser complementado por el manejo de las lenguas, así como también de métodos que promuevan la construcción de conocimientos y el diálogo de saberes entre las distintas culturas. En relación a esto último, se observa que se han normalizado 32 lenguas de las 47 existentes como paso previo a la impresión de materiales educativos. La pregunta es cómo los programas, pensados desde estas demandas, pueden favorecer la educación intercultural vivida.

## Conclusiones de la mesa

- Es necesario establecer políticas de educación intercultural con continuidad en el tiempo, y que trasciendan las administraciones y puedan ser aplicables a cada región.
- Es necesario, desde la Academia, de reflexionar sobre la teoría curricular utilizada en la formación docente para mejorar su aplicación a las realidades diversas del país, y evitar así la confluencia de diversidad de currículos teóricos poco aplicables o mal aprendidos de parte del que se forma en Educación.
- Es necesario fortalecer las habilidades blandas, en especial las competencias socio-afectivas.
- Se deben realizar intervenciones educativas interculturales desde una perspectiva más cotidiana que prescriptiva, involucrando a los distintos actores educativos en una dinámica dialógica de los saberes culturales y científicos, y conformando equipos interdisciplinarios.
- Se debe implementar una formación intercultural que dote a los docentes de la capacidad de reflexionar en el uso de metodologías específicas y pertinentes; se superará así la tendencia a homogenizar o generalizar en el uso de las mismas cual receta de cocina.
- Se debe continuar y profundizar las políticas de la EIB para fortalecer tanto la formación en lenguas originarias como en la del castellano como segunda lengua. Asimismo, se hace necesario seguir profundizando las implicaciones de la implementación de la EIT en sus distintos aspectos, especialmente los referidos a la formación docente y a las poblaciones destinatarias.

## Referencias

- Degregori, C. (1999). Multiculturalidad e Interculturalidad. En *Educación y diversidad rural* (pp. 63-69). Lima, Perú: Ministerio de Educación.
- Flores, E. (2005). El currículo Intercultural. En Vilchez, E. & Rosales, S. (Eds.), *Interculturalidad y bilingüismo en la formación de recursos humanos, educación, medicina, derecho y etnodesarrollo* (pp. 65-84). Lima, Perú: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

- Howard, R. (1996). La interculturalidad vivida: testimonios de mujeres desde el Norte de Potosí. En Godenzzi, J. (Comp.). *Educación e Interculturalidad en los Andes y la Amazonía* (pp. 115-136). Cusco, Perú: CBC.
- Speiser, S. (1996). Interculturalidad en educación: Algunas reflexiones sobre un contexto necesario. En Godenzzi, J. (Comp.). *Educación e Interculturalidad en los Andes y la Amazonía* (pp. 105-113). Cusco, Perú: CBC.

## MESA 6

# EL DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS DOCENTES

**Coordinador de mesa:** Luis Sime

**Relatora de mesa:** Carmen Sandoval Figueroa

### Resumen

Existe un creciente consenso de la influencia del desarrollo profesional docente sobre la calidad educativa. El docente cumple un papel insustituible en la generación de los procesos necesarios que faciliten los aprendizajes. Definitivamente, el profesionalismo de los docentes es uno de los factores que inciden con mayor fuerza en los logros de aprendizaje y para algunos es quizás un factor más importante que todos los demás.

Podemos distinguir hasta tres planos del desarrollo profesional docente. El primero es aquel proceso protagonizado por los profesionales de la educación en los niveles individual y colectivo para comprender y mejorar su práctica docente y sus condiciones laborales. Se trata de iniciativas individuales y grupales, con o sin planificación de su institución, para compartir experiencias, intercambiar materiales, invertir en su formación continua, y reflexionar colaborativamente en decisiones profesionales y exigencias de mejores condiciones laborales.

En un segundo plano, se ubican las políticas públicas para el desarrollo profesional docente, que implican un marco normativo y de acciones desde instancias públicas (Ministerio de Educación – Dirección Regional de Educación – Unidad de Gestión Educativa Local) que buscan incentivar mejoras en los desempeños y condiciones laborales. Normas, como la carrera pública magisterial o el marco del buen desempeño docente, son ejemplos de esa política. En un tercer plano, se encuentra el desarrollo profesional como objeto de estudio por parte de los diversos tipos de investigadores que buscan analizar variables e impactos del desarrollo profesional de los docentes.

En la agenda del desarrollo profesional docente, podemos distinguir diversos nudos problemáticos en los tres planos que hemos indicado y que priorizaremos en esta mesa, dado que otros serán abordados en mesas diferentes: formación docente en servicio, evaluación de docentes, las buenas prácticas docentes, el desarrollo profesional de los directivos, y la seguridad y salud laboral de los docentes.

## Documento base

### Las buenas prácticas docentes

Estamos en un tránsito hacia un nuevo paradigma de la profesión docente que supere la visión tecnocrática del docente como un simple operador del currículo y de las metodologías definidas por otros (Sime, 2004). Este tipo de práctica profesional restringida implica una baja en la autoestima, escasa motivación y poca capacidad de repensar el sentido de la profesión, y una actitud de dependencia ante lo planteado por los expertos. Nuevos enfoques han contribuido a resaltar el protagonismo del docente, sustentado en sus potencialidades como «intelectual crítico» (Giroux, 1990), «profesor investigador» (Stenhouse, 1987) o «práctico reflexivo» (Elliot, 1993). Schön (1992) es uno de los autores que más ha contribuido a valorar y descubrir los problemas y potencialidades de los profesionales como reflexivos. Los profesionales aprendemos a ser más inteligentes en nuestros trabajos a través de la reflexión sobre los dilemas de la práctica. El profesional reflexivo requiere de ambientes que faciliten su reflexividad; de lo contrario, su desarrollo profesional será arrastrado por una racionalidad excesivamente técnica que prescinde de la reflexión sobre la acción.

La visión del docente como un profesional crítico y reflexivo permite valorar el conocimiento práctico que está presente en la experiencia de cada uno de ellos. En este tipo de conocimiento subyacente, existen de forma implícita diversas concepciones que el docente ha ido construyendo desde su propia práctica, que no son necesariamente coherentes y que tampoco se pueden encasillar fácilmente en una teoría formal.

Por ello, una de los retos del desarrollo profesional es cómo construir condiciones para que los docentes puedan sistematizar sus buenas prácticas para comprender y compartir los saberes pedagógicos que han construido, y reconocer las concepciones de enseñanza-aprendizaje, de currículo, de docencia, de la relación escuela-sociedad que subyacen en ellas.

## **El desarrollo profesional de los directivos**

Otro nudo relevante gira en torno al desarrollo profesional de un sujeto clave en las instituciones educativas, como son los directivos. Uno de los cuestionamientos a su labor ha sido el excesivo énfasis en sus funciones administrativas descuidando su liderazgo pedagógico, cuestión enfatizada en textos normativos como el Marco de Buen Desempeño del Directivo (Ministerio de Educación, 2013). En ese sentido, es necesario equilibrar sus responsabilidades administrativas con las que atañen a lo pedagógico-curricular.

El involucramiento directo de los directores en los diversos aspectos del currículo (diseño, desarrollo y evaluación) constituye un factor clave para la calidad de los aprendizajes y de estímulo a los docentes (Freire & Miranda, 2014). Su capacidad se pone en juego para crear climas participativos que permitan combinar diversas estrategias de liderazgo distribuido, y evitar prácticas autoritarias o anómicas en las que se pierde su capacidad de orientar estratégicamente.

La formación continua de los directivos es, sin duda, una demanda crucial para optimizar sus funciones y evitar la rutinización de su labor.

## **La seguridad y salud laboral de los docentes**

Es necesario, además de promover profesionales reflexivos, también promover profesionales saludables. Esto último abre a una mirada del trabajo docente desde otras vertientes vinculadas a su salud psicofísica y necesidades ergonómicas (adaptación del ambiente para un trabajo cómodo y productivo), así como a su seguridad laboral (que permita identificar situaciones-factores que pongan en peligro su vida) (Sime, 2006). Esta vertiente legitima la preocupación por el estrés laboral docente como experiencias de emociones negativas y desagradables (enfado, frustración, ansiedad, depresión, nerviosismo) procedentes de algún aspecto del trabajo docente que se manifiestan también en el plano fisiológico (Kyriacou, 2003) y que alteran su equilibrio emocional.

Las políticas de prevención de enfermedades laborales típicas de la profesión docente, como la disfonía por el desgaste vocal, son parte de las estrategias que se requieren para generar mejores condiciones laborales y enfrenten proactivamente los factores de riesgo en el aula de la seguridad y salud docente.

La Encuesta Nacional a Instituciones Educativas de Nivel Inicial, Primaria y Secundaria (INEI, 2014), así como la Encuesta Nacional a Docentes (Ministerio de Educación, 2014) pueden ayudarnos a comprender mejor los aspectos sustanciales sobre los tres nudos problemáticos identificados.

### Conclusiones de la mesa

- La sistematización de las buenas prácticas docentes y su socialización en escenarios diversos son aspectos cruciales para las políticas docentes. Se reconocen las políticas de Estado para promover las buenas prácticas docentes y reconocerlas con incentivos. Sin embargo, estas, además de ser reconocidas por el Estado, deben ser reconocidas por otros agentes de la sociedad. La visibilización de la buena práctica docente debe realizarse hacia adentro (colegas y dirección), pero también hacia fuera (comunidad o localidad, padres de familia, otras instituciones locales, nacionales, o inclusive, internacionales).
- Un gran cambio es lograr que los liderazgos directivos sean cada vez más percibidos como líderes pedagógicos, que promueven y gestionan los aprendizajes en su institución acompañando a los docentes en el aula, y como agentes locales, que impactan en la comunidad.
- Las políticas docentes para la seguridad y salud laboral necesitan impactar a nivel micro y macro con acciones de prevención de la salud laboral del docente desde la formación inicial (formación en habilidades blandas, manejo de conflictos, manejo de crisis, de estrés, entre otros aspectos).

### Referencias

- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid, España: Morata.
- Freire, S., & Miranda A. (2014). *El rol del director en la escuela: el liderazgo pedagógico y su incidencia sobre el rendimiento académico*. Lima, Perú: GRADE. Recuperado de <http://www.grade.org.pe/wp-content/uploads/AI17.pdf>
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona, España: Paidós.

- INEI (2014). *Resultados de la Encuesta Nacional a Instituciones Educativas de Nivel Inicial, Primaria y Secundaria, 2013*. Recuperado de [https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones\\_digitales/Est/Lib1170/libro.pdf](https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1170/libro.pdf)
- Kyriacou, C. (2003). *Antiestrés para profesores*. Barcelona, España: Octaedro.
- Ministerio de Educación del Perú (2013). *Marco de Buen Desempeño del Directivo*. Lima: Minedu.
- Ministerio Educación del Perú (2014). *Encuesta Nacional Docente*. Lima: Minedu.
- Schön, D. (1992). *La formación de los profesionales reflexivos*. Barcelona, España: MEC-Paidós Ibérica.
- Sime, L. (2004). Rutas para el desarrollo profesional docente. *Educación*, 25, 61-75. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/10567/11038>
- Sime, L. (2006). Explorando el trabajo y la trayectoria docente a través del portafolio. En *Redestrado. Anales del VI Seminario de la Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente. Regulación educacional y trabajo docente*. Recuperado de [http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd\\_viseminario/trabalhos/eixo\\_tematico\\_3/explorando\\_el\\_trabajo.pdf](http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_3/explorando_el_trabajo.pdf)
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid, España: Morata.

## MESA 7

# FORMACIÓN DE DOCENTES EN SERVICIO

**Coordinadora de mesa:** Liza Cabrera Morgan

**Relatora de mesa:** Angela Iturria Hermoza

### Resumen

La formación de docentes en servicio comprende los procesos de aprendizaje que los maestros viven en el marco de su vida profesional con el fin de producir mejoras en sus prácticas cotidianas, con impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes y en la calidad de la educación de nuestro país. Si bien se observa que las prácticas formativas tradicionales siguen teniendo vigencia, hay iniciativas que plantean estrategias y procesos alternativos orientados a promover una práctica reflexiva, que estimule una enseñanza orientada al desarrollo del pensamiento crítico y creativo, y al ejercicio de una ciudadanía democrática.

Se requiere diseñar políticas para el desarrollo profesional que permitan asegurar que los profesores tengan derecho a una formación continua relevante y pertinente, adaptada a la etapa de vida laboral en la que se encuentran los maestros, y enfocada en el desarrollo integral y en los aprendizajes de los estudiantes.

### Documento base

Según Vaillant y Marcelo (2015), se han utilizado muchos términos para aludir a los procesos de aprendizaje que desarrollan los docentes a lo largo de su vida profesional, como formación permanente, formación continua, formación en servicio, desarrollo de recursos humanos, reciclaje, entre otros. Coincidimos con ellos en que la expresión más pertinente es “desarrollo profesional docente”, pues alude al maestro como profesional de la enseñanza, e involucra la idea de evolución y continuidad del proceso formativo.

El desarrollo profesional constituye una herramienta que posibilita la mejora de la calidad de la educación en las aulas (Day, 1999), y tiene impacto en las mismas personas más que en los programas (Vaillant & Marcelo, 2015). Es el proceso

mediante el cual los docentes, en un contexto determinado, solos o en pequeños equipos, pueden generar compromisos como agentes de cambio frente a sus prácticas cotidianas. Bredeson (2002, p.663) define el desarrollo profesional como “oportunidades de aprendizaje que promueven en los educadores capacidades creativas y reflexivas que les permitan mejorar su práctica.” Además, destaca que se trata de ofrecer espacios para que los docentes puedan transferir los nuevos aprendizajes, es decir, conocimientos y habilidades, a situaciones concretas de su práctica cotidiana, involucrando la actitud de indagación, de formulación de problemas y de búsqueda de soluciones.

Al considerar el desarrollo profesional docente, aludimos a todas las experiencias de aprendizaje espontáneo y aquellas planificadas intencionalmente, que buscan un impacto en las actividades de enseñanza, en las actitudes de los maestros y en el rendimiento de los estudiantes (Heideman, 1990; citado por Vaillant & Marcelo, 2015). No podemos olvidar que el maestro se desenvuelve en el marco de un contexto social, organizativo y cultural, donde se producen múltiples interacciones con estudiantes, pares y autoridades de la institución educativa, así como con padres de familia. Es este espacio de relaciones donde puede promoverse o inhibirse el desarrollo del docente, por tanto, el desarrollo de los estudiantes. Al respecto, Cochran-Smith (2004), citado por Vaillant y Marcelo (2015, p. 391), sostiene que “para permanecer en la enseñanza, hoy y mañana, los docentes necesitan condiciones en la escuela que les apoyen y les creen oportunidades para trabajar con otros educadores en comunidades de aprendizaje profesional, en lugar de hacerlo de forma aislada”.

La necesidad de formación profesional de los docentes está basada en el rol que cumple el maestro en la formación intelectual, afectiva y volitiva de las personas. Así, un nuevo tipo de escuela y de sociedad requiere un nuevo tipo de maestros (Torres, 2000), de allí que debemos ocuparnos de la formación y disposición de los maestros para la enseñanza. Los maestros son los protagonistas principales en los procesos de transformación social, tal como se ha señalado en los diversos foros internacionales relacionados con la educación en las últimas décadas. En ese sentido, hay consenso en que se requiere diseñar políticas que atiendan el problema de la formación docente de una manera integral, que considere la revalorización del rol del maestro, mejores condiciones de trabajo y salarios, la promoción del desarrollo de la docencia como una carrera pública, y, asimismo, la puesta en marcha de programas de formación permanente y de evaluación de su desempeño para

un empoderamiento progresivo en torno a aquellas capacidades y actitudes que resultan vitales para la educación del futuro.

Tal como sostiene Ávalos (2011), hoy se introduce una perspectiva diferente sobre el concepto de “profesional docente”, en la que se pone énfasis en la función de construcción de la profesión por parte del propio docente, a través del conocimiento que obtiene de su experiencia y de las oportunidades de ampliar su visión o perspectiva sobre su quehacer. Además de esto, tiene capacidad de poder decidir e influir en el cambio educacional, lo cual establece su responsabilidad social, su compromiso y, por tanto, su poder político.

Si bien se observa que las prácticas formativas tradicionales siguen teniendo vigencia, poco a poco, se están planteando estrategias y procesos alternativos, que intentan redefinir lo que significa aprender a enseñar a partir de la reflexión creativa del docente sobre su propia práctica. Sin embargo, hay mucho trabajo todavía para poder generar cambios sustantivos en la práctica cotidiana del docente, que permita fomentar el desarrollo del pensamiento democrático, crítico y creativo en los estudiantes. Del mismo modo, se requiere preparar al docente para responder a las exigencias propias de su contexto sociocultural, diferenciando las demandas de las zonas urbanas, urbano-marginales y rurales y, particularmente, las de las poblaciones bilingües.

López de Castilla (2004, p. 188) plantea que el mejoramiento del trabajo técnico pedagógico del docente debe expresarse mediante el logro de las siguientes competencias:

- Conocer el programa curricular
- Reconocer que la estimulación es la base de cualquier aprendizaje
- Planificar y optimizar el uso del tiempo en el aula
- Conocer y manejar criterios y estrategias de trabajo en grupo en relación con la metodología activa
- Conocer y manejar estrategias diferenciadas para la construcción del conocimiento

- Conocer y manejar criterios de organización del aula, en relación con el nuevo enfoque pedagógico
- Manejar estrategias que posibiliten la adquisición de actitudes y valores humanos en los estudiantes a través del trabajo en el aula
- Utilizar la evaluación y la reflexión como mecanismos de aprendizaje permanente para los estudiantes y para orientar su propia labor docente

Estos cambios incluyen una mejor formación en conocimientos de la materia y de la cultura en general, un mayor conocimiento de la pedagogía como saber especializado de los maestros, así como un cambio de actitudes y de prácticas vinculadas a la interacción con los alumnos, colegas y padres de familia. Según Palacios y Paiba (1997, p. 95-96), el maestro del futuro deberá percibirse y realizar su tarea educativa como creador, y no solo como transmisor de conocimientos; también, deberá “(...) desarrollar competencias para participar de manera más protagónica en la discusión y ejecución de políticas públicas, en la definición y evaluación de planes de capacitación docente, formación inicial y permanente y, fundamentalmente, en el debate curricular”.

La Unesco, en el documento *Recomendaciones de Políticas Educativas en América Latina en base al TERCE* (2016, p.107), sostiene que es necesario:

[...] asegurar que los profesores tengan derecho a una formación continua relevante y pertinente, enfocada en el desarrollo integral y en los aprendizajes de los estudiantes. Esto implica, por cierto, recursos suficientes para garantizar este derecho a todos los docentes de las escuelas financiadas con recursos públicos.

Del mismo modo, plantea que se requiere diseñar un sistema de desarrollo profesional, que permita dar los apoyos a los maestros en función a la etapa de vida laboral en la que se encuentran; asimismo, indica que es importante diseñar e implementar dispositivos para regular la oferta de formación continua, de modo que sea de alta calidad y relevante a las necesidades de aprendizaje y desarrollo de los estudiantes. Es un gran reto que tenemos por delante.

## Conclusiones de la mesa

- Es necesaria la implementación de una política de formación de docentes en servicio *a largo plazo* que se articule con el desarrollo socioeconómico y cultural de las regiones y del país, y que contemple las necesidades reales del contexto social, organizativo y cultural en que trabaja el docente, en el cual se producen múltiples interacciones que involucran a sus pares, a los estudiantes, a los padres de familia y a las autoridades de la institución educativa.
- Un proceso formativo del docente es que tome en cuenta que la tarea educativa está orientada a promover *proyectos de vida*, que favorezca, en los educandos, aprendizajes sostenidos hacia la formación ética y ciudadana.
- Un sistema de capacitación docente atiende dos pilares: *la formación propia para el cambio de las prácticas educativas y un acompañamiento in situ* que haga posible el cambio en el desempeño docente; ambos deben sustentarse en la revalorización permanente de la vocación del maestro, de modo que continúe motivado en su ejercicio profesional.
- La formación docente está orientada al desarrollo de las capacidades blandas y las habilidades comunicativas para el ejercicio de la ciudadanía en contextos de diversidad cultural, al empoderamiento del docente a través de la resolución de problemas a partir de la práctica de la investigación-acción, como un ejercicio democrático en favor de la ciudadanía.
- Es importante la difusión de las experiencias exitosas en todos los ámbitos y niveles educativos, como referentes válidos para suscitar el cambio al interior de las instituciones educativas y en otros espacios educativos; asimismo, el trabajo en pares o en pequeños grupos al interior de la institución educativa, permitirían a los docentes el intercambio y reflexión en torno a sus propias prácticas.
- Es necesaria la formación de equipos multidisciplinarios para atender temas de la problemática social de las instituciones educativas que afectan directamente a los alumnos, y que permitan empoderar a los maestros para plantear y poner en marcha alternativas de solución.

## Referencias

- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 207-252.
- Bredeson, P. (2002). The architecture of professional development: materials, messages and meaning. *International Journal of Educational Research*, 37(8), 661-675.
- Day, C. (1999). *Developing Teachers. The Challenges of Lifelong Learning*. Londres, Reino Unido: Falmer Press.
- López De Castilla, M. (2004). *Situación de la Formación Docente Inicial y en Servicio en Bolivia, Paraguay y Perú*. Lima, Perú: Unesco-PRO EDUCA- GTZ. Recuperado de <http://www.oei.es/historico/bibliotecadigital.php>
- Palacios, M. A. & Paiba, M. (1997). *Consideraciones para una política de desarrollo magisterial*. Lima, Perú: Foro Educativo.
- Torres, R. M. (2000). De agentes de la Reforma a sujetos del cambio: la encrucijada docente en América Latina. *Perspectivas*, XXX (2), 281-299.
- Unesco (2016). *Recomendaciones de Políticas Educativas en América Latina en base al Tercer*. París: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, OREALC/Unesco. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Recomendaciones-politicas-educativas-TERCE.pdf>
- Vaillant, D., & Marcelo, C. (2015). *El ABC Y D de la formación docente*. Madrid, España: Narcea.

## MESA 8 EVALUACIÓN DOCENTE

**Coordinadora de mesa:** María Amelia Palacios Vallejo

**Relatora de mesa:** Elena Vizurraga Muguruza

### Resumen

Medir la efectividad de la enseñanza no es tarea fácil. Aún no podemos afirmar con certeza cuáles variables son más importantes para ayudar a los estudiantes a aprender. El Perú tiene una corta experiencia aún en diseñar e implementar evaluaciones docentes con diferentes propósitos, como ingresar a la carrera pública magisterial o acceder a cargos directivos. Aún no se han implementado en el país las evaluaciones de desempeño. ¿Qué estamos aprendiendo de las evaluaciones docentes? ¿Cuáles son nuestros principales desafíos?

### Documento base

La evaluación docente es considerada hoy como una estrategia efectiva para mejorar la calidad de la docencia e influir sobre la mejora de los aprendizajes de los alumnos. También es vista como una herramienta útil para recuperar el prestigio de la profesión docente –tan venida a menos en los últimos tiempos– tanto porque los profesores aceptan ser evaluados periódicamente en su desempeño y conocimientos como lo hacen otras profesiones, como porque la evaluación ayuda a hacer evidentes ante la sociedad la calidad y especificidad de sus competencias profesionales.

El propósito de las evaluaciones docentes varía de acuerdo a las prioridades de política de cada país. En países de Europa Occidental, tiene como objetivo principal atraer a los mejores a la profesión docente y mantener su motivación por permanecer en la carrera; en América Latina, su objetivo primordial es elevar la calidad de la docencia (Murillo, 2006). Las mismas políticas de evaluación docente comunican prioridades a la sociedad y a los profesores. Es posible saber a través de un análisis de su contenido, o los aspectos o competencias que evalúan qué es lo que el Estado espera de los maestros y de su desempeño en el aula.

Medir la efectividad de los docentes no es fácil. La enseñanza es una interacción compleja entre el profesor, el alumno y el contenido, mediado por el contexto. Por eso, no es posible evaluar la calidad de un docente a través de una sola variable como su dominio del contenido de una disciplina. Tan importante como el dominio de la materia es su capacidad para reflexionar sobre su práctica con sus colegas, por citar un ejemplo. Un estudio de gran escala en Estados Unidos auspiciado por la Fundación Bill y Melinda Gates (2013) concluyó que múltiples medidas de efectividad docente producen resultados más consistentes que utilizar solo medidas de valor agregado en los aprendizajes. Las medidas de valor agregado son aquellas que analizan la relación entre los resultados de la evaluación docente y los resultados de las evaluaciones del aprendizaje de los alumnos. Usar múltiples instrumentos es recomendable.

Aún no conocemos con certeza qué aspectos del desempeño docente influyen más sobre mejores resultados de aprendizaje. Se espera que las evaluaciones docentes brinden información y evidencias para investigar cómo podemos mejorar la efectividad de la enseñanza y de las políticas públicas en favor del docente, como las políticas de formación o los incentivos por buen desempeño. Este es otro uso de importancia que deberíamos dar a estas evaluaciones.

¿Cuál es nuestra experiencia y desafíos respecto a esta política? El Perú tiene aún una corta pero intensa experiencia en evaluaciones docentes, si centramos nuestra atención en lo realizado desde la dación de la Ley de Reforma Magisterial y su correspondiente Reglamento (2016). En los últimos dos años, 2014 al 2016, el Ministerio de Educación, en coordinación con los Gobiernos Regionales, habrá llevado a cabo 11 evaluaciones docentes en concordancia con lo dispuesto por la Ley N° 29944, Ley de Reforma Magisterial. Al término del presente año, más de 380 mil docentes habrán participado de un concurso o evaluación meritocrática, y una parte de ellos habrá sido evaluado más de una vez. Dichas evaluaciones habrán tenido diferentes propósitos y consecuencias en la vida profesional de los docentes evaluados:

- i) Unos habrán sido **ratificados en los cargos directivos que ejercían** en Instituciones Educativas de Educación Básica y Educación Técnico Productiva.
- ii) Docentes provenientes del régimen de la Ley del Profesorado habrán sido **reubicados en escalas superiores** de la Carrera Pública Magisterial.

- iii) Nuevos docentes habrán **ingresado al primer nivel de la Carrera Pública Magisterial**.
- iv) Otros docentes habrán **accedido a cargos directivos** en instituciones educativas de Educación Básica y Técnico Productiva, Direcciones Regionales de Educación y Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL).
- v) Docentes ubicados en la primera escala habrán **ascendido a la segunda escala** de la Carrera Pública Magisterial.
- vi) Docentes en la tercera escala magisterial habrán **accedido a cargos de especialistas de UGEL**.
- vii) Docentes que no pertenecen a la Carrera Pública Magisterial habrán sido **contratados** para ocupar plazas vacantes en instituciones públicas de Educación Básica Regular y Educación Técnico Productiva.

## Anexo 1. Concursos y Evaluaciones Docentes 2014 - 2016

Año	Concursos	Objetivos	Resultados
2014	<p>Evaluación excepcional a directivos de IE públicas</p> <p>I Concurso excepcional de reubicación en escalas magisteriales</p> <p>Concurso de acceso a cargos de director y subdirector de IE</p>	<p>Medir las habilidades para el adecuado desempeño en cargos directivos de profesores que ocupaban plazas de director o subdirector en IE públicas de Educación Básica y de Educación Técnico Productiva</p> <p>Evaluar a los profesores nombrados pertenecientes al régimen de la Ley del Profesorado permitiendo su acceso III, IV, V y VI escala magisterial en el marco de lo dispuesto en la Primera Disposición Transitoria, Complementaria y Final de la Ley de Reforma Magisterial</p> <p>Garantizar el acceso a cargos de director y subdirector de instituciones educativas públicas de gestión directa y de gestión privada por convenio, de Educación Básica y Educación Técnico Productiva, en el marco de lo dispuesto en la Quinta Disposición Complementaria, Transitoria y Final de la Ley de Reforma Magisterial</p>	<p><b>3,028 directores ratificados</b> para continuar en el cargo en el marco de la Ley de Reforma Magisterial de un total de 8,494 postulantes evaluados (64%)</p> <p><b>23,064 postulantes reubicados</b> en las escalas III a VI de la Carrera Pública Magisterial de un total de 129,016 postulantes evaluados (17.3%)</p> <p><b>25,438 postulantes accedieron a cargos de director y subdirector de IE</b>, de un total de 43,069 postulantes evaluados (59.1%)</p>
2015	<p>II Concurso excepcional de reubicación de escalas magisteriales</p> <p>Evaluación excepcional de profesores con nombramiento interino</p> <p>Concursos de nombramiento y contratación docente</p>	<p>Evaluar a los profesores nombrados pertenecientes al régimen de la Ley del Profesorado permitiendo su acceso III, IV, V y VI escala magisterial en el marco de lo dispuesto en la Primera Disposición Transitoria, Complementaria y Final de la Ley de Reforma Magisterial</p> <p>Evaluar a los profesores nombrados sin título pedagógico provenientes del régimen de la Ley del Profesorado, que acrediten contar con título pedagógico, a fin de permitir su incorporación a la primera escala de la Carrera Pública Magisterial regulada por la Ley de Reforma Magisterial</p> <p>Seleccionar a los mejores candidatos para ingresar al primer nivel de la Carrera Pública Magisterial y para prestar servicios como docentes contratados en instituciones públicas de Educación Básica Regular y Educación Técnico Productiva</p>	<p><b>31,936 postulantes reubicados</b> en las escalas III a VI de la Carrera Pública Magisterial de un total de 197,439 postulantes evaluados (29.7%)</p> <p><b>546 postulantes incorporados a la primera escala</b> magisterial de un total de 3,291 postulantes evaluados y que cumplieron con los requisitos (16.59%)</p> <p><b>8,137 postulantes obtuvieron una plaza de nombramiento</b> en la Carrera Pública Magisterial de un total de 192,397 postulantes evaluados (4.22%)</p>

Año	Concursos	Objetivos	Resultados
2016	Concurso de acceso a cargos directivos de UGEL y DRE	Garantizar el acceso a los cargos de Director de UGEL, Director de Gestión Pedagógica de DRE y Jefe de Gestión Pedagógica de UGEL vía designación por concurso público, en el marco de lo dispuesto por la Ley de Reforma Magisterial	<b>215 Directores de UGEL y 241 Directores de Gestión Pedagógica de DRE y Jefes de Gestión Pedagógica de UGEL</b> (sin información sobre total de postulantes para estos cargos)
	Concurso de ascenso a la segunda escala magisterial	Evaluar a los profesores que se encuentran en la primera escala de la Carrera Pública Magisterial, permitiendo su acceso a la segunda escala magisterial en el marco de lo dispuesto por la Ley N° 29944, Ley de Reforma Magisterial	Resultados del concurso desagregados por regiones. El MINEDU no ha publicado aún información agregada de alcance nacional.
	Concursos de acceso a cargos directivos de IE y Especialistas en Educación	Garantizar el acceso a los cargos de director y subdirector de IIEE de gestión directa o gestión privada por convenio y de especialistas en educación de las UGEL y DRE, vía designación por concurso público en el marco de lo dispuesto por la Ley de Reforma Magisterial	Evaluación en proceso. La Prueba Única Nacional se aplicará el domingo 2 de octubre de 2016. Los resultados definitivos de ambos concursos se conocerán el 9 de enero de 2017.

Fuente: Ministerio de Educación. Evaluación Docente <http://evaluaciondocente.perueduca.pe/concursos-y-evaluaciones>

## Conclusiones de la mesa

- La evaluación docente surge como una preocupación relacionada con los aprendizajes. Ya que la principal tarea de un sistema educativo es que el educando aprenda, se busca evaluar al profesor, porque su desempeño tiene un impacto sobre los aprendizajes de sus alumnos.
- La evaluación docente surge también para revalorar al maestro, para mostrar a la sociedad que el maestro se puede someter a mediciones y escrutinios públicos que evidencien que cuenta con competencias específicas y complejas que no tienen todos los ciudadanos.
- La evaluación docente comunica a la sociedad las prioridades del Estado y tiene diferentes propósitos: a) seleccionar a los mejores para la carrera (en Europa Occidental, el proceso es muy selectivo con estándares altos); b) mejorar la calidad de la enseñanza, desempeño de los profesores (América Latina), saber cuánto sabe, qué habilidades tiene, si cumple o no con los estándares (en el caso peruano, revalorar o fortalecer el prestigio de los profesores).
- La evaluación docente que lleva a cabo el Ministerio de Educación tiene como objetivo el acceso, reubicación o incorporación de los maestros al sector público. Las evaluaciones que se han realizado desde el 2014 hasta el momento han sido para evaluar condiciones mínimas que deben cumplir los maestros para desempeñarse adecuadamente en los cargos a los que postulan. El próximo año, se iniciará la evaluación del desempeño y se buscará formas de implementar una evaluación auténtica, en contextos reales.
- Los resultados de las evaluaciones no han sido usados para la toma de decisiones con miras a lograr la mejora en los aprendizajes de los maestros. Esta es un área de oportunidad.
- Las evaluaciones docentes han arrojado cifras preocupantes. Por ejemplo, en el concurso de nombramiento y contratación docente para ingresar al primer nivel de la carrera pública y magisterial en Educación Básica Regular y Educación Técnico Productiva, de un total de 192,397 postulantes, solo 8,137 alcanzaron un puesto, es decir, el 4,22%. Surge la interrogante acerca de hasta qué punto los requerimientos y exigencias del Ministerio de Educación están alineados con el currículo y exigencias de los centros de formación inicial.

- Parece que no se está preparando a los maestros en las competencias que necesita el Estado para el proceso de selección en la carrera pública.
- Se está dando mayor énfasis a la evaluación de saberes, a la dimensión cognitiva, al dominio de los contenidos. Se está dando menor énfasis, en contraposición, a la evaluación de habilidades, y competencias personales y competencias pedagógicas. Esto se debería solucionar al implementar las evaluaciones de desempeño, puesto que la comprensión, por ejemplo, se revela en la capacidad de transferir y aplicar los aprendizajes en contextos nuevos, no necesariamente a través de una prueba escrita. El reto es implementar una evaluación más completa que logre evaluar estas dimensiones.
- Es importante considerar que la evaluación, más allá de la medición, que apunta a lo sumativo, tiene sobre todo una dimensión formativa, que implica acompañamiento. Es preciso implementar una evaluación que acompañe al maestro con retroinformación para la mejora, haciendo énfasis en la autoevaluación, la retroalimentación de pares, es decir, fomentando la práctica reflexiva, que es lo que llevará a instancias de mejora. “El elefante no crece porque lo pesas, crece porque lo alimentas”, como dice el viejo adagio hindú.
- La evaluación no debe verse como sancionadora. Si no hacemos nada con los resultados, más allá de desaprobar a los maestros que la realizan, los esfuerzos son en vano. La información que brinda la evaluación debe llevar a tomar decisiones para implementar mejoras, para aprender del proceso, mejoras a través de políticas de formación, de servicio, de incentivos (como los que consiguen buenos resultados aun en situaciones difíciles).

## Referencias

- Bill y Melinda Gates Foundation (2013) *Ensuring fair and reliable measures of effective teaching*. Recuperado de <http://www.edweek.org/media/17teach-met1.pdf>
- Murillo Torrecilla, J. (coord.), González de Ávila, V., Rizo Moreno, H. (2006). *Evaluación del Desempeño y Carrera Profesional Docente*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001529/152934s.pdf>

Ministerio de Educación (2016). *Ley de Reforma Magisterial N° 29944. Reglamento de la Ley de Reforma Magisterial D.S. N° 004-2013-ED*. Lima, Perú: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación (2016). *Evaluación Docente* Recuperado de <http://evaluaciondocente.perueduca.pe/concursos-y-evaluaciones>

## MESA 9

# COMPETENCIAS PARA EL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN EN LA FORMACIÓN Y LA PRÁCTICA DOCENTE

**Coordinadora de mesa:** Carmen Díaz Bazo

**Relator de mesa:** Alex Sánchez Huarcaya

### Resumen

Esta mesa invita a pensar sobre el desarrollo de las competencias de investigación en la formación de docentes como clave para la innovación y la mejora de la práctica docente. Por ello, se espera que, durante la formación, se estimule la problematización, la curiosidad, la reflexión, el riesgo a la innovación. Todo ello, con el convencimiento de que el docente es un profesional reflexivo capaz de construir conocimiento desde su propia práctica.

### Documento base

Las responsabilidades de un “buen docente” se han transformado en los últimos años. Hay exigencias nuevas sobre lo que se espera del maestro y su formación. Junto con las competencias pedagógicas y didácticas, aparecen las competencias para investigar y para reflexionar sobre las propias prácticas (Marcelo & Vaillant, 2015).

En nuestro país, el marco normativo plantea la investigación como un área de desempeño docente. La Ley de Reforma Magisterial reconoce tres áreas de desempeño laboral: la gestión pedagógica, la gestión institucional y la investigación. Para esta última, se señala que comprende:

Los profesores que realizan funciones de diseño y evaluación de proyectos de innovación, experimentación e investigación educativa. Así mismo, a quienes realizan estudios y análisis sistemáticos de la pedagogía y experimentación de proyectos pedagógicos, científicos y tecnológicos. Su dedicación es a tiempo parcial y complementaria con las otras áreas (art. 8).

En su reglamento, se señala:

los profesores [...] diseñan, ejecutan y evalúan proyectos de innovación e investigación pedagógica que coadyuven a generar conocimientos sobre buenas prácticas docentes e innovaciones pedagógicas, orientados a mejorar los logros de aprendizaje de los estudiantes y al mismo tiempo incentivar en sus pares, prácticas investigativas e innovadoras que estimulen la creatividad y desarrollo docente (art. 30).

Finalmente, en el Marco del Buen Desempeño Docente, se espera que el maestro “desarrolle, individual y colectivamente, proyectos de investigación, innovación pedagógica y mejora de la calidad del servicio educativo de la escuela” (desempeño 32).

En relación a este marco normativo, que exige el desarrollo de capacidades para que los maestros realicen investigación orientada a la innovación en sus aulas, planteamos tres temas de discusión referidos a la formación y la práctica docente: ¿formar docentes o formar docentes - investigadores?, ¿qué competencias de investigación son necesarias destacar en la formación docente inicial?, y ¿cómo articular las competencias pedagógicas con las competencias de investigación en la formación de docentes?

Desde hace varios años, existe la tendencia a romper con la clásica división de roles entre prácticos e investigadores, división que está siendo superada con propuestas como la figura del docente profesional que pasa de “una visión rutinaria de la pedagogía a un concepto innovador” (Tardif, 2013, p.30), en trabajar de un saber por experiencia a un saber experto basado en la investigación, o del maestro como investigador y profesional (Elliott, 1993; Mckernan, 2001; Stenhouse, 1987) desde el enfoque del práctico reflexivo (Schön, 1998), en el que se espera que el maestro sea un profesional autónomo y reflexivo, capaz de problematizar su práctica, generar innovaciones y mejorarlas. Ello supone que los maestros no son repetidores o aplicadores de conocimiento generado por los investigadores, sino generadores de conocimiento: un conocimiento práctico que surge de las innovaciones en sus aulas. En concordancia con ello, el desarrollo de competencias para la investigación y la innovación es un reto para la formación inicial de maestros, no solo como un requisito para la graduación (hacer una tesis o un trabajo de investigación), sino como competencia de un maestro profesional innovador y autónomo.

En relación a las competencias (cualidades o habilidades) de investigación que se destacan, se sugiere las siguientes:

- *Curiosidad intelectual.* Expresada en la capacidad de *problematización*, es decir, hacerse preguntas permanentemente sobre la realidad que se observa, sobre las ideas que se lee o escucha, sobre la práctica educativa que se realiza.
- *Búsqueda de información (indagación).* Expresada en la capacidad de saber relacionarse con diversos medios (libros, artículos en revistas académicas, conferencias, entrevistas a expertos) para buscar, hallar y seleccionar información.
- *Originalidad e innovación.* Plantear nuevas maneras de aproximarse a un objeto de estudio, o buscar nuevas alternativas de solución al problema estudiado.
- *Reflexión.* Expresada en la capacidad para describir (¿qué hago?), analizar (¿por qué lo hago así?) y reconstruir (¿cómo puedo hacerlo mejor?) las propias prácticas.
- *Comunicación de resultados.* Expresar, argumentando, por escrito y oralmente, los resultados de la investigación. Ser capaz de comunicar los resultados a distintos públicos: a la comunidad académica o a los profesionales del campo de la educación.
- *Fuerte sentido de la ética.* Las investigaciones en el campo educativo generalmente involucran personas; en ese sentido, se debe ser respetuoso de los principios éticos en la investigación.

Estas competencias van más allá de preparar a los estudiantes para que desarrollen una tesis o un trabajo de investigación; son competencias que se vinculan con la misma práctica docente. De esa forma, se espera formar maestros que tengan una actitud problematizadora, crítica y reflexiva sobre las teorías, sobre las prácticas y, especialmente, sobre su propia práctica, buscando analizarla y mejorarla. En este sentido, la investigación–acción es un método de indagación interesante que vincula la investigación con la práctica, pues permite problematizar una práctica pedagógica, plantear hipótesis de acción y reflexionar sobre ellas, y en cierta medida “validar” propuestas innovadoras de mejora en la escuela.

La investigación como un componente de la formación de maestros pasa por revalorar el rol del docente como profesional, y superar la idea de la docencia como vocación u oficio (Tardif, 2013).

### Conclusiones de la mesa

- Desarrollo de la actitud investigadora como parte de sus habilidades y competencias como docente. Crear condiciones para el desarrollo de la actitud investigadora, reflexionando acerca de los diferentes aspectos y procesos de su formación profesional.
- Relacionar el proceso investigativo con la innovación. La formación del docente debería considerar la problematización de su propia práctica; luego, investigarla, con el fin de obtener insumos para innovar y replantear su práctica, así como la mejora institucional.
- Generar espacios dentro de la organización para que el docente pueda reflexionar, trabajar en equipo y cuestionar su propia práctica.
- Durante la formación inicial docente, se deben desarrollar y fomentar criterios de investigación que favorezcan su práctica profesional.

### Referencias

- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid, España: Morata, Fundación Paideia.
- Marcelo y Vaillant, D. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Madrid, España: Narcea.
- McKernan, J. (2001). *Investigación-acción y currículum, métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Madrid, España: Morata.
- Ministerio de Educación del Perú. (2012). *Ley de Reforma Magisterial N.º 29944*.
- Ministerio de Educación del Perú. (2013). *Reglamento de la Ley D.S.N.º 004-2013-ED*.

Ministerio de Educación del Perú. (s.a). *Marco del buen desempeño docente*. Recuperado de [http://www.minedu.gob.pe/n/xtras/marco\\_buen\\_desempeno\\_docente.pdf](http://www.minedu.gob.pe/n/xtras/marco_buen_desempeno_docente.pdf)

Tardif, M. (2013). El oficio docente en la actualidad. Perspectivas internacionales y desafíos a futuro. En Poggi, M. (coord.). *Políticas docentes: formación, trabajo y desarrollo profesional* (pp. 19-41). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-Unesco.

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo*. Barcelona, España: Paidós.

Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza* (selección de textos por J. Rudduck & D. Hopkins). Madrid, España: Morata.

## MESA 10

# LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL PERÚ

**Coordinadora de mesa:** Cristina Del Mastro Vecchione

**Relatora de mesa:** Martha Santiváñez

### Resumen

La universidad, en su rol de generadora de conocimientos y formadora de profesionales, requiere ser una institución vinculada a la creación de nuevo conocimiento, estableciendo al aprendizaje como elemento base para el desarrollo de la calidad. En este contexto, la universidad peruana debe afrontar retos y demandas sociales; transformarse y avanzar hacia una universidad generadora de conocimiento a través de la investigación; repensar la sociedad que queremos y cómo se debe contribuir a la formación de un ciudadano que, a partir de su aporte profesional, contribuya al desarrollo local y regional. En síntesis, una universidad permeable al cambio, flexible en sus procesos y en permanente búsqueda de calidad.

### Documento base

El mundo contemporáneo caracterizado por el fenómeno de la globalización presenta una serie de transformaciones que afectan directamente a la educación superior. Se reconoce que las funciones tradicionales de la universidad como institución formadora y creadora de conocimiento y cultura se mantienen, pero debe, hoy más que nunca, responder a los cambios y demandas sociales; por lo tanto, necesita adaptarse y transformarse.

La Declaración de Foz de Iguazú (2014) señala que la universidad debe asumir un papel estratégico en el proceso de desarrollo sostenible, soberano y cooperativo de los países de la región, y que, como bien público social, “la educación superior es un derecho humano universal, una necesidad social y un deber del Estado” (p. 4). Asimismo, se indica que la educación superior está “vinculada a la pertinencia y responsabilidad social, a la diversidad cultural y a los contextos específicos en que se desarrolla. Adquiere significado cuando está vinculada a sus contextos y finalidades sociales. El concepto de calidad debe considerar los compromisos públicos y los

papeles sociales que corresponden a esas instituciones” (Foro Latinoamericano de Educación Superior, 2014, pp. 1-3).

Recordemos que la Conferencia Mundial sobre Educación Superior 2009 señala:

Ante la complejidad de los desafíos mundiales presentes y futuros, la educación superior tiene la responsabilidad social de hacer avanzar nuestra comprensión de problemas polifacéticos con dimensiones sociales, económicas, científicas y culturales, así como nuestra capacidad de hacerles frente. La educación superior debería asumir el liderazgo social en materia de creación de conocimiento de alcance mundial para abordar retos mundiales (Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, 2009, p. 2).

Las funciones de formación e investigación deben guardar sintonía con las necesidades y expectativas crecientes de la sociedad global, nacional y local. Por ello, es necesario analizar los cambios sociales y principales demandas que se presentan en el escenario actual, entre los que destacamos:

a) Aumento acelerado de la oferta

Nos encontramos ante una expansión acelerada de la oferta y de la matrícula de la educación superior como consecuencia de las crecientes demandas de la población para acceder a mejores empleos a través de los estudios universitarios. En nuestro país, de acuerdo a la información registrada en la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria - Sunedu, se encuentran, a la fecha, 51 universidades públicas y 91 privadas.

El fenómeno de la masificación de la educación superior nos coloca ante una diversidad cada vez más compleja de estudiantes que presentan distintas características socio-culturales, así como diversos niveles de formación y preparación académica previa para la vida universitaria. Esta realidad obliga a tomar en cuenta la diversidad y complejidad de los estudiantes de hoy. Lamentablemente, en el Perú, la formación profesional en el nivel universitario no siempre es pertinente con respecto a las demandas de desarrollo y presenta diversos niveles de calidad, lo cual limita muchas veces la inserción de los egresados en el campo laboral. Todo ello demanda instancias nacionales que garanticen la pertinencia y calidad de las nuevas ofertas, así como de las existentes.

## b) Formación en y para un mundo complejo y cambiante

Nos encontramos en un mundo complejo, en constante cambio, en el que los avances científicos y tecnológicos se producen de modo acelerado. Por ello, la formación profesional no puede reducirse a la transmisión de conocimientos disciplinares estáticos. Es necesario una formación que asuma un enfoque más holístico, multi e interdisciplinario que prepare a los estudiantes para enfrentar la incertidumbre y las demandas del mundo laboral en un contexto global complejo, cambiante y desafiante.

El mundo laboral actual exige además de conocimientos generales y competencias técnicas propias de cada disciplina, habilidades de comunicación, trabajo en equipo, liderazgo, solución de problemas, toma de decisiones, aprender a aprender de manera autónoma, entre otras. Esto obliga a repensar los modelos educativos y los enfoques metodológicos que promuevan el desarrollo de estas habilidades, la formación integral, ética y ciudadana.

## c) Aprendizaje a lo largo de toda la vida

El avance permanente en el conocimiento científico y tecnológico, y los cambios sociales y laborales exigen que la universidad brinde una oferta amplia que atienda las necesidades de aprendizaje continuo a lo largo de la vida. La sociedad de la información, la diversidad y el aprendizaje permanente requieren de una universidad abierta a la diversidad, que responda a las necesidades de formación continua (Martínez & Viader, 2008).

## d) Centralidad del aprendizaje

Los cambios sociales y educativos en las formas tradicionales de transmisión del conocimiento colocan al estudiante y su aprendizaje en el centro del proceso formativo. El desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación, la Web 2.0 y las redes sociales provocan que la información sea más accesible, pero, al mismo tiempo, inabarcable, menos selectiva y confiable. Además del dominio de conocimientos y técnicas propias de cada profesión, es necesario desarrollar capacidades para buscar, seleccionar y analizar información, así como un pensamiento reflexivo y crítico.

Esto demanda la formación de profesores universitarios que, además de contar con sólidas bases en el contenido disciplinar, manejen elementos pedagógicos para diseñar actividades de aprendizaje que orienten a los estudiantes hacia el conocimiento, la excelencia académica, y el desarrollo de habilidades cognitivas y sociales. Se trata de orientar a los estudiantes para que procesen y compartan información de distintas fuentes, de manera que puedan aprender y producir su propio conocimiento haciendo uso de la tecnología multimedia y de las redes sociales. Es así que los profesores deben estar preparados para acompañar y asesorar el proceso de aprendizaje, y evaluar los resultados del mismo.

#### e) Generación de conocimiento mediante la investigación

En general, en el Perú, se observa un estancamiento de las capacidades de investigación del sistema universitario. La mayoría de instituciones se dedican únicamente a la enseñanza. Sin embargo, los rankings mundiales consideran principalmente la producción académica de los docentes e investigadores como indicadores de calidad. Es necesario promover y apoyar la formación en investigación de los docentes mediante estudios de doctorado, y desarrollo de proyectos de investigación y transferencia tecnológica. Para ello se requiere de financiamiento, así como de iniciativas conjuntas, intercambio y cooperación internacional para que la producción tenga los estándares de calidad esperados. Así mismo, es necesario el aprendizaje y dominio del inglés como lengua principal para la comunicación y difusión de los resultados de las investigaciones.

Otro aspecto a destacar en nuestro país es la necesidad de vincular los resultados de las investigaciones con el desarrollo social sostenible. Es necesario generar fuentes de financiamiento y contar con un sistema de apoyo a la investigación en los diversos campos del saber. El Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (Concytec) “debe ser fortalecido para poder garantizar líneas prioritarias de investigación, fondos concursables y facilidades para todos los investigadores” (Rubio, 2016, p. 13). Ello implica ampliar el apoyo a la investigación en ciencias sociales y humanidades, y no solo en ciencia y tecnología.

#### f) Autonomía/gobernanza

La gobernabilidad de las instituciones universitarias es indispensable para lograr los fines la consecución de la educación y “está marcada por constante tensión

entre autonomía, condición *sine qua non* para la producción de conocimiento y para la innovación, y su responsabilidad social” (Foro Latinoamericano de Educación Superior, 2014, p. 4).

(...) La autonomía universitaria no puede ser entendida como un medio para que la universidad se aísle de su necesaria relación con la sociedad a la que debe prestar cuentas. Por esto, la necesidad de un gobierno que privilegie la participación, la decisión colegiada, el respeto a las diferencias y la transparencia. Al mismo tiempo en que no es posible dar margen a la improvisación administrativa, siendo necesario un planeamiento institucional que se proponga construir el equilibrio de estas tensiones, de modo a garantizar el ejercicio de la autoría intelectual, de la libertad didáctica y del cumplimiento de los deberes institucionales emanados del derecho del ciudadano a la educación con calidad” (Foro Latinoamericano de Educación Superior, 2014, p. 4).

Es necesario analizar el papel que juega o debe jugar la SUNEDU para garantizar el equilibrio entre autonomía, responsabilidad social y calidad.

g) Preocupación por la calidad educativa mediante procesos de autoevaluación y acreditación

El aumento cuantitativo de la oferta educativa no ha ido de la mano con la calidad ni la pertinencia social de la misma. A ello se añaden las carencias de los sistemas nacionales de aseguramiento de la calidad educativa, cuyo débil funcionamiento no ha cubierto el universo de las demandas.

Para poder atender los diversos puntos tratados, es indispensable contar con sistemas de aseguramiento de la calidad a nivel nacional, así como con sistemas de gestión de la calidad en cada institución que hagan posible el seguimiento, monitoreo de los procesos, y puedan dar cuenta de los resultados y compromisos de mejora permanente de la calidad de la educación superior a nivel de cada institución, de las carreras que ofrecen y de la investigación que producen.

## Conclusiones de la mesa

- La universidad tiene como rol responder a los cambios y demandas sociales, y requiere una transformación que le permita atender a los desafíos de la

generación del conocimiento, la formación de profesionales para el siglo XXI, y la formación de ciudadanos que a partir de su aporte profesional contribuya al desarrollo local y regional, es decir, una universidad permeable al cambio, flexible en su estructura y rigurosa en la búsqueda de la calidad.

- El gobierno de las universidades requiere tener como soporte sistemas de garantía de la calidad integral, que vinculen y establezcan el cumplimiento de necesidades tanto internas como externas, para garantizar la formación del estudiante como eje para el desarrollo del aprendizaje, evitando responder a la inmediatez y a las presiones de la empresa.
- Se deben promover cambios en las políticas nacionales que permitan y exijan a las universidades el desarrollo de ofertas de calidad, asumiendo su función social “vinculada a la pertinencia y responsabilidad social, a la diversidad cultural y a los contextos específicos en que se desarrolla. Adquiere significado cuando está vinculada a sus contextos y finalidades sociales. El concepto de calidad debe considerar los compromisos públicos y los papeles sociales que corresponden a esas instituciones” (Foro Latinoamericano de Educación Superior, 2014, p. 3).
- La universidad requiere ser fuente de conocimiento e innovación; ello implica la formación de profesores universitarios y el desarrollo de redes que generen vinculación entre las distintas universidades y la sociedad.
- La investigación debe convertirse en un eje transversal que contribuya al desarrollo del conocimiento y una mejor formación profesional, una investigación que genere la transferencia de conocimiento, desarrollando trabajo interdisciplinario que permita reconocer y atender las diferencias sociales.
- Desde las universidades, se debe atender la formación de conocimientos generales y competencias profesionales propias de cada disciplina; desarrollar habilidades de comunicación, trabajo en equipo, liderazgo, solución de problemas, toma de decisiones; aprender a aprender de manera autónoma; entre otras. Todo ello obliga a revisar los modelos educativos y los enfoques metodológicos. La universidad de hoy debe formar a los estudiantes para enfrentar la incertidumbre y las demandas del mundo laboral en un contexto global complejo, cambiante y desafiante.

- Se deben crear políticas consensuadas hacia un desarrollo progresivo de las mismas con el fin de generar continuidad

## Referencias

Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (2009). “La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo”. En *Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco)*. Paris, Francia. Recuperado de [http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado\\_es.pdf](http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf)

Foro Latinoamericano de Educación Superior (2014). “Declaración de Foz de Iguazú: Pertinencia y equidad en la educación superior en América Latina y Caribe”. En *Universidad Federal de la Integración Latinoamericana (UNILA)*. Foz de Iguazú, Brasil. Recuperado de [https://flaes.unila.edu.br/sites/default/files/FLAES-Espa%C3%B1ol-Versi%C3%B3n\\_le%C3%ADDa\\_en\\_Plenario\\_0.pdf](https://flaes.unila.edu.br/sites/default/files/FLAES-Espa%C3%B1ol-Versi%C3%B3n_le%C3%ADDa_en_Plenario_0.pdf)

Martínez, M. & Viader Junyent, M. (2008). Reflexiones sobre aprendizaje y docencia en el actual contexto universitario. La promoción de equipos docentes. *Revista de Educación*, número extraordinario, 213 - 234.

Rubio Correa, M. (2016). Esquema para una política de Estado frente a la Educación Superior. En Pedraglio Mendoza, Santiago (Coord), *Dossier. Aproximaciones a la Educación Universitaria. Perú 2016* (pp. 11-15). Lima, Perú: Fondo Editorial.





---

## EL CURRÍCULO EN LA EDUCACIÓN BÁSICA

### Conferencias

---

### GLOBALIZACIÓN E ISOMORFISMO EN LAS POLÍTICAS CURRICULARES EN LATINOAMÉRICA: LA DÉCADA DE LOS 80

JOSÉ MARÍA GARCÍA GARDUÑO

Universidad Autónoma de la Ciudad de México

El objetivo del presente trabajo es realizar un análisis exploratorio del isomorfismo y peculiaridades de las políticas curriculares en Latinoamérica durante la década de los 80. El trabajo identifica las fuentes de ese isomorfismo y las tendencias de las políticas curriculares en la región en la década mencionada.

A principios de la década de los 80, se comienza a manifestar la globalización económica. Con esto, Levitt (1983), quien acuñó el término, señalaba que, a través de las nuevas tecnologías, habían emergido en gran escala y magnitud los mercados globales de productos de consumo. El autor agrega que la corporación global operaba con una firme constancia en el mundo entero, con precios reducidos y productos estandarizados, *como si el mundo fuera una sola entidad*.

La globalización trajo consigo un mundo más competitivo. Existe consenso sobre el hecho de que la capacidad de los países para competir económicamente depende de la calidad de sus sistemas educativos. Ante las demandas de la economía, los sistemas educativos se reforman continuamente con el fin de mejorarse. Vivimos

en la era de las reformas educativas constantes y globalizadas. Estas comparten características similares, se parecen cada vez más una a otra; es decir, tienen rasgos isomórficos. Otros autores denominan a este fenómeno “la internacionalización de las políticas educativas” (Beech, 2007).

De acuerdo con el nuevo institucionalismo, las organizaciones tienen una tendencia general a ser isomórficas o similares (Lewis, 2002). ¿A qué se debe ese fenómeno? Ahme y Brunsson (2005) afirman que las metaorganizaciones internacionales son las principales responsables del cambio y regulación a nivel nacional y local. Los autores agregan que aquellas conforman un instrumento esencial para la estandarización de productos y políticas.

Wiseman y Baker (2005) aseguran que la política educativa internacional se ha institucionalizado principalmente a través de la OCDE y del Banco Mundial. Otras organizaciones que también han contribuido al isomorfismo e institucionalización de las políticas educativas y curriculares son la Unesco y el BID. La influencia de estas metaorganizaciones se refleja en estudios realizados en los países miembros, financiamiento y recomendaciones sobre el diseño de políticas. Rivas (2015) indica que, en la década de los 90, predominó la influencia del Banco Mundial y el BID a través del financiamiento de las reformas. En la actualidad la influencia predominante es de la OCDE, fundamentalmente a través de la prueba Pisa. El autor también señala que la Unesco mantiene una influencia ascendente. Asimismo, en Latinoamérica, comienza a visibilizarse la influencia de la Organización de Estados Iberoamericanos.

Otro factor que influye en ese isomorfismo es la vasta investigación y cantidad de experiencias internacionales con las que cuentan los responsables de la formulación de políticas y las reformas curriculares (Wiseman y Baker, 2005). Entre esas fuentes, se encuentra la investigación sobre los factores que influyen en el desempeño escolar y sobre las buenas prácticas de los países más exitosos en la prueba Pisa. La difusión de ello no solo se expresa a través de revistas y libros especializados; ahora, los medios masivos de comunicación difunden el desempeño de los países en las pruebas nacionales y la prueba Pisa. Todos estos factores han contribuido a que las reformas educativas y sus políticas curriculares tengan un carácter isomórfico.

En el medio latinoamericano, hasta hace poco, era una práctica común de grupos de analistas sociales y educativos criticar severamente la influencia que las

metaorganizaciones internacionales ejercen en la política económica y educativa de la región. Se ha señalado que el FMI y el Banco Mundial dictan a Latino América qué políticas seguir. Si bien esta influencia es real en cierta medida, ya que se lleva a cabo a través de créditos y recomendaciones, los países de la región no son marionetas a las que se les impone la manera de moverse. Los críticos también citan al Consenso de Washington, un documento elaborado a finales de la década de los 80, que es la inspiración y el anuncio de la llegada del neoliberalismo económico de los 90. Este documento recomienda la disciplina fiscal, la apertura comercial, la desregulación, el cambio de prioridades en el gasto público, la privatización de las empresas propiedad del estado, el tipo de cambio flotante, entre otras medidas (Casilda, 2004).

A pesar de que la región fue influenciada por las directrices del Consenso de Washington y que, durante los 90, el financiamiento externo fue supeditado a las reformas sugeridas por ese documento, actualmente la influencia de las metaorganizaciones educativas, como la OCDE y otras, no solo afecta las políticas de los países latinoamericanos y otros en vías de desarrollo, sino también a los desarrollados. Por ejemplo, la mayor potencia mundial, Estados Unidos, está preocupada por su desempeño en Pisa. En la última evaluación del 2012, este país no sobrepasó los puntajes de media tabla. Ante esos resultados, el boletín de la influyente NEA (National Education Association) opina sobre esos resultados:

Los estudiantes de Shangai-China, Hong Kong, Singapur, Japón y Corea del Sur obtuvieron los más altos puntajes en todas las materias. Suiza y Holanda también se clasificaron cerca de la parte superior. Finlandia continuó desempeñándose bien, aunque descendió del lugar que ocupó en el 2009. El hecho de que los Estados Unidos no haya mejorado más, que apenas se sitúe en el puntaje promedio, siempre ha provocado alarma entre muchos formuladores de políticas, quienes ven el desempeño como una prueba irrefutable de que nuestras escuelas están fracasando en preparar a los estudiantes para el siglo XXI. Desafortunadamente, el exagerar el significado de los resultados de PISA alimenta la agenda de los proponentes de las reformas basadas en el mercado (Walker, 2013, p.8).

Como se puede apreciar, los resultados de Pisa también tienen influencia en ese poderoso país y generan inquietudes que pueden influir en nuevas reformas y políticas curriculares. Asimismo, los países europeos no están lejos de esas preocupaciones. España, por ejemplo, está preocupada por su desempeño debajo

del promedio de Pisa en las tres áreas de la prueba (Gude, 2013). Un fenómeno similar ocurre en Latinoamérica (Beech, 2007).

El presente documento está dividido en tres grandes apartados. En el primero, se introduce el tema; se explica que el isomorfismo de las políticas educativas y curriculares tuvieron sus orígenes en la globalización económica. El segundo apartado está dedicado a presentar un marco de referencia para analizar las políticas curriculares. Finalmente, en el tercer y último apartado, se emplea el marco anterior para realizar un análisis exploratorio del isomorfismo y peculiaridades de las políticas curriculares en la década de los 80.

### **Marco de referencia: el ciclo de análisis de las políticas públicas y las curriculares**

Una política pública es “el conjunto de objetivos, decisiones y acciones que lleva a cabo un Gobierno para solucionar los problemas que en un momento determinado los ciudadanos y el propio Gobierno consideran prioritarios” (Tamayo, 1997, p. 282). Las políticas públicas se formulan, diseñan e implementan para resolver o atenuar un problema que preocupa o afecta a un sector significativo de la población. Las políticas educativas se circunscriben a problemas o actividades específicas del ámbito educativo que el Gobierno considera prioritarias resolver o intervenir para atacar el problema. El creador del campo del análisis de las políticas públicas a principios de la década de los 50, Harold Lasswell afirmaba que el enfoque de políticas pone énfasis en los problemas fundamentales del hombre en sociedad más que en los tópicos del momento (Lasswell, 2000).

¿Qué son las políticas curriculares? En la literatura sobre el tema, es poco frecuente encontrar definiciones claras y puntuales del concepto. Los estudiosos dan por sentada su definición. Este hecho parece trivial, pero no lo es tanto. Es probable que la carencia de una definición precisa de lo que constituye este tipo de políticas haya influido en el interés y acercamiento al estudio del currículum. Con excepción de Brasil, donde su estudio sistemático comenzó a florecer a principios de la década pasada, y también de Argentina, el estudio de las políticas curriculares es aún una asignatura pendiente en resto de la región latinoamericana.

El hecho de no distinguir las políticas educativas de las políticas curriculares ha dificultado su estudio. Las políticas curriculares están subordinadas o se derivan

de las políticas educativas. Por ejemplo, de las políticas educativas de la equidad, se derivan acciones y programas específicos que afectan el currículum, como la inclusión educativa o la política que impide la repetición de los niños en la educación básica:

### **Políticas públicas → Políticas Educativas → Políticas curriculares**

Tal vez, la falta de identificación de estudio específico de las políticas curriculares esté asociada con la misma dificultad de obtener una definición precisa de lo que se entiende por currículum.

Es un campo con fronteras permeables. Tanner y Tanner (1980) señalan que es difícil diferenciar el currículum de la enseñanza. La definición más popular y aceptada de todas ha sido “todas las experiencias que tiene el estudiante bajo la dirección de la escuela” (p. 15). Sin embargo, esta definición es muy amplia; implica tanto los contenidos como su enseñanza, las experiencias formales estructuradas bajo la guía del currículum como otras informales. Es preciso recurrir a dos preguntas implícitas que han guiado el diseño y desarrollo curricular desde hace varias décadas y que siguen siendo los referentes capitales para definir el campo curricular: ¿qué enseñar? y ¿para qué enseñar? La respuesta a estas preguntas es, en esencia, el objeto del campo del currículum.

### **¿Qué son las políticas curriculares?**

Como se ha mencionado, las políticas curriculares se derivan de las políticas educativas y son la esencia de las reformas educativas (García Garduño y Malagón, 2010). Pinar, Reynolds, Slattery y Taubman (2008) se basan en Elmore y Sykes para definir políticas curriculares como el cuerpo formal de leyes y reglamentos relacionados con lo que debe ser enseñado en la escuela (p. 666). Si bien esta definición expresa una parte sustantiva de lo que abarca este tipo de políticas, la definición no es exhaustiva. Kridel (2010, pp. 224-226) es uno de los pocos autores que ha definido de manera más amplia y precisa el término. El autor señala que las políticas curriculares se relacionan con los cursos de acción, directos o indirectos que afectan el currículum”. A toda acción sistemática que afecte el currículum de manera visible, directa o indirectamente se la puede considerar una política curricular.

Kridel (2010) clasifica las políticas curriculares en tres clases: *formales, implícitas y discretas* (prudential). Las políticas formales del currículum son las guías oficiales y obligatorias que usualmente los ministerios de Educación establecen para enseñarse. Por ejemplo, los planes de estudio, los marcos y directrices curriculares son políticas curriculares formales. Es común que estas guías, marcos, directrices o modelos curriculares señalen la visión del currículum, sus objetivos, su enfoque de enseñanza, su manera de evaluar el aprendizaje, etc.

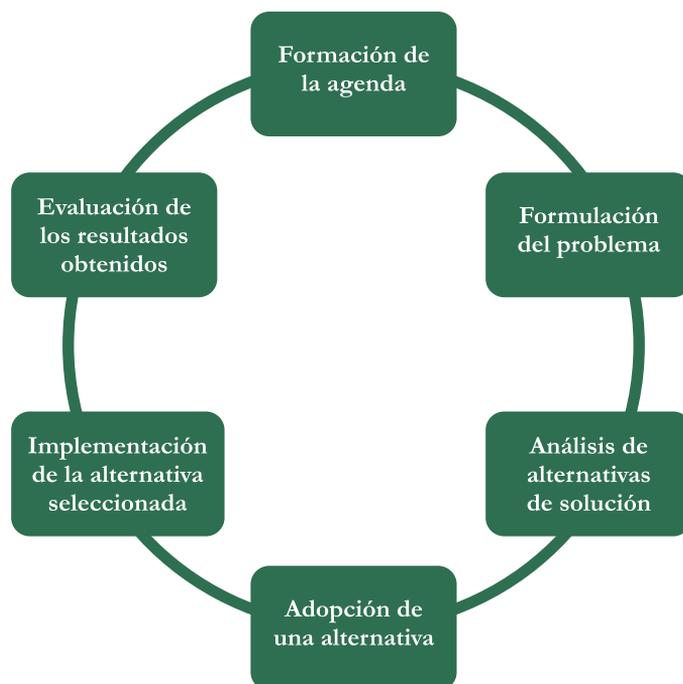
Kridel también define a las políticas curriculares implícitas como los programas o acciones que provienen de los ministerios nacionales o locales que influyen en la puesta en práctica del currículum; son los programas y acciones paralelos que acompañan al currículum formal. Por ejemplo, los programas de lectura, los programas de salud, la inclusión educativa y las pruebas a gran escala que evalúan el aprendizaje se pueden considerar como políticas curriculares implícitas.

El tercer tipo de políticas curriculares que distingue Kridel es el de las discretas o prudenciales. Se refieren a la experiencia y conocimiento práctico empleados por los docentes, escuela, gestión escolar y personal para adaptar las políticas curriculares, implícitas y formales a las situaciones locales. Es la implementación local de esas políticas. Bernstein (1999) la llama recontextualización. El discurso oficial, que es vertical, se recontextualiza en un discurso horizontal, el cual se basa en el conocimiento común, en la recreación local y la pedagogía segmentada, que se transmite y comparte cara a cara entre los miembros de la comunidad escolar. Por ejemplo, una política discreta del currículum es la interpretación o modificaciones que los docentes hacen a un método o estrategia que sugiere el marco curricular vigente.

### **El ciclo de las políticas públicas: su empleo en el análisis de las políticas curriculares**

El estudio de las políticas públicas está asociado generalmente con el campo de las ciencias políticas y la administración pública; con el paso de los años, estas dos disciplinas han formado una díada inseparable en el estudio de las políticas públicas. La formulación, diseño e implementación de las políticas públicas sigue un ciclo. La figura 1 ilustra el ciclo de elaboración, implementación y evaluación de las políticas públicas.

**Figura 1. Ciclo de las políticas públicas. Fuente: Tamayo (1997) y Aguilar (2000a)**



El primer paso es la formación o definición de la agenda; esto es “el proceso a través del cual ciertos problemas o cuestiones llegan a llamar la atención seria y activa del Gobierno como posibles asuntos de política pública” (Elder y Cobb, 2000 p. 77). Existen dos tipos de agenda: la sistémica o pública, y la institucional o formal (Aguilar, 2000b Tamayo y Carrillo, 2004). La primera se conforma con problemas o temas que han alcanzado una visibilidad sobresaliente dentro del interés público; la formal o institucional es la lista de problemas o temas que el Gobierno ha decidido considerar prioritarios. Es “el conjunto de asuntos explícitamente aceptados para consideración seria y activa por parte de los encargados de tomar decisiones” (Aguilar, 2000b, p. 32). Esos encargados pueden ser el Congreso, el ejecutivo nacional, los gobiernos estatales y municipales, o cualquier otro tipo de autoridad que pueda tomar decisiones.

Como señala Aguilar (2000b), los problemas o temas de la agenda pública o sistémica no necesariamente se convierten en políticas públicas de inmediato:

o bien se van incorporando lentamente o bien en etapas. Por ejemplo, Nelson (2000) señala que la creación de leyes para prevenir y evitar el maltrato a los niños en los Estados Unidos empezó a figurar en la agenda pública desde 1874, pero no fue hasta 1963, casi un siglo después, que se presentó por primera vez una iniciativa de ley para combatir este problema. En la agenda formal, se encuentran en su mayoría viejos problemas a los que no se les ha dado una solución definitiva y, en menor medida, nuevos problemas. Esa acumulación de problemas viejos y recurrentes se debe a que es usual que esos mismos no tengan una solución definitiva (Tamayo, 1997).

La formulación del problema, de la política y sus alternativas de solución puede ser más restringida de lo que la agenda pública demanda. Los problemas identificados en la agenda pública no necesariamente se incorporan tal y como la agenda pública ha percibido el problema. La agenda formal recrea y acota de acuerdo con las percepciones, valores de los tomadores de decisiones, oportunidades de acción y recursos del Gobierno de turno (Aguilar, 2000). No siempre la alternativa más racional es la más viable. Por ejemplo, en México, ante la alta proporción de estudiantes que no son admitidos en las instituciones universitarias públicas, una de las alternativas lógicas que podría desprenderse es que se considerara la creación de nuevas universidades públicas. Sin embargo, esta alternativa no se ha considerado viable. En su lugar, se ha promovido que las instituciones universitarias realicen un esfuerzo mayor para aumentar su matrícula y gestionar becas parciales para que ese tipo de estudiantes ingrese a instituciones privadas.

### **Formulación/Diseño e implementación de las políticas**

Las políticas públicas contienen objetivos y los medios para lograrlos, los cuales se materializan a través de programas y acciones (Pressman & Wildavsky, 1998). La implementación es la puesta de esos programas asociados a las políticas, así como el desarrollo de normas, procedimientos y lineamientos para la puesta en práctica de las decisiones (Aguilar, 2000c). Este proceso implica llevar a cabo una política y sus programas asociados, alcanzar los objetivos, cumplir, producir (Pressman & Wildavsky, 1998). Es difícil encontrar implementaciones perfectas. Pressman y Wildavsky (1998) encontraron que un programa federal lanzado en 1966 con un presupuesto de 23 millones tenía la intención de crear 3000 empleos para los grupos minoritarios de la ciudad de Oakland; sin embargo, dos años después, solo se habían conseguido crear 20 empleos. Las fallas que encontraron Pressman

y Wildavsky en la implementación del programa también pueden ocurrir en la implementación de políticas educativas y curriculares por las siguientes razones:

- a) un excesivo monto de trámites burocráticos (sobre todo en el gobierno central)
- b) fallas técnicas para la entrega de los recursos, especialmente en los que se emplean en etapas intermedias
- c) interrelación, superposición y conflictos de valores de los varios actores implicados falta de coordinación y entendimiento entre autoridades del gobierno central y locales (Buendía, 1998, p. 14)

Las fallas de la implementación de las políticas educativas están poco estudiadas en la región y, con menos frecuencia, se ha estudiado las de las políticas curriculares. Estos problemas se pueden presentar en la implementación de programas complejos que involucran varios actores y niveles de gobierno. La entrega de recursos, el recorte presupuestal, y la oposición de actores y grupos que son afectados por la política pueden complicar la implementación. Las reformas educativas son complejas, pues contienen una serie de programas y acciones que traen consigo cambios en la manera de actuar de la escuela y de su comunidad. Fullan y Miles (1992) señalan que algunas reformas educativas no tienen éxito debido a los siguientes factores:

- a) Construyen mapas defectuosos del cambio que se pretende.
- b) Las escuelas son esencialmente conservadoras; les cuesta trabajo incorporar las innovaciones.
- c) Tratan de resolver problemas complejos con soluciones simples.
- d) Las reformas son procesos tanto políticos como educativos; los tiempos políticos no siempre se ajustan a los tiempos educativos.
- e) Existe un uso inadecuado del conocimiento acerca del cambio. Se emplean *verdades a medias* que no conllevan un conocimiento amplio del contexto y situación, por ejemplo, que el desarrollo profesional docente y el liderazgo son esenciales.

Los problemas que impiden el éxito de las reformas educativas que señalan Fullan y Miles radican, sobre todo, en la formulación o diseño de la política, y en su implementación. Las reformas educativas, y sus políticas curriculares y programas usualmente se diseñan con una racionalidad limitada de los diseñadores y operadores de las reformas. Esto impide considerar y anticipar los elementos deseables y posibles que deben contener la formulación y diseño de la política y sus productos. Parafraseando a Simon (1962), los formuladores y diseñadores de la política tampoco pueden anticipar todas las consecuencias posibles de sus decisiones y tienen limitaciones para vislumbrar todas las alternativas viables de acción; conducen al éxito limitado de las nuevas políticas curriculares.

Una de las fases finales del ciclo de las políticas es su evaluación. De acuerdo con Scriven (1991), evaluar es el proceso de determinar el valor y mérito de un objeto, es decir, juzgar su relevancia social y su calidad. La evaluación también tiene que ver con juzgar en qué medida se han alcanzado los objetivos del programa (Tyler, 1973). De hecho, la evaluación de las políticas educativas y de otras políticas sociales se ha concentrado en el logro de los objetivos. Es decir, la evaluación procura “examinar la distancia existente entre la política ‘declarada’ y la ‘real’, así como identificar los factores que condicionan la efectividad de las políticas; qué se planeó, qué se obtuvo; y las implicaciones para los individuos y grupos afectados por la política” (Flores Crespo y Mendoza, 2008, p. 18). Posterior a la fase de evaluación, se encuentra la toma de decisiones relativa a la terminación, continuación o ampliación de las políticas o sus programas.

### **Marcos para la formación de la agenda e implementación de las políticas públicas**

Una vez que los agentes y oficinas gubernamentales han establecido la agenda de los problemas que deben resolverse a través de reformas al sistema educativo, se procede a la formulación y diseño de la política, la cual también implica las estrategias de su implementación. Existen varios marcos conceptuales para la formación de la agenda, formulación e implementación de una política. Los marcos tradicionales son el *top-down* o de arriba hacia abajo, y el *bottom-up* o de abajo hacia arriba. Entre los marcos alternativos que merecen destacarse, se encuentran las comunidades epistémicas, la formulación de políticas basada en evidencias, las políticas de coaliciones promotoras y las de flujos múltiples.

## **Estrategias tradicionales**

### a) Top-down o de arriba hacia abajo

Este enfoque es una estrategia vertical de diseño e implementación de una política. Los diseñadores y responsables gestionan el cambio a través de leyes o planes de desarrollo elaborados e implementados sin tomar mucho en cuenta a los actores o grupos afectados. Consiste en una serie de objetivos claros que se articulan desde la parte superior hasta la base. La política es diseñada en las oficinas centrales. La operación y recursos para operarla es proveída por esas oficinas y se delega su implementación de manera jerárquica a otros niveles de autoridad (Sabatier, 1986). Este tipo de estrategia puede implicar varias desventajas; algunas de ellas son la resistencia de varios actores a la implementación de la política, la falta de coordinación y la entrega eficiente de los recursos.

### b) *Bottom up* o de abajo hacia arriba

Diversos grupos y actores pueden participar en la formación de la agenda institucional y en el diseño del programa. Esta estrategia se caracteriza por dar un margen de discrecionalidad a los actores y grupos que participan en el programa. La implementación se adapta a las condiciones locales; los grupos afectados tienen cierto margen de decisión en el establecimiento de objetivos y el uso de los recursos. Es una buena opción para la implementación de políticas en la que puede existir el riesgo por la falta de coordinación y entendimiento entre autoridades del gobierno central y locales (Flores Crespo, 2008).

## **Estrategias alternativas en la formulación de políticas públicas**

### a) Comunidades epistémicas

Es un marco aplicado en particular al diseño de políticas desarrollado en la década de los 90, particularmente por Hass (1992). Él considera comunidad epistémica como una red de profesionales o individuos que son reconocidos por su alto grado de competencia en un campo particular. Estos profesionales pueden compartir creencias y valores comunes. Así, el diseño de una política bajo este enfoque se debe convocar a redes o grupos de especialistas, a expertos internacionales y nacionales para que contribuyan con su conocimiento a un diseño, e implementación creativa

y eficaz de tal política. Una comunidad epistémica puede ser un instrumento de validación de la política y útil para legitimar ante la opinión pública la política propuesta.

#### b) Formulación de políticas basadas en evidencias

Este enfoque proviene de la Medicina. Se creó a finales de la década de los 90 en Inglaterra y en Estados Unidos. En esa década, se comenzó a emplear en la formulación de políticas públicas en el Reino Unido. La premisa básica de la que parte es que los resultados de la investigación deben ser útiles a la sociedad y deben ser empleados en la formulación de las políticas públicas (Solesbury, 2001). Esta estrategia puede emplearse conjuntamente y está relacionada de alguna manera con el enfoque de las comunidades epistémicas. Es preparar un estado del arte que analice el conocimiento más selecto que pueda aplicarse para apoyar, o incluso rechazar, la formulación de una política sobre un problema específico (Straus y Jones, 2004). Se trata de recolectar evidencias sobre el estado que guarda un problema para contribuir a tomar decisiones fundamentadas en la evidencia. La evidencia incluye tanto el conocimiento como los valores de la sociedad (Straus y Jones, 2004). El enfoque basado en las evidencias es relativamente novedoso en la región y apenas se comienza a aplicar. Este enfoque es útil para justificar la inclusión de una política en la agenda formal y lograr el apoyo de otros actores.

#### c) Coaliciones promotoras o coaliciones de causa (Advocacy Framework Coalition)

Este marco fue ideado por Sabatier (Weible & Sabatier, 2006) y considera a las políticas como un continuo. Asimismo, incorpora la mayoría de las etapas del ciclo de la política, los modelos *top-down* y *bottom up*, y el marco normativo de la política (Gómez Lee, 2012). Este marco fue ideado para lidiar con problemas de política pública complicados o conflictivos, en los cuales era difícil ponerse de acuerdo. Para lograr esto, se fomentan la formación de coaliciones, que son grupos de actores con creencias diversas, pero que pueden compartir creencias o ponerse de acuerdo acerca del núcleo o aspectos esenciales de la política que se quiere diseñar e implementar. En una coalición, también participan los *brokers* o agentes políticos, que impulsan la política, recursos y espacios de acción. Las coaliciones trabajan sobre parámetros comunes acerca de los atributos básicos del problema, la distribución de los recursos, los fundamentos sociales y culturales del problema y sobre la resistencia al cambio. Este marco es ideal en la formación

de la agenda formal, y en diseño de políticas en las cuales existen conflictos de valores y resistencias de actores afectados por la política.

d) El marco de los flujos múltiples (MFS; Multiple Streams Framework)

El MFS fue elaborado por Kingdon y refinado por Zahariadis (Zahariadis, 2007; Jones *et al*, 2016). El MFS se aboca al estudio de cómo y por qué las políticas reciben atención y fructifican (Jones *et al*, 2016). Este marco es especialmente útil para diseñar y entender la formación de la agenda de una política en una situación ambigua, pues está inspirado en la teoría de las anarquías organizadas de Cohen, March y Olsen (2011), la cual señala que las organizaciones sociales se caracterizan por sus objetivos ambiguos, tecnología poco clara y una participación fluida de actores y grupos que entran y salen de la situación. El MFS concibe que el proceso de la política es dinámico y complejo, que los hacedores de la política frecuentemente se enfrentan a ambiente confusos y cambiante, en los cuales la ambigüedad es generalizada y donde los resultados de las decisiones van más allá del control de alguien (Zahariadis, citado en Weiner, 2011). EL MFS consta de tres aspectos que se consideran para formar la agenda o analizarla: problemas, propósitos y política (Zahariadis, 2007; Coffman, 2007).

- *Los problemas.* Abarcan el proceso de persuadir a los hacedores de políticas que pongan atención a un problema; el problema es percibido como algo serio o importante de atacar. Los propósitos representan el proceso por el cual los objetivos de la política son generados, debatidos o analizados. Debido a que pueden existir propósitos que compiten uno con otro para formar parte del problema, colocar la política en las prioridades de la agenda formal toma tiempo.
- *Los proyectos.* Son el proceso mediante el cual los proyectos de política pública se generan y debaten para que se considere su inclusión. Debido a que existen proyecto de política pública que compiten entre sí, que el proyecto logre colocarse entre las agenda prioritaria del gobierno toma un tiempo. Los proyectos de política pública que tienen más probabilidad de tener éxito son aquellos que son vistos como técnicamente viables, de costo razonable, atractivos para los ciudadanos y compatibles con los valores de los tomadores de decisiones (Coffman, 2007).

- *La política.* Implica los factores relacionados con el poder y su ejercicio, que influyen en las agendas, tales como las voces de las coaliciones y grupos que favorecen o rechazan el proyecto y las nuevas políticas que emergen de una nueva administración gubernamental.

Estos tres elementos (problemas, proyectos y política), señalan los autores citados (Zahariadis, 2007; Weiner, 2011), operan en gran medida de manera independiente, aunque los actores de los mismos se pueden traslapar en alguno de los elementos mencionados. Una exitosa puesta de la política pública en la agenda requiere que al menos dos de los tres elementos interactúen simultáneamente con el fin de que se abra una ventana política o coyuntura de acción para que la política sea incluida en la agenda formal (Coffman, 2007). EL MFS ha probado su utilidad en la formación de la agenda en diferentes contextos.

### **Un acercamiento al análisis de las políticas curriculares en Latinoamérica: la década de los 80**

En esta sección, se realiza un acercamiento a las políticas curriculares, formales e implícitas en Latinoamérica, conforme al ciclo de análisis de las políticas públicas que se discutieron arriba.

El estudio de las políticas educativas y curriculares latinoamericanas de la educación básica es un fenómeno reciente. Los trabajos sobre el tema comenzaron a publicarse en la década pasada. Destacan los realizados por Ferrer (2005) y Dussel (2005). El trabajo de Ferrer es el primero en su tipo; compara las reformas educativas realizadas en los años 90 en el Cono Sur: Argentina, Colombia, Perú y Uruguay. Por otro lado, el trabajo de Dussel es también novedoso; la autora realizó una comparación general del estado de las políticas curriculares en la región. Junto con el de Ferrer, el estudio de Rivas (2015) es el más amplio que se ha producido. La obra analiza los desempeños en PISA y hace un análisis de las políticas educativas y curriculares de los países participantes: Argentina, Brasil, Chile Colombia, México, Perú y Uruguay. Brasil y Argentina, en ese orden, son los países que más estudios han realizado sobre sus políticas curriculares. Mainardes (2006) y Casimiro Lopes (2008), de Brasil, y Tello (2015), de Argentina, han realizado los trabajos más relevantes.

## **La década de los 80, las reformas descentralizadoras**

En la década de los 80, cuando el mundo comenzaba a globalizarse, la mayoría de las economías latinoamericanas están preocupadas por la peor crisis económica de su historia reciente, la que se manifestaba en una inflación de tres y hasta cuatro dígitos, imposibilidad de pagar el servicio de la deuda externa, y crecimiento negativo de la economía. A ese periodo, la Cepal lo llamó la “década perdida”. Esa crisis económica trajo consigo severos ajustes al gasto público que, naturalmente, afectaron el gasto educativo. Sin embargo, fue en el umbral de esa década cuando comenzaron las reformas estructurales al sistema educativo con el fin de mejorar su eficiencia.

Cuando los países de la región estaban preocupados por hacer mejor uso del gasto público, adelgazado por la inflación, por el servicio de la deuda externa y por el poco crecimiento de la economía, se comienzan a apreciar tendencias isomórficas en las políticas educativas. La descentralización entró en la agenda institucional de la mayoría de los países de la región. Esta entrada no fue simultánea. Se fue produciendo desde finales de la década de los 70 y continuó hasta la década de los 90.

El promotor más sobresaliente de la agenda de esta política educativa fue el Banco Mundial (Fiske, 1996). La descentralización buscaba la eficiencia y mejorar los servicios y calidad de los sistemas educativos (Fiske, 1996; Hanson, 1997). Como señala Hanson (1997), las reformas fueron posibles debido a los tiempos de crisis que se experimentaron durante la década de los 80. Si bien en la formación de la agenda institucional estuvieron presentes las recomendaciones y los estudios realizados por el Banco Mundial, la política de descentralización se formuló e implementó bajo diferente intensidad. Brasil fue el primer país de la región que comenzó a transferir a los estados y municipios la autoridad y recursos a finales de los años 70 (Sobrinho, 1978). Durante el régimen militar, en 1980, Chile tomó una decisión semejante a Brasil cuando transfirió la autoridad a los municipios (Fiske, 1996). En Colombia, la descentralización comenzó en 1986, con la descentralización política de los municipios y continuó con la descentralización educativa en 1987. La reforma colombiana ilustra los fines particulares que se perseguían en Latinoamérica: como un instrumento de modernización, y como mecanismo de eficiencia y eficacia de la gestión (Caballero, 2000). Años después, a principios de la década de los 90, el Gobierno Federal argentino y el

mexicano transfirieron la autoridad a sus provincias y estados respectivamente. Estas transferencias no alcanzaron el nivel municipal (Ferrer, 2004). Las reformas descentralizadoras se realizaron bajo una estrategia *top down* -de arriba hacia abajo- a través de leyes y acuerdos. La reforma más exitosa se dio en los sistemas educativos autoritarios, como era el chileno en esa época (Fiske, 1996).

La formulación de la política descentralizadora fue a través de leyes y acuerdos. Su implementación no siempre fue debidamente planeada y acompañada con los suficientes recursos financieros y técnicos. El caso más notable de una implementación poca exitosa de la descentralización educativa podría ser el caso mexicano. El Acuerdo para la Modernización Educativa, signado en 1992 (Secretaría de Educación Pública, 1992) transfirió de manera intacta la autoridad central de la educación a los 31 Estados, con excepción del Distrito Federal (hoy Ciudad de México). Sin embargo, el Gobierno Federal mantuvo control del currículum y sus políticas curriculares, así como de la asignación del presupuesto (Poder, Ejecutivos Federal

La puesta en marcha abrupta, poco planeada de la descentralización, sin mecanismos de supervisión y control del gasto y coordinación provocaron una implementación complicada y fallida (Colmenares, 2016). En términos de Fullan y Miles (1992), la implementación se realizó sin un mapa de la ruta. Posiblemente la falta de un plan de implementación claro y gradual de la política se debió, en parte, a la oposición del poderoso Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), el sindicato docente más numeroso de América Latina. La organización temía que la descentralización promovida por la federación le pudiera arrebatar su poder, pues podía perder su carácter de nacional. Para que la reforma no se viera como amenaza al sindicato, los diseñadores de la política optaron por llamarla “federalización” en lugar de descentralización.

No hay evidencias de que la descentralización mexicana haya influido en una mejor eficiencia del sistema educativo. Quienes sí se vieron beneficiados fueron los docentes, quienes, al menos la mitad de ellos, tuvieron aumentos significativos en sus salarios, tanto por la Carrera Magisterial como por el hecho de que varias secciones sindicales la SNTE negociaban anualmente los aumentos salariales por partida doble, tanto con su propio Estado como con la federación. Ahora el Gobierno Federal centralizó el control de la nómina para evitar la corrupción y el manejo discrecional que de ella hacían los estados. La descentralización

mexicana fue, probablemente, la implementación más ineficaz de las reformas descentralizadoras latinoamericanas. No obstante, la reforma mexicana, en términos de lo que plantea Hanson (1997), no fue una transferencia de la autoridad; más bien, fue una desconcentración que solo alcanzó el nivel estatal y no trascendió al nivel municipal. El gobierno central siguió en control de la asignación de recursos y del currículum.

En cuanto a la evaluación, como señalan Hanson (1997) y Prawda (1993), no hay evidencias suficientes para afirmar que las políticas de descentralización hayan mejorado la calidad y eficiencia del sistema educativo. Ferrer (2004), en sus estudios pionero de las reformas y políticas curriculares en el Cono Sur, señala que, con excepción de Chile, no hay evidencias suficientes para afirmar que la descentralización mejoró la eficiencia de los sistemas educativos. No obstante, la descentralización parece que ha fomentado que estados, departamentos y municipios tengan más espacio para ocuparse de problemas locales y crear programas de innovación para resolverlos. Asimismo, la descentralización ha generado cierta “competencia entre estados (departamentos), y entre municipios por obtener mejores resultados en las pruebas nacionales y espacio, en algunos casos.

### **Sumario y conclusiones**

En este trabajo, se asevera que las políticas educativas y, en particular, las políticas curriculares a nivel mundial tienen un carácter isomórfico. Es decir, se parecen unas a otras. Las fuentes de ese isomorfismo son la globalización económica y las políticas y tendencias orientadas por las metaorganizaciones. Aunque algunas analistas y críticos de las políticas educativas señalan que la región latinoamericana es dependiente de los designios del Banco Mundial, la OCDE y otras metaorganizaciones, el trabajo señala que la influencia, por ejemplo de Pisa, también se extiende a los países desarrollados.

Las políticas curriculares son aquellas que directa o indirectamente afectan el currículum. De acuerdo con Kridel, las políticas curriculares se clasifican en explícitas, implícitas y discretas. Con excepción de Brasil y Argentina, en el resto de los países de la región, el estudio de las políticas curriculares es un campo poco estudiado. Una manera de estudiar las políticas curriculares es empleando el ciclo clásico de formulación de las políticas: formación de la agenda, formulación y diseño, implementación y evaluación. Asimismo se pueden emplear en la

formulación de las políticas educativas tanto marcos clásicos como hacia abajo (*top-down*) y de abajo hacia arriba (*bottom-up*), u otros alternativos como comunidades epistémicas, formulación de políticas basada en evidencias, coaliciones promotoras y el marco de flujos múltiples.

La descentralización fue la política educativa isomórfica más notable de la década de los 80. Brasil y Chile fueron los primeros países de la región que implementaron esta política. Esta se formuló fundamentalmente a través del empleo del diseño *top-down*. Es posible que la implementación más exitosa de esta política haya sido en Chile y la menos exitosa la de México, a principios de la década siguiente.

## Referencias

- Aguilar, L. F. (Ed) (2000a). *El estudio de las políticas públicas*. México: Miguel Ángel Porrúa.
- Aguilar, L. F. (Ed.) (2000b). *Problemas públicos y agenda de gobierno*. México: Miguel Ángel Porrúa.
- Ahme, G. & Brunsson, N. (2005) La regulación suave desde una perspectiva organizacional. *Gestión y Política Pública*, 15(3), 527-555.
- Beech, J. (2007). La internacionalización de las políticas educativas en América Latina. *Revista Pensamiento Educativo*, 40(1), 153-173.
- Bernstein, B. (1999) Vertical and horizontal discourse: An essay. *British Journal of Sociology of Education*, 20(2), 157-173.
- Buendía, A. (1984). Estudio introductorio. En J. Pressman y A. Wildavsky, *Implementación. Cómo grandes expectativas concebidas en Washington se frustran en Oakland*, (pp.5-32). México: Fondo de Cultura Económica.
- Casilda, R. (2004). América Latina y el Consenso de Washington. *Boletín económico de ICE*, 2803, 19-38.
- Casimiro Lopes, A. (2008). *Políticas de integração curricular*. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

- Coffman, J. (2007). Evaluation based on theories of the policy process. *The Evaluation Exchange*, 12(1), 6-7.
- Cohen, M. D. m March, J. G. y Olsen J. P. (2011). El bote de basura como modelo de elección organizacional. *Gestión y Política Pública*, 20(2), 247-290.
- Colmenares, D. (2016, junio 24). Descentralización fallida y problema magisterial. *Periódico El Economista*. Recuperado de <http://www.elfinanciero.com.mx/opinion/descentralizacion-fallida-y-problema-magisterial.html>
- Dussel, I. (2005) Las políticas curriculares de la última década en América Latina: nuevos actores, nuevos problemas. *Educación de calidad para todos: iniciativas iberoamericanas*, (pp. 93-102). Madrid: Fundación Santillana.
- Elder, C. D. y Cobb, R. W. (2000). Formación de la agenda. El caso de la política de ancianos. En L. F. Aguilar (Ed.), *Problemas públicos y agenda de gobierno* (pp. 77-104). México: Miguel Ángel Porrúa.
- Ferrer, G. (2004). *Las reformas curriculares de Perú, Colombia, Chile y Argentina: ¿Quién responde por los resultados?* Lima: GRADE.
- Fiske, E. B. (1996). *Decentralization of education. Politics and consensus*. Washington, D. C.: The World Bank.
- Flores Crespo, P. y Mendoza, C. (2008). *Implementación de políticas educativas. Los concursos de oposición y la Alianza por la Calidad de la Educación*. México: Editorial Gernika.
- Fullan, M. G., & Miles, M. B. (1992). Getting reform right: What works and what doesn't. *Phi Delta Kappan*, 73(10), 745-752.
- García Garduño, J. M. y Malagón A. (2010). ¿Por qué las políticas y reformas curriculares tienen un éxito limitado? El caso del constructivismo y la educación basada en competencias. *Perspectivas Educativas*, 3(1), 251-262.
- Gómez Lee, M. I. (2012). El marco de las coaliciones de causa. *Revista Opera*, 12(12), 11-30.

- Gude, L. (2013). *Informe PISA 2013: España sufre un estancamiento educativo*. Recuperado de <http://www.club-mba.com/2013/12/04/informe-Pisa-2013-espana-sufre-un-estancamiento-educativo/>
- Haas, P. M. (1992). Introduction: epistemic communities and international policy coordination. *International organization*, 46(1), 1-35.
- Hanson, Mark (1997). *La descentralización educacional: Problemas y desafíos*. PREAL, documento No. 9. Recuperado de [www.oei.es/historico/.../descentralizacion\\_educacional\\_problemas\\_desafios\\_hanson.pdf](http://www.oei.es/historico/.../descentralizacion_educacional_problemas_desafios_hanson.pdf)
- Jones, M. D., Peterson, H. L., Pierce, J. J., Herweg, N., Bernal, A., Raney, H. L. y Zahariadis, N. (2016). A River runs through it: A multiple streams meta-review. *The Policy Studies Journal*, 44, 1, 13-36.
- Kridel, C. (Ed.) *Encyclopedia of curriculum studies*. California, Estados Unidos: Sage.
- Laswell, H. (2000). *La orientación hacia las políticas*. En L. Aguilar. *El estudio de las políticas públicas*. (pp.79-103). México: Miguel Ángel Porrúa.
- Lewis, E. T. (2002). *When organizations speak: isomorphism and organizational language*. (Working paper). Recuperado de <http://www.casos.cs.cmu.edu/publications/papers/Lewis.Pdf>
- Levitt, T. (1983). The globalization of markets. *Harvard Business Review*, 61(3), 92-102.
- Mainardes, J. (2006). Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*, 27(94), 47-69.
- Nelson, B. J. (2000). La formación de la agenda. El caso de la política de los ancianos. En L. F. Aguilar (Ed.). *Problemas públicos y agenda de gobierno* (pp. 105-140). México: Miguel Ángel Porrúa
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P., & Taubman, P. M. (Eds.). (2008). *Understanding curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. New York, Estados Unidos: Peter Lang.

- Prawda, J. (1993). «Lessons in educational decentralization: a note for policymakers. *The Forum*, 2(3) p. 8.
- Pressman, J. L. y Wildavsky, A. (1984). *Implementación. Cómo grandes expectativas concebidas en Washington se frustran en Oakland*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rivas, A. (2015). *América Latina después de PISA: Lecciones aprendidas de la educación en siete países (2000-2015)*. Buenos Aires, Argentina: CIPPEC-Natura-Instituto Natura.
- Sabatier, P. A. (1986). Top-down and bottom-up approaches to implementation research: a critical analysis and suggested synthesis. *Journal of Public Policy*, 6(1), 21-48.
- Secretaría de Educación Pública (1992). *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. México: Autor
- Sobrinho, J. A. (1978). *Una experiencia brasileña. El proyecto de coordinación y asistencia técnica de la enseñanza municipal (Promunicipio)*. Santiago de Chile: PREAL. Recuperado de unesdoc.unesco.org/images/0003/000303/030319SB.pdf
- Solesbury, W. (2001). *Evidence Based Policy: Whence it came and where it's going*. Londres: ESRC Centre for Evidence Based Policy and Practice.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus*. California, Estados Unidos: Sage.
- Simon, H. (1962) *El comportamiento administrativo*. Madrid, España: Aguilar.
- Straus, S. E. y Jones, G. (2004). What has evidence based medicine done for us? *British Medical Journal*, 329(7473), 987-988.
- Tamayo, M. (1997). El análisis de las políticas públicas. En R. Bañón & E. Carrillo (comps.). *La nueva administración pública* (pp. 281-312). Madrid, España: Alianza Editorial.

- Tamayo, M. y Carrillo, E. (2004). La agenda pública en España. *Revista Internacional de Sociología*, 38, 35-59.
- Tello, C. G. (Coord.). (2015). *Los objetos de estudios de la política educativa*. Buenos Aires, Argentina: EPUB.
- Tyler, R. (1973). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires, Argentina: Troquel.
- Walker, T. (2013). *What do the 2012 PISA scores tell us about U.S. schools? NEA*. Recuperado de <http://neatoday.org/2013/12/03/what-do-the-2012-Pisa-scores-tell-us-about-u-s-schools-2/>
- Weible, C. M., and Sabatier, P. A. (2006). A guide to the advocacy coalition framework. En F. Fischer, G. Miller y M. Sydney (Eds.), *Handbook of public policy analysis: Theory, politics, and methods* (pp. 123-136). Washington, DC: CRC Press.
- Weiner, S. (2011). How information literacy becomes policy: an analysis using the multiple streams framework. *Library Trends*, 60(2), 297-311.
- Wiseman, A. W., & Baker, D. P. (2005). The worldwide explosion of internationalized education policy. En D. P. Baker y A. W. Wiseman (Eds.), *Global trends in educational policy* (pp 1-21), Volumen 6. Londres: Elsevier Science, Ltd.
- Zahariadis, N. (2007). The multiple streams framework: structure, limitations, prospects. En P.A. Sabatier (Ed.), *Theories of the policy process* (pp. 65-92), 2a ed. Boulder, Colorado: Westview Press.

# PROBLEMAS Y PERSPECTIVAS DE LAS POLÍTICAS CURRICULARES EN EL PERÚ<sup>4</sup>

JOSÉ LUIS ENCINAS ARANA

Dirección General de Educación Básica Regular.

Ministerio de Educación

En el marco de las políticas de Estado para la mejora de los aprendizajes, en el año 2011, el Ministerio de Educación (Minedu) se propuso construir concertadamente un nuevo currículo nacional que estableciera las competencias que deben lograr los/as estudiantes peruanos en su educación básica. En esta visión, el rol del nuevo currículo es ser una herramienta destinada a dinamizar y articular la política pedagógica nacional, que garantice el derecho a la educación.

El proceso de construcción del currículo concluyó con la publicación de la RM281-2016-Minedu, —el 2 junio de 2016—, que le dio carácter oficial. En el texto, se menciona que el Currículo Nacional de la Educación Básica “contiene los aprendizajes que deben lograr los estudiantes al concluir cada nivel y modalidad, mostrando su progresión a lo largo de toda la escolaridad”. Asimismo, se indica que es “una herramienta flexible, que permite las adecuaciones que lo hacen pertinente y eficaz para responder a las características, necesidades e intereses de los estudiantes”.

En las líneas que siguen, describiremos el proceso seguido para la elaboración del currículo peruano. Asimismo, revisaremos los dilemas curriculares, las tensiones y las oportunidades que formaron parte de este proceso de cambio.

## Crónica de un currículo consultado

Para la elaboración del Currículo Nacional de la Educación Básica se ha recorrido un largo proceso de consulta que ha contado con la participación de docentes

---

4 Ponencia elaborada por Liriana Velasco Taipe, coordinadora pedagógica de Currículo, y José Luis Encinas Arana, asesor de Políticas Educativas. Dirección General de Educación Básica Regular. Ministerio de Educación (Digbr- Minedu) Lima, 2016

en servicio, representantes de los sectores público y privado, de la cooperación internacional, universidades e instituciones de la sociedad civil, a lo que se suman los participantes en las consultas nacionales organizadas por el Consejo Nacional de Educación. No se conocen antecedentes de una consulta curricular con la diversidad de actores, espacios y temporalidad como con los que ha contado el nuevo currículo aprobado en el 2016.

#### **a) Estudios, informes, análisis**

A partir del año 2011, por iniciativa de diversas instituciones públicas y privadas directamente relacionadas con la educación peruana, se realizó un conjunto de estudios y sistematizaciones sobre las tendencias internacionales en materia curricular respecto de la articulación entre las reformas educativas del sistema y las políticas curriculares, el aporte de las mismas a la mejora de la calidad y equidad educativa, los cambios de perspectiva en la práctica docente, y la respuesta a las demandas de un mundo globalizado y cambiante.

En ese sentido, los primeros documentos técnicos que sustentan el nuevo currículo son los siguientes estudios: Análisis crítico al Diseño Curricular Nacional (Ordóñez, 2012); Percepción del currículo (Instituto de Opinión Pública – Pontificia Universidad Católica del Perú, 2012); y Calidad del uso del currículo (Universidad Peruana Cayetano Heredia [UPCH], 2013).

Asimismo, se deben considerar un conjunto de estudios realizados desde el año 2010 que sirvieron para la elaboración de los estándares de aprendizaje y que fueron publicados posteriormente por el Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Básica (Ipeba), y el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (Sineace).

#### **b) Eventos académicos, mesas de consulta, jornadas**

Entre los años 2012 y 2014, en diversas ciudades del Perú, se impulsaron seminarios, jornadas y mesas de trabajo con el fin de identificar los aprendizajes que se reconocen como indispensables para atender la formación integral de los estudiantes. Asimismo, en dichos eventos, se indagó sobre cómo debe responder el sistema educativo peruano a los desafíos sociales, culturales y económicos del mundo de hoy y a las demandas de la sociedad del conocimiento. A lo que se sumó

una consulta virtual con la participación de 40 mil usuarios de la página web del Ministerio de Educación.

A partir del año 2015, se promovieron encuentros de carácter especializado sobre las diferentes áreas curriculares, sus enfoques y competencias, a través de consultas focalizadas con universidades, instituciones de la cooperación internacional, sector público y privado, docentes en servicio y expertos en educación, a lo que se añadieron las consultas nacionales organizadas por el Consejo Nacional de Educación, en el 2014 y el 2015. Asimismo, se realizaron consultas virtuales alrededor de los aprendizajes que propone el currículo.

Adicionalmente, se realizaron jornadas temáticas y mesas de trabajo sobre diversos campos del aprendizaje de los estudiantes en el currículo, entre los que es posible mencionar las mesas sobre emprendimiento, organizada por el Consejo Nacional de la Competitividad, de forma articulada con la Agenda de la Competitividad al 2013; la mesa sobre interculturalidad, que consistió en reuniones realizadas en Lima, Ayacucho y Tarapoto, en coordinación con la Dirección General de Educación Intercultural, Bilingüe y Rural del Ministerio de Educación; y la mesa sobre ciudadanía, coordinada por la Dirección de Educación Secundaria del Ministerio de Educación, con representantes de universidades, cooperación internacional e instituciones de la sociedad civil (2012).

Asimismo, en el marco del Seminario Nacional sobre el Marco Curricular y los Aprendizajes Fundamentales (2013), se solicitaron opiniones sobre los avances del currículo y los aprendizajes que deben lograr los estudiantes al término de su escolaridad. A ello se suman los testimonios de estudiantes de Educación Básica Regular, que se registran en el documento *La escuela que queremos: voces de las y los estudiantes de Educación Básica Regular (2013)*, en la que participaron 375 estudiantes de nueve regiones.

En mayo del 2014, se realizó, en Huampaní, el Seminario Nacional sobre los Lineamientos para los Currículos Regionales, con la participación de los directores regionales de Educación, directores de Gestión Pedagógica y los equipos de Currículo de todas las regiones del país. Se discutieron y acordaron propuestas sobre la función de los currículos regionales y su articulación con el currículo nacional. A fines del mismo año, se desarrolló la primera consulta nacional organizada por el Consejo Nacional de Educación y una encuesta virtual que recogió información de cuarenta mil usuarios de la página web del Minedu.

Adicionalmente, entre el 2015 y 2016, se realizaron consultas a expertos nacionales e internacionales, con el apoyo especialmente de Unesco (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) y el Programa Grade/Forge. Igualmente, se implementaron trece reuniones temáticas sobre las áreas curriculares, sus enfoques y competencias con la asistencia de un promedio de quince a veinte especialistas y expertos por cada una de mesas mencionadas, donde hubo la oportunidad de discutir con docentes de escuelas públicas y privadas, sobre Matemática, Ciencia y Tecnología, Desarrollo Personal y Ciudadanía, TIC, Arte, Educación para el Trabajo, Educación Física, entre otros. Igualmente, se convocaron a consultas especializadas a representantes de universidades y cooperación internacional, de los sectores público y privado, docentes en servicio y expertos en educación (2015).

Finalmente, en diciembre del 2015, se realizó una segunda consulta nacional en Ayacucho, con la presencia de más de cien participantes de diferentes regiones del país, a lo que se sumaron las consultas virtuales sobre el currículo nacional por medio de la página web del Ministerio de Educación sobre el perfil de egreso, el currículo nacional y los programas curriculares.

### **Los dilemas curriculares en el proceso de construcción del currículo**

Los dilemas curriculares en el Perú son semejantes a los ocurridos en el resto del mundo. En diversos países, los equipos y comunidades que se propusieron construir un currículo se confrontaron ante diversas alternativas: la posibilidad de un currículo único que oriente el quehacer en las escuelas; currículos provinciales o regionales con alta descentralización curricular; el currículo como una herramienta organizativa de los aprendizajes que se concreta en los planes de estudios; el currículo como un documento cohesionador de la diversidad en sociedades caracterizadas por la interculturalidad de pueblos y lenguas, o currículos que establecen marcos generales con énfasis en el ejercicio ciudadano, la interculturalidad y la inclusión; y finalmente, currículos con una fuerte articulación entre la oferta de sus aprendizajes, y la demanda laboral, económica y productiva del país.

En esa línea, en el 2012, el Ministerio de Educación peruano realizó un mapeo de los currículos de Chile, Colombia, Brasil, Argentina, Bolivia, México y Australia occidental (Neira, 2012). También, se elaboró una sistematización sobre cómo se aborda la formación ciudadana en el Currículo de Educación Básica de Chile,

Colombia, Guatemala, Brasil y Perú (Rojo, 2012). Adicionalmente, en el 2013 se realizó un mapeo internacional sobre el uso del tiempo y los planes de estudio en Alemania, Australia, China, Corea del Sur, Finlandia, Francia y Sudáfrica y otros países de América Latina (Figallo, 2013). En el 2015, se revisó la propuesta de estructura y perfil de egreso de Inglaterra, México y Australia occidental (Gysling & Caldani, 2015), en la perspectiva de definir una visión común de aprendizajes.

Como se observa en los trabajos y publicaciones de los años noventa en adelante, el interés se concentró en la articulación del cambio curricular y la formación pedagógica de los docentes, que posibilitan su concreción en las aulas. En temas curriculares, el Estado peruano ha mantenido (con mayor o menor nivel de intensidad) acciones sobre política para el cambio en los últimos doce años (Neira, 2012).

De la revisión realizada, se deduce que, a nivel latinoamericano, particularmente desde inicios de la década de los noventas, se comienza a registrar un conjunto de acciones orientadas a conseguir un cambio en la educación, que señalan la necesidad de revisar y mejorar el currículo que se aplica en las escuelas de educación básica, vinculado al enfoque por competencias. En ese sentido, podemos observar dos grandes grupos: el primero asume la construcción del currículo como un instrumento que asegure un proyecto unificador y el segundo, como un instrumento organizador de los aprendizajes que demanda el sistema escolar.

En el primer grupo, encontramos la experiencia de países como Argentina, Colombia y Australia, mientras que, en el segundo caso, se ubica la experiencia de países como Chile, Brasil y México. Argentina, por un lado, establece los Contenidos Básicos Comunes, a partir de los cuales atienden las diversas diferencias existentes al interior de la organización federal de dicho país. Colombia se plantea la necesidad de un marco común de aprendizajes, que atienda la diversidad cultural. Esta tendencia se fortalece con los aportes de Unesco (2006) que señala que el currículo es una herramienta en la que deben estar representados todos los ciudadanos de una sociedad y su derecho a una educación de calidad.

De otro lado, los casos de Chile y Brasil se inclinan por un marco curricular que prioriza un conjunto de competencias -o aprendizajes indispensables, como los denominan Coll y Martín (2006)- que articule los aprendizajes con las demandas de sus propios sistemas educativos. En tal sentido, y para el caso de Chile, Gysling

(2007) sostiene que la implementación de su política curricular busca generar un currículo que responda a las rápidas transformaciones del conocimiento en la sociedad actual, con un giro significativo en la perspectiva pedagógica, que ya no se concentra en el proceso de enseñar, sino en el proceso de aprender.

## Tensiones

De acuerdo al trabajo realizado por Simón y Merodo (2014), todo nuevo currículo supone una hipótesis de cambio. De esta manera, se produce una tensión entre *innovación* y *tradicición*, que es la misma que ofrece el material de partida de la renovación, y a la vez las limitaciones y resistencias para el cambio. Ellos señalan que, durante las últimas décadas, ha crecido la importancia teórica de los estudios en torno al currículo. Siguiendo una importante tendencia internacional, el currículo se ha convertido en una de las maneras privilegiadas de referirse a la educación, desplazando a otros lenguajes y tradiciones.

Sin embargo, el problema de la articulación entre la tradición y el cambio en el campo curricular no parece resolverse centrandolo el interés en su aplicación práctica, y no basta con lograr definiciones innovadoras para lograr cambios en la enseñanza, ya que la experiencia indica que, al lado de la sugerencia en las prácticas, existen lecturas de sentido respecto de las mismas. Sobre eso, Simón y Merodo (2014), advierten que, desde que una innovación es formulada hasta que llega a las escuelas, su circulación por distintos sectores y actores del sistema, inevitablemente la transforma través de sucesivas recontextualizaciones.

Del análisis realizado, es posible concluir que el currículo es casi siempre una herramienta pensada para responder a realidades complejas y diversas, que permiten definir la relación entre el gobierno central y los gobiernos subnacionales; un planteamiento de cohesión en particular en sociedades con alto nivel de dispersión y diversidad cultural; y un proyecto de ciudadanoarticulado a un propósito de sociedad.

## La oportunidad del cambio curricular: por qué ahora

El Perú vive cambios acelerados respecto de las relaciones sociales; emergen problemas relacionados con la inequidad y se evidencian las brechas existentes en el desigual acceso a una ciudadanía plena. Asimismo, no menos importante es

el impacto que la tecnología y la comunicación está generando en nuestra forma de vida, en las oportunidades laborales, y en las relaciones que se desarrollan de manera presencial o en comunidades virtuales, lo que algunas veces se constata en una tensión entre los saberes ancestrales y el conocimiento producido en la modernidad. En ese sentido, es pertinente contextualizar el desarrollo curricular peruano como parte de un proceso más amplio, que en los últimos veinte años ha puesto sobre la mesa una agenda de reformas que buscan dar respuesta a las expectativas sociales sobre la educación básica.

Hasta hace cuarenta años, educar podía concebirse como la adquisición de algunos conocimientos básicos en los campos de las humanidades y las ciencias, los elementos iniciales de la matemática y una formación cívica basada en el conocimiento de las principales leyes, además de un primer acercamiento al terreno de los oficios y el mundo del trabajo. Hoy, eso no es suficiente y, en el marco de las sociedades del conocimiento, ese modelo tampoco garantiza el ejercicio de la ciudadanía.

En nuestros días, la alfabetización tiene una connotación mucho más amplia que decodificar palabras o firmar. Igualmente, el mero conocimiento de las cuatro operaciones aritméticas básicas no garantiza que los estudiantes desarrollen competencias para resolver problemas usando la matemática. Asimismo, en la actualidad, el ejercicio de la ciudadanía implica la ampliación de los derechos de las personas, con criterios de inclusión, justicia y equidad en una sociedad diversa como la peruana.

### **Caracterización del nuevo currículo peruano**

A nivel internacional, la importancia del currículo se fundamenta principalmente porque permite compartir un horizonte educativo que posibilita el desarrollo integral de todas las personas (Unesco, 2003). En nuestro país, el Currículo Nacional de la Educación Básica se sustenta en el *Proyecto Educativo Nacional*, el *Acuerdo Nacional* y la *Ley General de Educación*.

En el marco normativo nacional, se reconoce que la educación es un derecho fundamental de la persona; se desarrolla a lo largo de toda la vida, aspira al nivel óptimo de formación que deben alcanzar las personas, y garantiza la igualdad de oportunidades para todas y todos, sin discriminación de origen, etnia, género,

idioma, religión, opinión, condición económica, edad o de cualquier índole (Art. 2°, 3°, 13°, 17° de la Ley General de Educación).

En esa línea, la educación básica es la etapa del sistema educativo destinada a la atención y formación integral de la persona. Se rige por los principios planteados para la educación peruana y comprende las siguientes modalidades: Educación Básica Regular (EBR), Educación Básica Especial (EBE) y Educación Básica Alternativa (EBA). Son estas modalidades las que generan los lineamientos y propuestas pedagógicas para asegurar una educación de calidad con equidad para atender a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes teniendo en cuenta sus necesidades, características y potencialidades; así, se da cumplimiento a los acuerdos, políticas y normativas establecidas, tanto a nivel nacional como internacional.

- La *Educación Básica Regular* (EBR) es la modalidad que abarca los niveles de educación inicial, primaria y secundaria, y está dirigida a las niñas, niños y adolescentes que participan, oportunamente, del proceso educativo de acuerdo con su evolución física, afectiva y cognitiva desde su nacimiento. Atiende estudiantes con necesidades educativas especiales, que son matriculados y promovidos tomando en cuenta su edad normativa.
- La *Educación Básica Alternativa* (EBA) es la modalidad que se desarrolla bajo el enfoque de la educación a lo largo de toda la vida. Atiende a jóvenes y adultos, y a adolescentes en extraedad escolar a partir de los 14 años, que compatibilizan estudio y trabajo. Esta modalidad promueve la continuidad educativa de los estudiantes en proceso de alfabetización y la movilidad de los estudiantes a otras modalidades del sistema. Tiene los mismos objetivos y expectativas de calidad educativa equivalente a la Educación Básica Regular.
- La *Educación Básica Especial* (EBE) es la modalidad que atiende con enfoque inclusivo a las niñas, niños, adolescentes y jóvenes con necesidades educativas especiales, las que pueden estar asociadas a discapacidad o superdotación. Los estudiantes con discapacidad que participan de los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo son promovidos de grado y progresan en el sistema en base a las adaptaciones curriculares que esta modalidad establece.

Es importante señalar que las modalidades mencionadas comparten los mismos objetivos y expectativas de calidad educativa, y se rigen por los principios de la

educación peruana. En esa línea, la política pedagógica recomienda adaptar o diversificar las herramientas y las actividades pedagógicas para responder a las características de los estudiantes.

En ese sentido, un Currículo Nacional de la Educación Básica, abierto, flexible y pertinente —como lo señala la ley— permite compartir aprendizajes comunes a la educación regular, la educación especial y la educación alternativa. Es, por lo tanto, un currículo flexible a las adecuaciones curriculares correspondientes y al desarrollo de las herramientas pedagógicas para su implementación y evaluación, de acuerdo a las características y potencialidades de los estudiantes en cada modalidad, en la perspectiva de lograr el máximo desarrollo humano a lo largo de la educación básica.

### **Aportes del nuevo currículo nacional**

El Currículo Nacional reafirma la apuesta por un enfoque curricular por competencias, que permita a los estudiantes desempeñarse en el futuro poniendo en práctica una diversidad de capacidades de manera reflexiva, creativa y responsable. Asimismo, incorpora el perfil de egreso, entendido como la visión común de los aprendizajes que deben lograr los estudiantes como producto de su formación básica. También, se incorporan los estándares de aprendizaje nacionales, es decir, las expectativas sobre las competencias desarrolladas durante la escolaridad y que, a su vez, son referentes para otras modalidades de la Educación Básica.

En comparación con su predecesor, el nuevo currículo disminuye su densidad para facilitar su uso, y mejora nítidamente la articulación y alineamiento entre los elementos curriculares. Para lograr todos estos cambios, se evaluó el proceso de avance curricular de los últimos años con el fin de mejorar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes y fortalecer la práctica de los docentes. En consecuencia, estamos ante un currículo socialmente pertinente, que recoge las aspiraciones de una sociedad democrática, equitativa e inclusiva, que afirma la identidad nacional sustentada en la diversidad y la interculturalidad, que aporta a una ciudadanía respetuosa del Estado de Derecho y la institucionalidad, y que contribuye al crecimiento sostenido, la integración latinoamericana y el mundo globalizado.

Asimismo, el Currículo Nacional orienta la evaluación por competencias en el aula desde un enfoque formativo, de forma que esté incluida la retroalimentación de los aprendizajes de los estudiantes, con una escala única de calificación para los niveles de Inicial, Primaria y Secundaria. Por otro lado, brinda pautas para lograr la diversificación curricular en cada región e institución educativa. Por último, establece los criterios de las adecuaciones curriculares para la Educación Básica Alternativa y la Educación Básica Especial, esta última en relación a la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales, en el marco de los principios de equidad e inclusión de la educación peruana.

Resulta pertinente señalar que, entre los aportes, están los referidos a ampliar la enseñanza del idioma inglés desde el nivel primario, así como incluir la enseñanza de competencias TIC y de Gestión del Aprendizaje de manera transversal a las áreas. Asimismo, se han realizado modificaciones al área de Educación para el Trabajo para favorecer una mejor empleabilidad y emprendimiento, y se han fortalecido las áreas de Educación Física y Arte.

Finalmente, el Ministerio de Educación está formulando un Plan de Implementación al año 2021, que adopta un modelo gradual, que se inicia el 2017 con el objetivo de crear de manera progresiva las condiciones y capacidades que garanticen su mejor aplicación. Asimismo, la implementación ha previsto mecanismos de monitoreo y evaluación en aula, a fin de recoger información que permita colocar al currículo en una dinámica de mejora continua.

## Referencias

Coll, C. & Martín, E. (2006). *Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares*. Revista PRELAC, N° 3, p 6-24.

Figallo, M. (2013). *Sistematización sobre organización del sistema educativo y horarios de dictado por cursos en países alrededor del mundo*. Documento de Trabajo. Lima.

Gysling, J. (2007). Currículo Nacional: Desafíos Múltiples. *Revista Pensamiento Educativo*, 4 (1), p. 335-350.

Gysling, J. & Caldani, F. (2015). *Diagnóstico y Recomendaciones al Currículo Nacional* (Diapositivas). Lima.

Instituto de Opinión Pública – Pontificia Universidad Católica del Perú (2012). *Percepción del currículo*. Documento de Trabajo. Lima.

Merodo, A. & Simon, J. (2014). *Revisión del marco curricular nacional y de los lineamientos para la diversificación curricular en el Perú*. Informe de Consultoría. Lima. Proyecto de la Gestión de la Educación en el Perú – FORGE - GRADE.

Ministerio de Educación (2003). *Ley General de Educación N° 28044*.

Ministerio de Educación (2012). *Reglamento de la Ley General de Educación N° 28044*.

Ministerio de Educación (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica aprobado mediante Resolución Ministerial N° 281- 2016- Minedu*.

Neira, P. (2012). *Estableciendo una cartografía para la discusión, en camino para un Marco Curricular para el Perú*. Documento de Trabajo. Lima.

Ordoñez, D. (2012). *Análisis crítico del Diseño Curricular Nacional*. Documento de Trabajo. Lima.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) (2014). *Un currículo para el siglo XXI: Desafíos, tensiones y cuestiones abiertas*.

Rojo, Y. (2012). *Análisis de las propuestas curriculares de diversos países de América Latina que incorporan el desarrollo de la Ciudadanía en el Currículo de la Educación Básica*. Documento de Trabajo. Lima

Universidad Peruana Cayetano Heredia [UPCH] (2013). *Calidad del uso del currículo*. Documento de Trabajo. Lima.





---

## MESAS DE DIÁLOGO

---

### MESA 11 POLÍTICA CURRICULAR, CIUDADANÍA Y DEMOCRACIA

**Coordinadora de mesa:** Claudia Marcela Vargas Ortiz de Zevallos

**Relator de mesa:** Alonso Velasco Tapia

#### Resumen

La mesa *Política curricular, ciudadanía y democracia* centra su atención en el tema asociado a la pertinencia de las políticas curriculares actuales para el desarrollo de una ciudadanía democrática que busca el bien común. Se analizan los lineamientos curriculares actuales frente a la formación de ciudadanos democráticos a fin de plantear sugerencias de acción para el Ministerio de Educación del Perú que contribuyan a viabilizar la concepción de ciudadano presente en el actual Currículo Nacional.

#### Documento base

Hablar de ciudadanía y democracia hoy en día trae a colación el preguntarnos qué ciudadanos peruanos estamos formando, no solo desde la escuela, sino desde la sociedad en general, ya que debemos considerar que todo el entorno conlleva una enseñanza y un aprendizaje positivo o negativo. Sin embargo, en esta mesa

de diálogo, se abordará la discusión de uno de los espacios educativos sociales: la escuela.

De acuerdo a Delval (2013), a Temporetti (2008), a la Unesco (Entreculturas, 2015) y al Ministerio de Educación (2007), las tendencias actuales en la formación de ciudadanos a nivel internacional, latinoamericano y nacional se orientan hacia el fortalecimiento de la autonomía de las personas a través de la formación de capacidades para enfrentar la complejidad de diversas situaciones de vida, de manera reflexiva, dialógica, ética y con valores. Se orientan, también, hacia el respeto de las normas y leyes, a fin de promover la participación ciudadana, con lo que se generan espacios inclusivos, equitativos, armónicos y respetuosos de la diversidad. Por ello, indican los autores que la escuela sería un espacio de cultura, conocimiento e intercambio abierto a la comunidad, donde los docentes comprometidos con su labor toman en cuenta los procesos biológicos, socioculturales y psicológicos de los alumnos para su educación.

Según el actual Currículo Nacional 2016 (Minedu, 2016), el ciudadano peruano es aquella persona consciente de sus derechos y deberes, los cuales cumple y respeta. Es una persona capaz de desenvolverse satisfactoriamente en contextos cambiantes, manteniendo una ética sólida, respetando la diversidad sociocultural y procurando el bienestar común a través del trabajo colaborativo, manteniendo la democracia como un eje central en el ejercicio de su convivencia. Además, busca conocer y aprender permanentemente sobre el mundo que lo rodea, participando de asuntos públicos con iniciativa y emprendimiento a fin de cuidar el medio ambiente, buscar el desarrollo sostenible de la sociedad, fortalecer la convivencia con transparencia en las instituciones y la resolución de conflictos pacíficamente. Como se puede deducir, esta concepción de “ciudadano” otorgada por el Minedu en el nuevo Currículo Nacional está perfectamente alineada con las tendencias actuales de las políticas educativas anteriormente presentadas. Sin embargo, cabe preguntarnos si la comunidad educativa de cada institución está procurando desde su labor contribuir con la formación de estos ciudadanos, no solo con el discurso, sino también con su acción diaria en las aulas de clase.

Si bien es cierto, por un lado, encontramos instituciones educativas cuyos docentes se preocupan por innovar su didáctica a fin de fortalecer una ciudadanía responsable en sus alumnos, también se encuentran evidencias que contradicen gravemente los ideales planteados.

En el primer caso, se puede citar a dos escuelas públicas reconocidas por el Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación Peruana (Fondep, 2015) que tuvieron iniciativas a fin de generar capacidades en sus estudiantes para ser agentes de cambio social. Una de ellas es la Institución Educativa Nuestra Señora del Rosario de Huancayo - Junín que propuso el proyecto *Mejorando los aprendizajes para una cultura de paz y bien, enfoque sistémico*, a fin de fortalecer en sus alumnos la resolución de problemas de su entorno inmediato con un pensamiento crítico desde un carisma franciscano en la búsqueda de la paz y el bien común. Por otro lado, la Institución Educativa N° 89 Albuja y Guarniz de Pacasmayo - La Libertad, con el proyecto *Knyapanakny – nuestra reciprocidad es mutua*, buscaba la comprensión de la cultura a través del conocimiento, valoración y cuidado del patrimonio material e inmaterial, y medio ambiente que rodeaba la escuela. Como se puede identificar en estos casos, tanto el docente como el alumno viven su ciudadanía de manera comprometida, generando capacidades que les permiten desarrollar vínculos entre la escuela y la comunidad, así como entre los propios alumnos y docentes con un fin común, el aprendizaje y la conciencia social.

En el segundo caso, las evidencias que contradicen las tendencias de las políticas educativas y concepción de ciudadanos peruanos son las siguientes, entre muchas otras. Tanto docentes como estudiantes de entornos educativos públicos y/o privados no ejercen su primera obligación como ciudadanos: respetar, cumplir y ser conscientes de sus derechos y deberes. Es así que se atenta contra varios derechos establecidos en la Constitución Política del Perú de 1993, tal como el mencionado en el artículo 15, en el cual se indica:

La ley establece los requisitos para desempeñarse como director o profesor de un centro educativo, así como sus derechos y obligaciones. El Estado y la sociedad procuran su evaluación, capacitación, profesionalización y promoción permanentes. El educando tiene derecho a una formación que respete su identidad, así como al buen trato psicológico y físico (art. 15).

Actualmente, se ha hecho de conocimiento público a través del reportaje del noticiero Punto Final del canal 2 Frecuencia Latina (Choquehuanca, 2016) que existen docentes quienes han sido sentenciados por casos de terrorismo, y que actualmente enseñan en aulas de escuela básica y superior a pesar de estar prohibido de acuerdo al Decreto Supremo N° 019-2010-ED; para mayor preocupación, se ha detectado que estos tienen a cargo cursos asociados a la formación de ciudadanos.

Por otro lado, se evidencia, en la plataforma SíseVe contra la violencia escolar del Ministerio de Educación (2016), casos diversos de violencia a nivel nacional de docentes hacia alumnos (39%) y entre alumnos (61%), de índole verbal, psicológica, física, sexual, con armas, por internet o celular, y por hurto.

En este contexto complejo de buenas y malas prácticas tanto de alumnos como docentes, frente al ejercicio de una ciudadanía que se espera busque el bien común, resulta significativo abordar en esta mesa de diálogo el tema sobre los lineamientos de políticas curriculares actuales para el desarrollo de una ciudadanía democrática que busca el bien común. El objetivo de este diálogo será encontrar directrices de acción para asegurar la formación de ciudadanos democráticos que respeten sus derechos y deberes en búsqueda del bien común.

### Conclusiones de la mesa

- Es importante la comprensión del currículo como voluntad política que tiene como fin el cambio social; debido a ello, se requiere que este documento sea el punto de llegada y se deje de asumir como punto de partida.
- El currículo, en su contenido, debe visibilizar a las poblaciones minoritarias y la diversidad étnica que tiene el país, valorando que todos somos diversos y estamos en permanente relación.
- Se deben establecer aprendizajes fundamentales nacionales que todo ciudadano peruano debe conocer sobre su país y aprendizajes fundamentales regionales que ciudadanos de cada región del país debe conocer sobre su entorno, todo ello con el fin de fortalecer la identidad y sentido de pertenencia de los ciudadanos
- Hay necesidad de un diagnóstico y análisis en la realidad del país para saber quiénes somos y cómo somos, y, partiendo de ello, comprender qué queremos ser. Esto ayudará a plantear propuestas curriculares acorde a nuestra realidad.
- La práctica pedagógica es crucial para la construcción y ejecución del currículo. En el primer caso, es necesario rescatar prácticas pedagógicas exitosas en la formación de ciudadanos, a fin de identificar qué contenidos y metodologías utilizan para proponerlas como orientadoras de buenas prácticas. En el segundo

caso, es necesario vincular permanentemente la formación de los estudiantes (desde pequeños), con el entorno y con la realidad diversa de nuestro país y del mundo; son el intercambio dialógico y democrático la herramienta para conocer al otro diverso y naturalizar las diferencias.

- La consolidación de la formación inicial parte del diálogo reflexivo y el acercamiento con el docente, a fin de conectarlo con su propia identidad ciudadana y ejercicio ciudadano. Ello ayudará a repensar las propuestas de formación, tanto del docente como de estudiantes de escuela básica, donde lo afectivo cobrará importancia.
- Hay necesidad de establecer políticas de estado para la Formación Ciudadana como eje de acción, donde todos nos alineemos con ellas en su propósito, a fin de vivenciar en la cotidianeidad la ciudadanía que aspiramos.
- Algunos temas pendientes para seguir reflexionando son la ciudadanía digital y su impacto en la formación ciudadana, la fragmentación y desacuerdos entre las políticas educativas y sus diversas instancias.

## Referencias

Choquehuanca, M. [Punto Final] (25 de setiembre, 2016) *El pensamiento Gonzalo en las Aulas*. [Archivo de video]. Recuperado de <http://www.latina.pe/noticias/punto-final/condenados-por-terrorismo-ensenan-en-colegios-publicos-39363/>

Congreso Constituyente Democrático (1993). *Constitución Política del Perú*. Recuperado de <http://portal.jne.gob.pe/informacionlegal/Constitucion%20y%20Leyes1/CONSTITUCION%20POLITICA%20DEL%20PERU.pdf>

Delval, J. (enero-junio, 2013). La escuela para el siglo XXI. *Sinéctica*, (40). Recuperado de [http://www.redalyc.org/pdf/998/Resumenes/Resumen\\_99827467002\\_1.pdf](http://www.redalyc.org/pdf/998/Resumenes/Resumen_99827467002_1.pdf)

Entreculturas (2015). *Síntesis del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2015 de la Unesco*. Recuperado de [https://www.entreculturas.org/files/documentos/estudios\\_e\\_informes/Sintesis\\_Informe-seguimiento-EPT-2015.pdf](https://www.entreculturas.org/files/documentos/estudios_e_informes/Sintesis_Informe-seguimiento-EPT-2015.pdf)

- Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación Peruana (Fondep) (2015). *Las escuelas públicas del Perú sembrando innovación educativa. Compendio de experiencias educativas reconocidas en los Encuentros y Concursos Regionales de innovación y buenas prácticas 2014*. Lima: Ruta Pedagógica Editora SAC. Recuperado de [goo.gl/bSIGM2](http://goo.gl/bSIGM2)
- Ministerio de Educación del Perú (2016) *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Lima: Minedu. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-2016.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú (2007) *Proyecto Educativo Nacional al 2021*. Perú. Recuperado de: <http://www.minedu.gob.pe/DeInteres/xtras/download.php?link=PEN-2021.pdf>
- SíseVe (2016) *Número de casos Reportados en el Síseve a Nivel Nacional del 15/09/2016 al 30/04/2016*. Recuperado de <http://www.siseve.pe/Seccion/DownloadPDF>
- Temporetti, F. (2008) *Retos educativos del siglo XXI desde la perspectiva de América Latina. Ciclo de Conferencias Internacionales*. Recuperado de [http://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/TEMPORETTI/Felix\\_Retos\\_Educativos\\_SXXI\\_Felix.pdf](http://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/TEMPORETTI/Felix_Retos_Educativos_SXXI_Felix.pdf)

## MESA 12

# EL ARTE EN LA FORMACIÓN INTEGRAL EN EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR

**Coordinadora de mesa:** Luzmila Mendivil Trelles de Peña.

**Relatora de mesa:** Sobeida López Vega

### Resumen

Reflexionar sobre los sentidos formativos es parte de la tarea educativa. La presente mesa tuvo el propósito de analizar el sentido de la educación y el arte en la educación básica regular para identificar si este rol debía ser instrumental, complementario o central de una formación integral y humanística. En este sentido, el arte constituye una experiencia que equilibra, integra e interrelaciona las diversas dimensiones del ser humano, interpelando su mundo interior para entrar en interacción con el mundo social, económico, político y cultural.

### Documento base

Las conferencias mundiales sobre educación artística de Lisboa (2006) y Seúl (2010), así como la Cumbre Regional para América Latina y el Caribe sobre Educación Artística - Arteducación (Bogotá, 2009), destacaron la función del arte en la formación individual y colectiva de las personas. Existe consenso respecto a que las experiencias desde y con el arte favorecen el reconocimiento de la multiculturalidad y la valoración de la propia cultura. Asimismo, contribuye al desarrollo de la sensibilidad, lo que permite el análisis, reflexión y crítica del entorno social y político, y, al hacerlo, posibilita el desarrollo de prácticas democráticas fundadas en la expresión y participación que, como efecto, producen una mayor cohesión social, y favorecen la ciudadanía y convivencia armónica.

La Unesco, a través de la Hoja de Ruta para la educación artística, así como el marco normativo, constituido por la Ley General de Educación, el Proyecto Educativo Nacional, la Declaración de Derechos Humanos y la Declaración de los Derechos del Niño, reconocen el ejercicio del arte como un derecho y condición para la formación integral de toda persona.

A nivel curricular, el nuevo milenio marcó nuevos derroteros a la educación artística en el Perú. El Diseño Curricular Nacional (DCN) 2000 la incorporó dentro del área de Comunicación, como Expresión y Apreciación Artística, centrandó más la actividad como expresión en el hacer, antes que en la reflexión. En el año 2005, el DCN la mantiene en el área de Comunicación Integral, con una nueva denominación: Educación por el Arte. El DCN 2009 retoma el enfoque de expresión y apreciación estética. Posteriormente, en el año 2010, se forma la red Arte Educación Perú, con el propósito de impulsar la educación artística a nivel nacional. En el 2012, esta red formula una carta a la ministra de Educación de ese entonces, en la que se cuestiona su enfoque; y, en el 2014, moviliza al Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación Educativa (Sineace) para la realización del Foro Descentralizado *Huellas*, el cual pone en agenda la función del arte como aprendizaje escolar fundamental. Este foro se desarrolló en Lima, Trujillo, Cusco y Pucallpa. Fruto de esta experiencia se dieron las siguientes recomendaciones (Galván & Martínez (2015):

- Definir el enfoque de educación artística, así como el perfil del docente que se requiere para implementarlo
- Ofrecer lineamientos para la formación de este docente a nivel superior
- Incorporar las diversas manifestaciones culturales regionales y locales en la práctica educativa artística
- Formular propuestas para aulas multigrado y unidocentes
- Movilizar a las instituciones privadas para que aporten al desarrollo de la educación artística en el país

Con el nuevo Gobierno, el tema se vuelve a poner en agenda. Diversas autoridades han resaltado el rol del arte y la necesidad de abordarlo desde el nivel de educación primaria. De esta manera, en la Conferencia Anual de Empresarios (CADE) 2016, Cecilia Ramírez, directora general de Educación Básica Regular (EBR), reconoció la necesidad de fortalecer la educación artística y destacó que, para el 2021, el 60% de escuelas públicas deberían poder brindar tres horas de educación artística, en vez de dos, como lo vienen haciendo. Asimismo, Hugo Díaz, presidente del Consejo Nacional de Educación, señaló:

La parte humanística, que es desarrollada por la música, también es clave y ha sido descuidada. (...) *Por eso, primero*, hay que ampliar la jornada escolar completa a más colegios de secundaria y, poco a poco, trasladarla a los de la primaria” (Díaz, 2016).

La nueva propuesta de Currículo Nacional para la Educación Básica (Minedu, 2016) considera dos competencias vinculadas a la educación artística: aprecia de manera crítica manifestaciones artístico-culturales (percibe, contextualiza, y reflexiona creativa y críticamente sobre las manifestaciones culturales), y crea proyectos desde los lenguajes artísticos (explora y experimenta los lenguajes de las artes, aplica procesos de creación, y evalúa y socializa sus procesos y proyectos). Los ejes transversales se desarrollarían a través de la educación artística. Surge así la necesidad de formar docentes en educación artística. Por ejemplo, la Escuela Nacional Superior de Arte Dramático (ENSAD) ha propuesto un plan de Complementación Pedagógica-Lima.

Según Arregui (2015), responsable del área ante el Ministerio de Educación, la meta para el presente año es que se ofrezcan dos horas semanales de arte y que 18,000 docentes asuman horas de arte<sup>5</sup>. Para el 2021, se pretende fortalecer las capacidades docentes, promover la especialización en educación artística y aumentar una hora adicional (03 horas semanales).

## Conclusiones de la mesa

- Implementación de una *revolución del arte*, es decir, que el trabajo artístico sea social y culturalmente valorado; que se reconozca como una ocupación válida y digna que aporta al desarrollo humano; y que a la vez se consideren oportunidades para que los estudiantes tengan acceso a quienes ejercen esta ocupación, de manera que puedan vivir una experiencia estética. Por ejemplo, desde el Ministerio de Educación, se podría invitar a empresas que puedan solventar las visitas de artistas a las diferentes instituciones educativas.
- Incorporación en los perfiles de los profesionales y como un criterio de evaluación de la Carrera Pública Magisterial, el conocimiento de alguna de las artes, más aún en los formadores de formadores.

---

5 Cabe destacar que solo 100 docentes cuentan con la especialidad de educación artística.

- Fortalecimiento de canales de formación a artistas para que obtengan grados académicos que les permitan ejercer docencia y acceder a la carrera docente.
- Incorporación de cultores que trabajen en alianza con los docentes y así potenciar la enseñanza de las artes.
- Desarrollo del componente artístico de modo transversal en la formación inicial docente.
- Implementación de un programa de actualización docente en educación artística que incluya las manifestaciones culturales de cada región y la vivencia de una experiencia estética como condición para poder enseñar arte.

## Referencias

Arregui, M. (2015). *Retos en la formación del docente de arte y cultura*. Recuperado de [http://www.escuelafolklore.edu.pe/noti\\_IIcongresoperspectivas.php](http://www.escuelafolklore.edu.pe/noti_IIcongresoperspectivas.php)

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

Díaz, H. (2016). Educación cívica, Música y Arte serán cursos obligatorios. Diario La República 29 de julio del 2016. Recuperado de <http://larepublica.pe/impres/politica/789447-educacion-civicamusica-y-arte-seran-cursos-obligatorios>

Galván, L., & Martínez, W. (2015). *Huellas: arte para educar con calidad*. Lima: Sineace.

Ministerio de Educación (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-2016.pdf>

Unesco (2006). *Hoja de Ruta para la Educación Artística. Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI. Lisboa*. (06 al 09 de marzo de 2006). Recuperado de [http://portal.unesco.org/culture/es/files/40000/12581058825/Hoja\\_de\\_Ruta\\_para\\_la\\_Educaci%F3n\\_Art%EDstica.pdf/Hoja%2Bde%2BRuta%2Bpara%2Bla%2BEducaci%F3n%2BArt%EDstica.pdf](http://portal.unesco.org/culture/es/files/40000/12581058825/Hoja_de_Ruta_para_la_Educaci%F3n_Art%EDstica.pdf/Hoja%2Bde%2BRuta%2Bpara%2Bla%2BEducaci%F3n%2BArt%EDstica.pdf)

## MESA 13

# POLÍTICAS CURRICULARES Y TEMAS TRANSVERSALES

**Coordinador de mesa:** César Antonio Uribe Neyra

**Relatora de mesa:** Elizabeth Guibert

**Invitado especial:** José Antonio Hernández del Toro

### Resumen

Recientemente (mayo, 2016) se aprobó el nuevo currículo nacional para la educación básica, conservando como enfoque para su desarrollo el logro de competencias, agrega como componentes importantes el planteamiento de estándares por ciclo, la evaluación bajo el sistema literal y lo que nos ocupa en esta mesa de dialogo, los enfoques transversales para el desarrollo del perfil de egreso. No se habla de contenidos transversales o temas transversales, como se le había conocido hasta este momento. Para el currículo nacional son los principios educativos: calidad, equidad, ética, democracia, conciencia ambiental, interculturalidad, inclusión, creatividad e innovación, además de igualdad de género y desarrollo sostenible, contemplados en la Ley General de Educación, estos enfoques orientan la acción educativa e impregnan las competencias que desarrollarán los estudiantes; orientan en todo momento el trabajo pedagógico en el aula e imprimen características a los diversos procesos educativos. Discutiremos sobre su ejecución y sobre su formulación en el currículo actual.

### Documento base

La literatura generalmente ha señalado que el origen de los temas o contenidos transversales se han vinculado a la necesidad atender desde la educación alguna problemática nacional, regional, local o institucional respectivamente. Al ser estos contenidos, una respuesta a esta demanda, generalmente social o socioeducativa, se han considerado como muy importantes de ser trabajados desde la acción educativa en el sentido más amplio del término. Por tanto, al ser una demanda, y al mismo tiempo, una respuesta educativa, su desarrollo a través de la acción educativa, se valora como de gran significatividad para la formación de los alumnos y para el

mejoramiento de nuestras sociedades. Estos temas o contenidos transversales se encuentran explícitos en toda propuesta curricular o implícitos dentro de sus competencias u objetivos, según sea el caso.

Uribe (2012) cita a Bolívar (2002), para definir que los temas transversales se configuran como un conjunto de grandes ejes de globalización, tales como educación sexual y para la salud, educación del consumidor, educación medioambiental, educación para la equidad de género, educación vial, entre otros. A través de estos, se inscribe la educación moral. Los temas transversales, en la medida en que se refieren a problemas o realidades sociales, demandan una acción educativa de la escuela. Son, señala el mismo autor, el verdadero campo de acción para promover un conjunto de actitudes y valores morales y cívicos.

Agrega que partir de estos conceptos, queda claro que los temas transversales son una respuesta educativa ante necesidades desprendidas de los grandes problemas sociales, sean estos mundiales, nacionales, locales e institucionales. Al tratar de ser una respuesta educativa, implicarán, por tanto, una respuesta actitudinal. Lo que se requiere de nuestros estudiantes no se restringe al manejo y dominio de información, sino y sobre todo, al desarrollo de actitudes, sustentadas en valores éticos que les permitan como personas, estudiantes y ciudadanos dar una respuesta –aprendida en la escuela– ante los grandes desafíos nacionales y mundiales (Uribe, 2012).

Yus (2001) cita a Celorio para caracterizar a los temas transversales, afirma que estos ponen el acento sobre problemáticas de nuestras sociedades y de los modelos de desarrollo, tales como derechos humanos, violencia, discriminación, sostenibilidad<sup>6</sup>. El autor destaca la importancia de introducir esta problemática en la escuela no como materia curricular, señala, sino como enfoque orientador crítico y dinámico, lo cual induce a renovar los sistemas de enseñanza con un enfoque de reflexión crítica. También señala, que los contenidos transversales promueven visiones interdisciplinarias, globales y complejas, al tiempo que reconocen la importancia de conectar con elementos de la vida cotidiana.

---

6 Se ha hecho una actualización de algunos términos para familiarizar el sentido propuesto por el autor.

Agrega Yus (2001) que los temas transversales son interpretados por muchos autores como puentes entre el conocimiento vulgar y el conocimiento científico, en el sentido de conectar lo académico con la realidad o con los intereses de los alumnos. Señala que los temas transversales pueden llegar a convertirse en muy valiosos para concretar el acercamiento desde la institución educativa a los temas significativos del mundo actual.

Para hacer que los temas transversales no sean una mera declaración en los documentos pedagógicos, es necesario que el Diseño Curricular Regional, la Propuesta Curricular Regional o los Lineamientos Regionales incorporen no solo los temas transversales nacionales, sino también aquellos que surgen de la realidad regional y que ameritan una atención especial. Así mismo, en los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y en los Proyectos Curriculares Institucionales (PCI) se deben priorizar los temas transversales propuestos en los dos niveles anteriores, además de incorporar algunos temas propios de la realidad en la que se inserta la institución educativa. Finalmente, los temas transversales deberán verse reflejados en las unidades didácticas. Los temas transversales se trabajan en las diferentes áreas del currículo, de modo que se concretizan en los procesos pedagógicos. El trabajo de los temas transversales en el mediano y largo plazo debe reflejarse en un cambio de actitud del estudiante y, por cierto, también en el docente (Uribe, 2012).

Yus (2001) describe dos caminos para hacer concretos los temas transversales. A continuación, basados en sus planteamientos, describimos la siguiente propuesta:

- Enfoque deductivo: Incorporar en el PEI los objetivos y finalidades de la Ley General de Educación; para nuestro caso concreto, de los principios establecidos en dicha Ley. Partir de las prescripciones del currículo nacional para concretarlas en su PEI y posteriormente en su PCI. La institución, partiendo de su diagnóstico situacional, determinará algunas coincidencias con los temas propuestos a nivel nacional. Asimismo, sumará a estos sus propios temas transversales, aquellos que respondan a su realidad institucional y cuya atención constituye una necesidad. Luego, las distintas áreas curriculares deberán adecuar sus contenidos, capacidades y actitudes a los temas transversales planteados por la institución educativa. Esto para que se puedan hacer operativos. Es importante mencionar que el PCI deberá formular el tratamiento didáctico de los temas transversales propuestos.

- **Enfoque inductivo:** Bajo este enfoque, se parte de una propuesta de temas transversales desde la propia práctica del docente. La comunidad apoya las iniciativas de un área curricular o de un docente en singular. Se pretende así que esta propuesta sea aplicada, evaluada y, posteriormente, extendida a otras áreas o esferas del trabajo educativo dentro de la misma institución.

## **Contextualización**

En el actual currículo nacional (Minedu, 2016) se denominan enfoques transversales y no temas o contenidos transversales. Ellos están presentes, con la finalidad de orientar el perfil del egreso. Para este caso, estos enfoques se basan en los principios de la Ley General de Educación: calidad, equidad, ética, democracia, conciencia ambiental, interculturalidad, inclusión, creatividad e innovación, además de igualdad de género y desarrollo sostenible.

El Currículo Nacional para la Educación Básica, señala que los enfoques transversales aportan concepciones importantes sobre las personas, su relación con los demás, con el entorno y con el espacio común y se traducen en formas específicas de actuar, que constituyen valores y actitudes que tanto estudiantes, maestros y autoridades, deben esforzarse por demostrar en la dinámica diaria de la escuela. Estas formas de actuar –empatía, solidaridad, respeto, honestidad, entre otros- se traducen siempre en actitudes y en comportamientos observables. Cuando decimos que los valores inducen actitudes, es porque predisponen a las personas a responder de una cierta manera a determinadas situaciones, a partir de premisas libremente aceptadas. Son los enfoques transversales los que aportan esas premisas, es decir, perspectivas, concepciones del mundo y de las personas en determinados ámbitos de la vida social. De este modo, los enfoques transversales se impregnan en las competencias que se busca que los estudiantes desarrollen; orientan en todo momento el trabajo pedagógico en el aula e imprimen características a los diversos procesos educativos (Minedu, 2016). Estos enfoques transversales del currículo nacional de la educación básica, son los siguientes:

*Enfoque de derechos.* Parte por reconocer a los estudiantes como sujetos de derechos y no como objetos de cuidado, es decir, como personas con capacidad de defender y exigir sus derechos legalmente reconocidos. Asimismo, reconocer que son ciudadanos con deberes que participan del mundo social propiciando la vida en democracia. Este enfoque promueve la consolidación de la democracia que vive

el país, contribuyendo a la promoción de las libertades individuales, los derechos colectivos de los pueblos y la participación en asuntos públicos; a fortalecer la convivencia y transparencia en las instituciones educativas; a reducir las situaciones de inequidad y procurar la resolución pacífica de los conflictos.

*Enfoque inclusivo o de atención a la diversidad.* Hoy nadie discute que todas las niñas, niños, adolescentes, adultos y jóvenes tienen derecho no solo a oportunidades educativas de igual calidad, sino a obtener resultados de aprendizaje de igual calidad, independientemente de sus diferencias culturales, sociales, étnicas, religiosas, de género, condición de discapacidad o estilos de aprendizaje. No obstante, en un país como el nuestro, que aún exhibe profundas desigualdades sociales, eso significa que los estudiantes con mayores desventajas de inicio deben recibir del Estado una atención mayor y más pertinente, para que puedan estar en condiciones de aprovechar sin menoscabo alguno las oportunidades que el sistema educativo les ofrece. En ese sentido, la atención a la diversidad significa erradicar la exclusión, discriminación y desigualdad de oportunidades.

*Enfoque intercultural.* En el contexto de la realidad peruana, caracterizado por la diversidad sociocultural y lingüística, se entiende por interculturalidad al proceso dinámico y permanente de interacción e intercambio entre personas de diferentes culturas, orientado a una convivencia basada en el acuerdo y la complementariedad, así como en el respeto a la propia identidad y a las diferencias. Esta concepción de interculturalidad parte de entender que en cualquier sociedad del planeta las culturas están vivas, no son estáticas ni están aisladas, y en su interrelación van generando cambios que contribuyen de manera natural a su desarrollo, siempre que no se menoscabe su identidad ni exista pretensión de hegemonía o dominio por parte de ninguna. En una sociedad intercultural se previenen y sancionan las prácticas discriminatorias y excluyentes como el racismo, el cual muchas veces se presenta de forma articulada con la inequidad de género. De este modo se busca posibilitar el encuentro y el diálogo, así como afirmar identidades personales o colectivas y enriquecerlas mutuamente. Sus habitantes ejercen una ciudadanía comprometida con el logro de metas comunes, afrontando los retos y conflictos que plantea la pluralidad desde la negociación y la colaboración.

*Enfoque igualdad de género.* Todas las personas, independientemente de su identidad de género, tienen el mismo potencial para aprender y desarrollarse plenamente. La igualdad de género se refiere a la igual valoración de los diferentes comportamientos,

aspiraciones y necesidades de mujeres y varones. En una situación de igualdad real, los derechos, deberes y oportunidades de las personas no dependen de su identidad de género, y por lo tanto, todos tienen las mismas condiciones y posibilidades para ejercer sus derechos, así como para ampliar sus capacidades y oportunidades de desarrollo personal, contribuyendo al desarrollo social y beneficiándose de sus resultados. Si bien aquello que consideramos “femenino” o “masculino” se basa en una diferencia biológica-sexual, estas son nociones que vamos construyendo día a día, en nuestras interacciones. Si bien las relaciones de género históricamente han perjudicado en mayor medida a las mujeres, también existen dimensiones donde perjudican a los varones. En general, como país, si tenemos desigualdades de género, no podemos hablar de un desarrollo sostenible y democrático pleno.

*Enfoque ambiental.* Desde este enfoque, los procesos educativos se orientan hacia la formación de personas con conciencia crítica y colectiva sobre la problemática ambiental y la condición del cambio climático a nivel local y global, así como sobre su relación con la pobreza y la desigualdad social. Además, implica desarrollar prácticas relacionadas con la conservación de la biodiversidad, del suelo y el aire, el uso sostenible de la energía y el agua, la valoración de los servicios que nos brinda la naturaleza y los ecosistemas terrestres y marinos, la promoción de patrones de producción y consumo responsables y el manejo adecuado de los residuos sólidos, la promoción de la salud y el bienestar, la adaptación al cambio climático y la gestión del riesgo de desastres y, finalmente, desarrollar estilos de vida saludables y sostenibles. Las prácticas educativas con enfoque ambiental contribuyen al desarrollo sostenible de nuestro país y del planeta, es decir son prácticas que ponen énfasis en satisfacer las necesidades de hoy, sin poner en riesgo el poder cubrir las necesidades de las próximas generaciones, donde las dimensiones social, económica, cultural y ambiental del desarrollo sostenible interactúan y toman valor de forma inseparable.

*Enfoque orientación al bien común.* El bien común está constituido por los bienes que los seres humanos comparten intrínsecamente en común y que se comunican entre sí, como los valores, las virtudes cívicas y el sentido de la justicia. A partir de este enfoque, la comunidad es una asociación solidaria de personas, cuyo bien son las relaciones recíprocas entre ellas, a partir de las cuales y por medio de las cuales las personas consiguen su bienestar. Este enfoque considera a la educación y el conocimiento como bienes comunes mundiales. Esto significa que la generación de conocimiento, el control, su adquisición, validación y utilización son comunes a todos los pueblos como asociación mundial.

*Enfoque búsqueda de la excelencia.* La excelencia significa utilizar al máximo las facultades y adquirir estrategias para el éxito de las propias metas a nivel personal y social. La excelencia comprende el desarrollo de la capacidad para el cambio y la adaptación, que garantiza el éxito personal y social, es decir, la aceptación del cambio orientado a la mejora de la persona: desde las habilidades sociales o de la comunicación eficaz hasta la interiorización de estrategias que han facilitado el éxito a otras personas. De esta manera, cada individuo construye su realidad y busca ser cada vez mejor para contribuir también con su comunidad.

## **Problemas y posibilidades**

- Si bien es muy valioso haber considerado como enfoques transversales del currículo nacional de la educación básica, a los principios de la educación peruana, porque le suman fundamento y propósito al tema curricular, se han dejado de lado, los criterios de temas transversales, que son una planteamiento de la realidad social y educativa de un país, región, localidad y de la escuela. En otras palabras, los actuales enfoques transversales, imprimen al currículo y a la acción educativa un sentido importante de futuro, pero no incorporan los grandes desafíos sociales de nuestro país de manera más evidente y directa.
- ¿Qué margen le queda a las distintas instancias de gobierno, vale decir a las direcciones regionales de educación, a la unidades de gestión local para incorporar otros enfoques transversales?, ¿qué margen la deja a la escuela, en nombre de su autonomía, para incorporar otros enfoques como necesidad y respuesta a sus desafíos singulares?.
- El actual currículo nacional, no hace explícito en su orientación metodológica, la manera cómo estos enfoques impregnan las competencias ni ofrece una propuesta metodológica para ser trabajados y que se hagan efectivos en la formación de los estudiantes

## **Conclusiones de la mesa**

La reflexión giró en torno a cómo deben ser abordados los enfoques transversales desde toda la acción educativa, no como una materia curricular sino como enfoque orientador crítico y dinámico.

El problema es cómo hacer visible este trabajo, cómo trasladarlo a la escuela y el aula, cómo hacerlo realidad. Se planteó como una tarea que implica actitudes del docente y la escuela. Es algo que se tiene que vivir institucionalmente. Se cuestionó que se le atribuya a la escuela la tarea de “resolver todos los problemas de la sociedad”.

La reflexión colectiva construyó y propuso algunas ideas y consideraciones que permitan orientar el desarrollo de los enfoques transversales en la acción educativa:

- Importancia del desarrollo de las habilidades blandas, tales como: la capacidad de trabajar en equipo, de comunicarse, de ser responsable, entre otras, que son tanto o más importantes que la formación técnica.
- Los enfoques transversales deben entenderse no como un complemento sino como eje central de la formación. Los temas y contenidos transversales son más consistentes y duraderos en el tiempo. El enfoque tiende a ser más cambiante, en función de los contextos.
- Para trabajar los enfoques transversales en las instituciones educativas se debe guardar concordancia con el contexto local, regional y nacional, desencadenar actitud y compromiso docente, desarrollar los temas transversales como algo práctico y explícito provocando actitudes, debe hacerse desde intervenciones múltiples y en paralelo, promoverse estrategias participativas, democráticas responsables de los estudiantes de cualquier institución educativa.
- Se necesita contar con áreas académicas en las instituciones educativas que orienten el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes a través de las diversas áreas curriculares.
- Se requiere conocer y estar muy familiarizados con las características psicológicas de los niños y los adolescentes, así como en temas filosóficos, la realidad educativa, dominar la pedagogía, poseer liderazgo, para facilitar el trabajo adecuado de los enfoques transversales o los temas transversales.
- Los enfoques transversales deben verse reflejados y visibilizados en la dinámica y en la cultura institucional.

## Referencias

- Ministerio de Educación (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Lima. Perú. Recuperado de: <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-2016-2.pdf>
- Uribe, C. (2012) Temas o contenidos transversales. *El País. Revista pedagógica del Círculo de Docentes*, Santillana. N° 30.
- Yus, R. (2001). *Temas transversales: hacia una nueva escuela*. Barcelona: Editorial Graó.

## MESA 14

# EDUCACIÓN AMBIENTAL Y CURRÍCULO

**Coordinador de mesa:** John James Beraún Chaca

**Relator de mesa:** Roberto More Barrantes

### Resumen

El enfoque ambiental cobra una relevancia creciente en la educación y en las políticas públicas. Desde los Objetivos del Desarrollo Sostenible hasta el Acuerdo de París, la preocupación por los temas ambientales, el clima y la gestión del riesgo de desastres se han constituido en preocupaciones geográficas de escala global que están siendo ancladas en el currículo educativo con la finalidad de forjar una ciudadanía ambiental y el conocimiento del comportamiento de los sistemas naturales. La mesa temática de *educación ambiental y currículo* busca generar un espacio de debate y reflexión acerca de la necesidad de ampliar el enfoque ambiental en el currículo educativo nacional de la educación básica regular y la formación universitaria.

### Documento base

Transcurrido poco más de una década y media del siglo XXI, se evidencia cada vez con más preocupación los impactos antrópicos que afectan al ambiente. Desde el calentamiento global, pasando por el retroceso glaciar, la deforestación a grandes escalas, la polución ambiental, la pérdida de biodiversidad, la contaminación de cuerpos hídricos, entre otros efectos negativos, se ha puesto de relevancia la necesidad de observar nuevamente el currículo educativo nacional e imbuirlo de un enfoque ambiental responsable.

La educación ambiental, como señala Gonzáles, es “un campo pedagógico emergente que comienza a adquirir una legitimidad en el campo de la educación en general” (2000, p.15). Forjar una ciudadanía ambiental desde el currículo educativo implica conocer el comportamiento de los sistemas naturales, del geosistema, sobre su capacidad de autorregulación y los efectos del sobreuso antrópico.

La incorporación de la dimensión ambiental en el currículo educativo conlleva el reconocimiento de la transversalidad del enfoque. Desde las ciencias naturales hasta las ciencias sociales, el enfoque ambiental facilita la explicación y comprensión de los conocimientos científicos y permite la formación de valores ambientales (Fernández & Moreno, 1989, p.21).

En marzo del 2015, en la Tercera Conferencia Mundial de las Naciones Unidas, se aprobó el Marco de Sendai para la reducción del riesgo de desastres 2015-2030, haciendo énfasis en la reducción del riesgo y en reforzar la resiliencia tanto de las amenazas naturales como de origen humano con participación efectiva de los Estados y la sociedad.

En septiembre del 2015, la Organización de las Naciones Unidas aprueba los Objetivos de Desarrollo Sostenible. El cuarto objetivo, entre 17, se concentra en “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”; el objetivo 13°, por su parte, busca “adoptar medidas urgentes para combatir el cambio climático y sus efectos”; y el objetivo 15° consiste en “promover el uso sostenible de los ecosistemas terrestres, luchar contra la desertificación, detener e invertir la degradación de las tierras y frenar la pérdida de la diversidad biológica” (ONU, 2016).

En diciembre del 2015, en el marco de la Convención Marco de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático, se aprueba el Acuerdo de París con la finalidad de establecer medidas para la reducción de los gases de efecto invernadero mediante la mitigación, adaptación y resiliencia de los ecosistemas por efectos del calentamiento global.

En este contexto a escala global, la educación es esencial para el desarrollo sostenible y la formación de una ciudadanía ambiental. En esta línea, en el año 2002, el Acuerdo Nacional aprobó la décimo novena política de Estado sobre Desarrollo Sostenible y Gestión Ambiental. Ella busca institucionalizar la gestión ambiental, pública y privada, para proteger la diversidad biológica, facilitar el aprovechamiento sostenible de los recursos naturales, asegurar la protección ambiental, y promover centros poblados y ciudades sostenibles. Con dicho objetivo, el Estado busca, entre otros fines, fortalecer la educación y la investigación ambiental.

La Ley General de Educación del año 2003 señala que la consciencia ambiental es un principio de la educación y, en el año 2012, mediante Decreto Supremo N° 017-2012-ED, el Ministerio de Educación aprueba la Política Nacional de Educación Ambiental como instrumento para desarrollar la educación, la cultura y la ciudadanía ambiental. En ella establece lineamientos de política agrupados en educación comunitaria ambiental, comunicación ambiental, participación y ciudadanía ambiental, e innovación y reconocimiento del desempeño ambiental, entre otros.

La referida política plantea abordar con enfoque ambiental, la gestión escolar, la salud, la ecoeficiencia y la gestión de riesgo como componentes temáticos del sistema educativo. Al respecto, el plan nacional de educación ambiental contempla desarrollar la eficiencia energética, cultura del agua, diversidad biológica, ciudadanía ambiental, gestión de residuos sólidos, alimentación y ciudades saludables, cambio climático, fenómeno de El Niño, gestión del riesgo, entre otros temas de gran contenido geográfico.

Lo anterior evidencia que los objetivos de la política educativa nacional en materia ambiental guarda plena correspondencia con los importantes acontecimientos y acuerdos de escala global. No obstante, aún constituye un reto de pendiente cumplimiento la incorporación efectiva de estos temas en el currículo educativo, y el desarrollo adecuado de los mismos en las aulas y textos sobre la materia.

### **Conclusiones de la mesa**

- Dar a la geografía (como soporte científico del enfoque ambiental) su valor formativo, vinculado a una nueva manera de entender el espacio geográfico, cuyo carácter sistémico permita al ciudadano interactuar de forma adecuada y sostenible con el ambiente a efecto de mejorar la relación hombre-naturaleza
- Necesidad de un enfoque de educación ambiental que permita pasar de la perspectiva conservacionista o antropocéntrica a un enfoque de carácter biocéntrico, cuya preocupación principal sea la relación hombre–naturaleza
- Respuesta a las necesidades locales construyendo el desarrollo sostenible en dos niveles curriculares: regional (la construcción local del enfoque con perspectiva multicultural y plurilingüe) e institucional (construcción del enfoque en las instituciones educativas)

- Implementación de políticas de formación participativa de directivos (autoridad) y de docentes en la aplicación del enfoque de la educación ambiental orientado al desarrollo sostenible
- Desarrollar la concepción de ciudadano eco-espacial o eco-eficiente como un ciudadano que actúa, desde lo valórico (vínculo hombre-tierra), procedimental (hacer/relación hombre-tierra) y conceptual (conocer hombre-tierra), en ese orden
- Fomentar el diálogo interdisciplinar para desarrollar los procesos de diversificación curricular, que rescaten y generen una complementariedad entre el conocimiento científico y el saber tradicional
- Fomentar el rescate y revaloración de los saberes ancestrales e introducirlos en el currículo educativo de acuerdo a las particularidades locales.

## Referencias

- Acuerdo Nacional (2014). *Acuerdo Nacional: Consensos para enrumbar al Perú*. Lima, Perú. Recuperado de [http://acuerdonacional.pe/wp-content/uploads/2014/07/LibroV2014\\_1.pdf](http://acuerdonacional.pe/wp-content/uploads/2014/07/LibroV2014_1.pdf)
- Fernández Rojero, F. & Moreno Rodriguez, M. L. (1989). Educación Ambiental y Diseño Curricular. En *Enseñanza de las Ciencias*, 7(1), 21-26. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/ensenanza/article/viewFile/51129/92736>
- González Gaudiano, E. (2000). La Transversalidad de la Educación Ambiental en el Currículum de la Enseñanza Básica. En *Reflexiones sobre educación ambiental*, II, 13-19. Boletín Carpeta Informativa del CENEAM 2000-2006. Segovia: Grafo, S.A.
- Ministerio de Educación del Perú (2012). *Política Nacional de Educación Ambiental*. Recuperado de [http://www.minedu.gob.pe/files/5116\\_201301071435.pdf](http://www.minedu.gob.pe/files/5116_201301071435.pdf)
- Organización de las Naciones Unidas (2016). Objetivos del Desarrollo Sostenible. Recuperado de <http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>

## MESA 15

# POLÍTICA CURRICULAR Y LA GESTIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO

**Coordinador de mesa:** Alberto E. Patiño Rivera

**Relatora de mesa:** Cecilia Bernabé Salgado

### Resumen

Nuestra legislación ha establecido que el currículo es un elemento central para el logro de una educación de calidad. Si bien se señala que el proceso de construcción del currículo debe ser participativo, atribuye al Ministerio de Educación la potestad y responsabilidad de formular los currículos básicos nacionales. De otro lado, se prescribe que los currículos básicos deben ser diversificados en las distintas instancias subnacionales de Gobierno (regional y local), y sobre todo en la institución educativa para adaptarlos al contexto y características de los estudiantes. En este panorama, surge la necesidad de definir las atribuciones y los límites de las diversas instancias de gestión educativa.

### Documento base

En los últimos 20 años, el currículo ha tomado relevancia y se ha constituido en una de los más importantes ejes de las políticas educativas. La organización y la gestión del sistema educativo están fuertemente influidas por dichas políticas curriculares, definidas como la determinación de lo que se enseña en las escuelas.

Según nuestra legislación, para el logro de una educación de calidad, el currículo es un elemento central. Al hablar de los factores de la calidad, la Ley General de Educación, en su Artículo 13°, a la letra dice: “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” (Ley N° 28044, 2003).

En efecto, en los últimos 20 años, el currículo ha tomado relevancia y se ha constituido en uno de los más importantes ejes de las políticas educativas. Incluso,

la organización y la gestión del sistema educativo están fuertemente influidas por dichas políticas curriculares, definidas como la determinación de lo que se enseña en las escuelas.

A propósito de las políticas curriculares, al definir el rol de la institución educativa en el marco de dichas políticas, nos señala que las instituciones educativas han “oscilado, en las dos últimas décadas, entre una estrategia de control, desde una tutela y dependencia de la regulación administrativa; a descentralizar la gestión, incrementado su autonomía, al otorgarle una relevante función en la mejora escolar” (Bolívar, 1996, p. 1). En nuestra opinión, sigue vigente este movimiento pendular.

En tal virtud, resulta crucial la toma de posición acerca de quien debe decidir lo que los alumnos deben aprender en las instituciones educativas, y qué medios y condiciones puedan posibilitarlo, además de las repercusiones que unos u otros modos tienen en los profesores, alumnos y el currículo mismo. Afirmo, además, que es una cuestión básica en la política curricular determinar si la toma de decisiones debe hacerse a nivel central, regional, local o por los centros educativos.

En nuestro país, el artículo 13° de la Ley General de Educación define la calidad de la educación como “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” (Ley N° 28044, 2003). Ese mismo artículo, al definir en su inciso c, los factores que interactúan para lograr la calidad, establece como uno de los principales los “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”.

El Artículo 33° de la misma Ley establece que, para la Educación Básica, el currículo ha de ser abierto, flexible, integrador y diversificado. Se sustenta en los principios y fines de la educación peruana. Lo caracteriza como un currículo valorativo en tanto que responde al desarrollo armonioso e integral del estudiante, y a crear actitudes positivas de convivencia social, democratización de la sociedad y ejercicio responsable de la ciudadanía, y que es significativo en tanto toma en cuenta las experiencias y conocimientos previos y las necesidades de los estudiantes (Art. 34°).

Si bien la ley establece que el proceso de formulación del currículo es participativo, y se construye con la participación de la comunidad y de los diversos actores sociales, finalmente, determina que es el Ministerio de Educación la máxima instancia para su formulación y que la institución educativa debe diversificar y complementar el currículo básico (Art. 68).

Según el Ministerio de Educación (2016), en el Perú, la educación es un derecho fundamental de la persona y de la sociedad y, por lo tanto, se necesita una educación con un horizonte común para todos los peruanos. Esta sería la base para el establecimiento de un currículo básico común para todo el país. Sin embargo, agrega, a continuación, el Perú es también un país diverso, por lo que requiere, además, una educación que considere todas las diferencias y sea pertinente a ellas. Los estudiantes de todas las regiones en el Perú deben tener acceso a oportunidades para lograr aprendizajes comunes y, también, aprendizajes diferenciados en función de sus propias realidades.

En este marco, los gobiernos subnacionales del país deben elaborar currículos regionales y locales basados en los perfiles, competencias y metodologías establecidos en el currículo nacional, adecuando los aprendizajes prescritos a las características de los estudiantes de cada región, así como a su entorno.

La Ley de Educación, en su Artículo 74<sup>o</sup>, inciso *n*, además, estableció como función de las Unidades de Gestión Local “Promover y apoyar la diversificación de los currículos de las Instituciones Educativas en su jurisdicción” (Ley N° 28044, 2003).

Aquí, volvemos a Bolívar, quien realiza un interesante planteamiento que, en nuestra opinión, no limita a la institución educativa a un simple papel de adaptación curricular, sino a un proceso más rico y complejo: la apropiación de las intenciones y contenidos curriculares por los agentes educativos, y los cambios organizativos y de gestión son fundamentales para el éxito de las reformas curriculares. Él señala que:

Desde la política curricular se puede pretender «implantar» cambios, pero no llegarán a formar parte viva de los centros y a promover una mejora, si no sitúan al profesorado en un papel de agente de desarrollo curricular, y provocan un desarrollo organizativo interno de los centros escolares. Los cambios educativos pueden ser prescritos y legislados, pero, si no quieren quedarse en mera retórica o maquillaje cosmético, deberán ser reapropiados/

adaptados por los centros, alterando los modos habituales y asentados de trabajo (la cultura escolar existente). Para eso, tendrán que generarse desde dentro y capacitar al centro para desarrollar su propia cultura innovadora, incidiendo en la estructura organizativa y laboral (Bolívar, 1996, p. 2).

Los objetivos de la política curricular suponen la adaptación o adopción de propuestas oficiales a través de la instrumentación del compromiso de los profesores. Por el contrario, el Desarrollo Curricular Basado en la Escuela (DCBE) supone la instalación de cambios en los procesos internos, la recuperación de espacios y la capacitación del centro para que pueda realizar su propio desarrollo curricular. Es decir, desde la política educativa, se debe posibilitar la autonomía curricular y organizativa de cada centro. En este punto, Bolívar (1996, p. 12) plantea:

El Desarrollo Curricular Basado en la Escuela (D.C.B.E.) puede, entonces, ser considerado como un estadio superior de descentralización, en la medida en que el propio centro (incluida la comunidad social) toma propiedad y poder del currículum escolar, generando procesos y formas de trabajo dirigidas a autorevisar lo que se hace, repensar lo que se podría cambiar y consensuar un plan de acción (...) El D.C.B.E. (...) se ha configurado como una plataforma teórica y -sobre todo- práctica para reconstruir culturalmente la escuela desde dentro...

### Conclusiones de la mesa

- Se busca el fortalecimiento de capacidades del director y docentes para la diversificación del currículo nacional, para superar el sesgo de los programas de formación que inciden en la metodología de la enseñanza (Rutas del Aprendizaje), y la función de ejecutores del currículo “oficial”. La especialización de directores en liderazgo pedagógico es un primer paso, pero deberá incluirse a los docentes (fortaleza) para formar cuadros especializados en currículo en la institución educativa (IE). También se puede reconfigurar el tema curricular en la escuela repensando el Proyecto Curricular de Centro, su sentido e implementación en la I.E.
- Se debe delegar en la escuela, la actividad curricular de diversificación y adaptación, asegurando las condiciones materiales y de soporte profesional para fortalecer la escuela y las decisiones curriculares, que asuman acompañamiento de instancia local y apoyo con especialistas, particularmente de psicólogos.

- En la coyuntura de inseguridad ciudadana y delincuencia, ya se dan experiencias en las que la escuela es la instancia que convoca a la comunidad, a padres de familia y organizaciones sociales con un claro efecto en el currículo escolar: contenidos y estrategias metodológicas para resolver aspectos puntuales sobre este problema.
- Se recomienda que, dadas las dificultades de gestión y de manejo de un conjunto de factores asociados a la implementación del currículo, en el 2017, se inicie un plan piloto con una muestra representativa de instituciones educativas a nivel nacional. Dicho piloto permitiría validar los procesos y los recursos para la implementación del nuevo currículo, corregir desviaciones a fin de ir ampliando paulatinamente hasta llegar a la universalización.

## Referencias

- Bolívar, A. (1996). El lugar del centro en la política curricular actual. Más allá de la reestructuración y de la descentralización. En Pereyra, M.A *et al.* (comps.). *Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de educación comparada* (pp. 237-264). Barcelona: Pomares-Corredor.
- Braslavsky, C. (2006). Desafíos de las Reformas Curriculares Frente al Imperativo de la Cohesión Social. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(2e), pp. 43-57. <http://www.rinace.net/arts/vol4num2e/art3.pdf>
- Ley N° 28044. *Ley General de Educación*. Diario Oficial El Peruano, Lima, 30 de julio del 2003.
- Ministerio de Educación (2016). Currículo Nacional de Educación Básica. Lima: Minedu.

## MESA 16

# LA ENSEÑANZA DE LENGUAS ADICIONALES EN LA EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR

**Coordinadora de mesa:** Isabel García Ponce

**Relatora de mesa:** María Elena Padilla

### Resumen

La mesa analizó los cambios generados por la nueva política educativa denominada “Inglés, puertas al mundo”. En este marco, se evaluó el programa de capacitación docente que se viene desarrollando en el país y en el extranjero, el incremento de horas semanales de inglés en los colegios de jornada escolar completa, el documento de lineamientos para la enseñanza del idioma inglés y la nueva meta para las escuelas públicas al 2021 de lograr egresados bilingües. Asimismo, se reportaron algunos problemas surgidos durante los dos primeros años de aplicación de la nueva política; entre ellos, la falta de profesores calificados de inglés para cubrir el aumento de horas de clase, la carencia de material didáctico adecuado, la falta de infraestructura y equipos, y la falta de supervisión y monitoreo especializados para el necesario acompañamiento de las actividades educativas.

### Documento base

La necesidad de mejorar la enseñanza del inglés en la educación pública se ha reconocido desde hace mucho tiempo, pero nunca ha sido una prioridad. El mundo globalizado de hoy exige la creación de una política coherente con sus exigencias, con las demandas del contexto nacional y las normas legales vigentes. Un estudio realizado por el British Council (2015) ha revelado que el inglés se suele asociar con un mayor nivel de empleabilidad, una mejor calidad de vida y oportunidades de acceso a la educación, lo que contribuye, de este modo, al crecimiento económico.

El artículo 31 del Reglamento de la Ley General de Educación No. 28044, aprobado por Decreto Supremo No 011-2012-ED, dispone “el aprendizaje de por lo menos una lengua extranjera (...) con la finalidad de ampliar el acceso a la información, y facilitar la comunicación, el conocimiento, y la valoración de otras

culturas y saberes”. Por otro lado, según el Plan estratégico Sectorial Multianual 2012-2016, aprobado por Resolución Ministerial No. 058-2012-ED, “el sector Educación se encuentra comprometido en desarrollar capacidades que permitan que los estudiantes se inserten en el mercado laboral y enrumben el país hacia una economía de nivel global”.

Para iniciar acciones que lleven a este fin, se hace necesaria una política que impulse la enseñanza del idioma inglés en su sistema educativo desde la educación primaria. Sin embargo, a diferencia de los países vecinos, el interés por estos temas en nuestro país es todavía incipiente. Estudios de la Dirección de Educación Secundaria del Ministerio de Educación – Minedu, que aparecen en los *Lineamientos para la implementación de la enseñanza del idioma inglés en las instituciones educativas públicas de educación básica regular* (2014), muestran los siguientes datos:

### Cuadro comparativo de la enseñanza del idioma inglés en América Latina

	Argentina	Colombia	Chile	Ecuador	Uruguay	México	Perú
Política nacional	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No
Inglés en primaria	3 hrs	2 hrs	3 hrs	2 hrs	3 hrs	2 hrs	No
Inglés en secundaria	3-5 hrs	3 hrs	3-4 hrs	3 hrs	3 hrs	3-4 hrs	2 hrs
Referente internacional	Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas Modernas						No
Programa nacional	Prog. Nac. de Inglés Básico	Colombia Bilingüe	Inglés abre puertas	Vamos profesores	Ceibal	PNIEB PEI	No

Fuente: Minedu (2014), p. 2 -3.

Los intentos por mejorar la enseñanza del idioma inglés en la educación pública de nuestro país no han tenido continuidad y los resultados de esas iniciativas no se han hecho públicos:

- Enseñanza de otras lenguas extranjeras
- Enseñanza del idioma inglés como una opción entre varias del curso de Formación laboral
- Concentración en una sola habilidad: la comprensión lectora
- Adopción del enfoque comunicativo

En la actualidad, contamos con un documento marco que rige la enseñanza del idioma inglés: *Lineamientos para la implementación de la enseñanza del idioma inglés en las instituciones educativas públicas de educación básica regular* (Resolución de Secretaría General No 2060-2024-Minedu, del 10-11-2014). El encargado de su cumplimiento es el director de Educación Secundaria, dependiente de la Dirección General de Educación Básica Regular.

Los *lineamientos* comprenden acciones centradas en el fortalecimiento de las capacidades de los profesores en dicho idioma y el aumento de horas de clase, debido a las siguientes evidencias:

- El nivel de dominio de los estudiantes se considera insuficiente “ya que tienen como único recurso al docente de inglés en el aula, y un reducido número de horas semanales destinadas para la enseñanza del inglés (70 horas por año)”.
- La enseñanza del idioma inglés no empieza en el nivel de educación primaria. Gracias a la iniciativa y al aporte de las Asociaciones de Padres de Familia (Apafo) o de los gobiernos regionales, en algunos colegios, se organiza el dictado de clases de inglés en este nivel.
- En la evaluación realizada como parte del Programa Nacional de Especialización en Inglés (2010-2011) a cargo del Instituto Cultural Peruano Norteamericano, más del 40% de docentes no superaba el nivel básico de competencia en lengua inglesa.

- La formación inicial de los docentes de inglés se ha desarrollado sin considerar estándares internacionales, como sí ha sucedido en otros países de la región.

Hoy se cuenta con una política que se propone ir superando estas deficiencias.

### **Propósitos de la política actual para instituciones educativas públicas de Educación Básica Regular: “Inglés, puertas al mundo” (Minedu-2015)**

- Incrementar el nivel de idioma inglés de los estudiantes de educación secundaria
- Implementar la enseñanza del idioma inglés empleando estándares internacionales, enfoques metodológicos y herramientas tecnológicas eficaces en el progreso del aprendizaje del idioma
- Garantizar el acceso de los estudiantes de los últimos años del nivel de educación primaria a la adquisición de destrezas básicas en inglés en entornos pedagógicos significativos
- Fortalecer las capacidades de los docentes de idioma inglés para alcanzar como mínimo el nivel B2 del Marco Común Europeo de Referencia de Lenguas, y estar preparados para introducir métodos pedagógicos, actividades y materiales innovadores
- Generar los mecanismos necesarios para la implementación de la enseñanza del idioma inglés, como lengua de comunicación global, en concordancia con estándares internacionales
- Establecer alianzas con gobiernos extranjeros, universidades y organizaciones internacionales para cumplir sus objetivos
- Trabajar con otros ministerios para garantizar que la enseñanza del inglés satisfaga las necesidades de las industrias de alta demanda como los negocios, el comercio y el turismo
- Diseñar programas para preservar la cultura y la lengua en las comunidades indígenas que trabajan hacia el bilingüismo en una lengua materna y el español
- Lograr estudiantes bilingües en español e inglés para el año 2021

## Modelos de enseñanza

Los *lineamientos* proponen cuatro modelos de enseñanza ejecutables según la institución educativa. Todos ellos requieren equipos y materiales diversos, así como capacitación y seguimiento a los docentes:

- Modelo A (en línea). Plantea 2 horas semanales de trabajo uno a uno en Netbook, y en línea, y 1 a 3 horas semanales con profesor local. Requiere equipos conectados a Internet.
- Modelo B (mixto). Incluye 2 horas semanales de trabajo uno a uno en Netbook o equipo similar no en línea, y 1 a 3 horas semanales con profesor local.
- Modelo C (mixto en línea). Plantea 1 a 2 horas semanales de teleclase con profesor angloparlante, y 2 a 3 horas semanales de clase con profesor local en actividades acordadas con el teleprofesor. Además, 1 hora semanal de preparación de clase con ambos profesores.
- Modelo D (presencial con material de apoyo). Implica 1 a 3 horas semanales de clase presencial por profesor local con apoyo de material expositivo y metodología a ser desarrollada por especialistas.

## Actividades para implementar la política “Inglés, puertas al mundo”

Se enmarcan en los roles asignados a las autoridades educativas:

### a) Rol del Minedu

- Fortalecer las capacidades de los profesores en el idioma inglés, en concordancia con estándares internacionales
- Brindar asistencia técnica a las instituciones educativas, Unidades de Gestión Educativa Local y Direcciones Regionales de Educación
- Coordinar con otros sectores del Estado, sociedad civil, gobiernos, agencias u organismos internacionales, entre otros, para contar con los recursos humanos, materiales, tecnológicos y/o económicos necesarios
- Monitorear y evaluar el desarrollo de las actividades educativas

## b) Rol de las Direcciones Regionales y de las Unidades de Gestión Educativa Local

- Gestionar la asignación de los recursos presupuestales necesarios a fin de implementar la enseñanza del idioma inglés en las instituciones educativas públicas de su jurisdicción
- Fortalecer las capacidades y brindar asistencia técnica a los diversos actores que, a nivel regional y local, intervienen en la gestión de las instituciones públicas de educación básica en donde se implemente la enseñanza del idioma inglés
- Efectuar las acciones de coordinación a nivel regional y local que permitan el logro de los objetivos planteados para la enseñanza del idioma inglés

### **Conclusiones de la mesa**

Las nuevas políticas requieren las siguientes acciones concretas para alcanzar logros importantes:

- Monitorear y evaluar el desempeño de todos los responsables pedagógicos y administrativos que participan en la enseñanza del idioma inglés
- Incrementar los centros de formación de docentes especialistas en la enseñanza del idioma inglés
- Apoyar a los docentes en servicio para culminar sus estudios de inglés
- Realizar actividades de acompañamiento, seguimiento, monitoreo y evaluación de los procesos de enseñanza del inglés a nivel nacional
- Tomar en cuenta la cultura local y regional para la elaboración de textos y materiales didácticos, de modo que respondan a la realidad de cada lugar y a sus posibilidades de uso del idioma inglés
- Atender las necesidades de la enseñanza del idioma inglés con el mismo esmero que a los demás cursos del currículo
- Asegurar la continuidad de las políticas para la enseñanza del idioma inglés, implementándolas, evaluándolas y empoderándolas

## Referencias

- British Council (mayo, 2015). *Inglés en el Perú. Un análisis de la política, las percepciones y los factores de influencia*. Recuperado de: [http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4\\_uibd.nsf/318A8FA6AC9F32105257F3E00611BB9/\\$FILE/Ingl%C3%A9s\\_en\\_el\\_Per%C3%BA.pdf](http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/318A8FA6AC9F32105257F3E00611BB9/$FILE/Ingl%C3%A9s_en_el_Per%C3%BA.pdf)
- Ministerio de Educación (2012). *Reglamento de la Ley General de Educación No. 28044, aprobado por Decreto Supremo No 011-2012-ED. Art. 31*. Recuperado de: <http://www.minedu.gob.pe/pdf/ds-n-011-2012-ed.pdf>
- Ministerio de Educación (2012). *Plan estratégico Sectorial Multianual 2012-2016, aprobado por Resolución Ministerial No. 058-2012-ED*. Recuperado de: [http://www.minedu.gob.pe/files/5042\\_201212260900.pdf](http://www.minedu.gob.pe/files/5042_201212260900.pdf)
- Ministerio de Educación (2014). *Lineamientos para la implementación de la enseñanza del idioma inglés en las instituciones educativas públicas de educación básica regular. Resolución de Secretaría General No 2060-2024-MINEDU, del 10-11-2014*. Recuperado de: [http://www.dreim.gob.pe/images/descarga/Resolucion\\_Ingles.compressed.pdf](http://www.dreim.gob.pe/images/descarga/Resolucion_Ingles.compressed.pdf)
- Ministerio de Educación (2015). *Decreto Supremo No 012-2015-MINEDU que aprueba la Política Nacional de Enseñanza, Aprendizaje y Uso del Idioma Inglés – “Inglés, puertas al mundo”*. Recuperado de: <http://www.elperuano.com.pe/NormasElperuano/2015/09/08/1284505-4.html>

# MESA 17

## MEDICIÓN DE LA CALIDAD DE LOS APRENDIZAJES: CONCEPTOS, DESAFÍOS Y AVANCES

**Coordinador de mesa:** Frank Villegas Regalado

### Resumen

Esta mesa tiene como propósito reflexionar sobre la experiencia de las evaluaciones de sistema en el Perú, en particular la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE), su difusión y sus usos. De esta manera, se espera realizar un balance sobre sus alcances y limitaciones.

### Documento base

El Perú cuenta con un Sistema Nacional de Evaluación de Logros de Aprendizaje a cargo de la Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (UMC), la cual es responsable de planificar, diseñar, implementar y ejecutar las evaluaciones de logros de aprendizaje de estudiantes de la educación básica, así como la difusión de los resultados de estas evaluaciones.

La UMC se responsabiliza de las evaluaciones nacionales e internacionales. Las primeras son de carácter censal (2° grado y 4° grado de primaria, y 2° grado de secundaria), y de carácter muestral (6° grado de primaria).

La ECE es una evaluación de sistema que permite conocer los logros de aprendizaje de los estudiantes peruanos al finalizar un grado (2°, 4° y 6° de primaria, y 2° de secundaria), en ciertas áreas (lectura, escritura, matemática, ciudadanía, e historia, geografía y economía). Sobre la base de instrumentos y procesos estandarizados, ofrece información a distintos actores (como directores y docentes, Unidades de Gestión Educativa Local - UGEL y Direcciones Regionales de Educación - DRE y la sociedad), y permite tomar decisiones a nivel de sistema educativo para mejorar la calidad de los aprendizajes.

Desde el 2007, la ECE evalúa el nivel de logro de aprendizajes de los estudiantes de 2° grado de primaria en lectura y matemática. Desde ese mismo año, se evalúa de manera anual a los estudiantes de 4° grado de primaria que asisten a instituciones educativas que desarrollan la educación intercultural bilingüe (EIB) en lectura, en castellano como segunda lengua y, de forma bianual, en seis lenguas originarias (quechua cusco-collao, quechua chanka, aimara, awajún, asháninka y shipíbo conibo). En el 2015, se evaluó por primera vez a estudiantes de 2° grado de secundaria en lectura y matemática, y se incorporaron instrumentos de evaluación con acomodaciones para estudiantes con discapacidad visual (pruebas en Braille y macrotipo), y con discapacidad auditiva.

### **¿Por qué es importante la ECE?**

- Para el Estado peruano, porque, a partir del conocimiento del avance en los aprendizajes, se pueden establecer políticas educativas más efectivas, basadas en evidencias y orientadas a mejorar los aprendizajes.
- Para las Direcciones Regionales de Educación (DRE) y las Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL), porque se puede contar con herramientas concretas para la toma de decisiones en las políticas descentralizadas de educación y velar responsablemente por el desarrollo educativo regional y local.
- Para las instituciones educativas (directores y docentes), porque les permite identificar con mayor asertividad los aspectos que se deben reforzar en la enseñanza de las competencias evaluadas y, de esta manera, se pueden tomar acciones informadas para mejorar los aprendizajes.
- Para los padres de familia, porque les permite conocer el nivel de avance de sus hijos o hijas en las competencias evaluadas y reforzar aquellos aspectos en los que tuvo dificultades, para, luego, apoyarlos en casa a mejorar su desempeño escolar.

### **¿Cómo se usa la ECE?**

- Focalización y apoyo a las escuelas con resultados más bajos
- Implementación de mecanismos de incentivos para los docentes y directivos que presentan una mejora en sus resultados

- Identificación de buenas prácticas
- Ajuste del Currículo Nacional de la Educación Básica
- Ajuste y mejora de materiales educativos y formación en servicio de los docentes

### **Conclusiones de la mesa**

- Es necesario promover un uso adecuado y efectivo de la información proveniente de la Evaluación Censal de Estudiantes en los distintos actores del sistema educativo peruano. En este sentido, es necesaria una cultura de evaluación en la que los distintos actores utilicen los informes de resultados de la ECE y no se limiten solo a conocer las cifras.
- Se deben implementar estrategias para ayudar a los estudiantes que presentaron dificultades en la Evaluación Censal de Estudiantes para que, en los siguientes grados, puedan desarrollar los aprendizajes esperados según el currículo nacional. De esta manera, se podrá asegurar el derecho de todos los estudiantes a una educación de calidad.

## MESA 18

# CURRÍCULO Y TECNOLOGÍA

**Coordinadora de mesa:** Lucrecia Chumpitaz Campos

**Relatora de mesa:** Edith Soria

### Resumen

La relación entre currículo y tecnología se fundamenta en la constatación de que la tecnología está al servicio de los procesos formativos como medio y no como fin. En este sentido, el currículo como eje central de una propuesta educativa demanda, en el contexto de la sociedad de la información y el conocimiento, la utilización de las tecnologías como recursos que pueden contribuir al desarrollo de las competencias que se necesita que nuestros estudiantes logren.

Sin embargo, es necesario que, desde las gestiones gubernamentales, se lideren procesos que aseguren claridad en las políticas y procesos sistémicos que brinden estabilidad a los lineamientos de políticas vinculados al currículo y tecnología.

### Documento base

Cuando nos referimos a la relación entre currículo y tecnología, partimos de la consideración de que la tecnología está al servicio de los procesos educativos centrados en gran parte en el currículo nacional. Sin embargo, según destaca Díaz (2016), el concepto básico de currículo no ha sido suficientemente dialogado y consensuado en el país. En lo que más se ha avanzado es en concebirlo como una herramienta pedagógica que organiza las experiencias educativas para que sus componentes se desarrollen en forma articulada e integrada, de conformidad con los niveles educativos y grados correspondientes a cada uno de ellos.

La experiencia internacional, como lo señala también Díaz (2016), recomienda reformas graduales, así como cautela para evitar medidas que signifiquen una reforma sustantiva debido a las consecuencias que puede tener en la práctica y en el desempeño docente, y porque la reforma sola del currículo es insuficiente para que la educación tenga éxito. Toda propuesta curricular requiere de una visión

sistémica porque necesita que se implementen acciones paralelas de capacitación, adecuación de textos y otros materiales educativos, acompañamiento docente, entre otros.

El escaso consenso sobre el currículo no ha permitido tener claridad sobre su esencia y sobre la necesidad de asegurar continuidad en el proyecto nacional y sus políticas. Rivas (2015) destaca la inestabilidad de las propuestas curriculares en el Perú. Se han identificado hasta siete versiones de currículo para secundaria entre 1997 y 2006. Por su parte, si se suman las que involucran a la educación inicial y primaria, ese número se eleva a quince (Ministerio de Educación, 2005).

Esta situación repercute en los usuarios, es decir, en los estudiantes, los profesores y los padres de familia que experimentan las continuas normas cambiantes que complejizan el normal desarrollo que debiera tener el proceso educativo. Mourshed y Barber (2012) concluyen, en su informe, que existen tres factores determinantes en los sistemas educativos con mejores resultados:

1. Contratar los mejores profesores
2. Formarlos y darles apoyo continuo para que desarrollen prácticas cada vez más eficaces
3. Asegurar que el sistema educativo sea capaz de proporcionar la mejor instrucción a cada estudiante

En el contexto de la sociedad de la información y el conocimiento, y de la sociedad red, es difícil concebir hoy en día que un sistema educativo, y, por ende, una propuesta curricular, no considere el aporte de la tecnología para el desarrollo de los procesos educativos. De la misma forma en que la orientación curricular de los diferentes aspectos del sistema educativo no ha tenido una direccionalidad unificada y continua, en el caso de la tecnología, se adolece también de claridad en los planteamientos de su aprovechamiento en la educación. Por lo tanto, se experimentan avances, retrocesos e improvisaciones. En este discurrir sin políticas claras, algunos aportes valiosos pueden discontinuarse y dar paso a otras propuestas “más innovadoras”, pero desconectadas de lo realizado previamente. De esta manera, transcurren las diferentes gestiones gubernamentales, las cuales mantienen esta inestable situación, y no toman las medidas del caso para definir una propuesta integral y sistémica.

Desde finales de los ochenta, se puede reconocer la inquietud por relacionar la tecnología con los procesos educativos. Estamos hablando de casi cerca de treinta años. Desde los años 2000, la gestión pública, a través del Ministerio de Educación, ha implementado proyectos y programas nacionales como World Links, Info Escuela, Plan Huascarán (Fase I y II), Programa Aulas de Innovación Pedagógica, Programa *Una computadora por niño*, Centro de Recurso Tecnológico y Robótica Educativa WeDo, principalmente. A nivel privado, también se han sumado iniciativas como Escuela Virtual, de Backus; Educared, de Fundación Telefónica; Empresarios por la Educación (Vargas, 2011); Fundación Santa María; Fundación Santillana; Fundación Microsoft; entre otros, que han realizado valiosos programas de formación de docentes y directores, así como dotado de tecnología a las escuelas.

Desde la gestión educativa del saliente Gobierno, se manifestó que el Ministerio de Educación (2016) ha trabajado el tema de tecnología en el aula desde 1996; que ha conectado en los últimos diez años unas 5,000 instituciones educativas (IIEE), de las cuales 1200 están en la zona rural; que el número de docentes que ha recibido capacitación oscila entre 50,000 y 100,000; que hay 30, 000 docentes dueños de una computadora; que se han entregado 80,000 kits de robótica a IIIEE; que, entre el 2007 y el 2011, se adquirieron 850,000 laptops, y que posteriormente se terminó la distribución al 100% de IIIEE de primaria y secundaria (Ministerio de Educación, 2016).

Lo que puede constatararse de alguna manera es que, en un primer momento, la incursión de las tecnologías generó la concentración de esfuerzos en la obtención de infraestructura tecnológica (*hardware* y *software*). Consideramos al respecto que la gestión educativa pública invirtió varios años en adquirir equipos tecnológicos y capacitar en el uso de los mismos, y no tanto en la necesidad de asegurar un adecuado proceso de integración educativa de estas tecnologías a través de la adecuada formación de docentes. Hubo gestiones que incluso desestimaron la presencia del profesor aduciendo que el niño podía aprender por sí mismo al interactuar con la tecnología.

Varios estudios evaluativos llevados a cabo destacan que el Perú ha demostrado a nivel regional mayores avances en infraestructura y conectividad (Unesco, IIPE-Unesco & OEI, 2014); que se requiere fortalecer el uso educativo de los equipos y así mejorar las prácticas educativas, y los aprendizajes de los estudiantes (Severín, Santiago, Cristia, Ibararán, Thompson y Cueto, 2011). Según señala el Ministerio

de Economía y Finanzas-GIZ (2014), el problema número 1 en el informe sobre la Evaluación de Diseño y Ejecución Presupuestal - EDEP Programa “Una Laptop por Niño” es que el diseño de la intervención incluye solo acciones relacionadas con los insumos (dotación de equipos y capacitación docente). Falta definir claramente el objetivo y las acciones del uso de las TIC en el aula desde un modelo que permita evaluar los resultados de la intervención en los estudiantes.

Con ello, queremos finalizar manifestando, según Pedró (2015), que la incorporación de las TIC en la escuela ha venido marcada tradicionalmente más por la tecnología que por la pedagogía y la didáctica, aunque varios son los factores que entran en juego para un buen aprendizaje digital. La incorporación exitosa de la tecnología en la escuela requiere una serie de intervenciones coordinadas para mejorar planes de estudio, evaluación, desarrollo de los profesores y todas las demás piezas del rompecabezas de la educación (Pedró, 2015) que se concentran en gran medida en el currículo. Al respecto, podemos observar que las diferentes iniciativas gubernamentales han carecido de una gestión sistémica que permita que las tecnologías se articulen de mejor manera a una propuesta educativa integral que sea previamente definida y consensuada a nivel político y ciudadano.

### **Conclusiones de la mesa**

- La tecnología está al servicio de los procesos educativos y, por lo tanto, del currículo. Esta se incluye y aporta como medio y no como fin.
- En el contexto de la sociedad de la información y el conocimiento, y de la sociedad red, una propuesta curricular no puede dejar de considerar el aporte de la tecnología para el desarrollo de los procesos educativos.
- De la misma forma en que la orientación curricular no ha tenido una direccionalidad unificada y continua, en el caso de la tecnología, se adolece también de claridad en los planteamientos para un mejor aprovechamiento en la educación. Por lo tanto, se experimentan avances, retrocesos e improvisaciones.
- La incursión de las tecnologías en la educación ha centrado gran parte de sus esfuerzos en la infraestructura tecnológica más que en la definición de claros planteamientos sobre cómo asegurar un óptimo uso educativo.

- La integración educativa de las tecnologías debe incluir un proceso de transición en el marco de una cultura de aprendizaje que tolere el error, que valore las experiencias para compartir y comunicar las lecciones aprendidas. La integración debe ser transversal y acompañada del desarrollo de competencias digitales en los docentes.
- La integración educativa supone garantizar la infraestructura tecnológica, pero no debe quedarse solo en ello, sino potenciar su óptimo uso en los procesos educativos para desarrollar capacidades en el alumnado desde propuestas integrales, flexibles y contextualizadas.

## Referencias

- Díaz, H. (2016). II Semana de la Educación “Competencias educativas para mejores oportunidades”. Dos décadas de políticas curriculares: Situación y desafíos. Lima, Perú: Santillana S.A.
- Fullan, M. & Donnelly, K. (2013). *Alive in the Swamp. Assessing Digital innovations in education*. Londres: Nesta.
- Ministerio de Economía y Finanzas - Cooperación alemana (GIZ) (2014). Evaluación de diseño y ejecución presupuestal – EDEP. Programa una laptop por niño. Documento de difusión.
- Ministerio de Educación, Dirección Nacional de Educación Básica Regular (2005). *Diseño Curricular de la Educación Básica Regular*. Lima, Perú.
- Ministerio de Educación, Viceministerio de gestión pedagógica (2016). *Presentación pública*. Lima, Perú.
- Mourshed, M. & Barber, M. (2012). *¿Cómo se convierte un Sistema educativo de bajo desempeño en uno Nuevo?* Santiago de Chile, Chile: McKinsey & Company.
- Pedró, F. (2015). *Tecnología para la mejora de la educación. Documento Básico. Semana de la educación*. Fundación Santillana.

- Rivas, A. (2015). *América Latina después de PISA. Lecciones aprendidas de la educación en siete países (2000-2015)*. Fundación CIPPEC.
- Severin, E., Santiago, A., Cristia, J., Ibararán, P., Thompson, J., & Cueto, S. (2011). *Evaluación experimental del Programa "Una Laptop por niño" en Perú*. Banco Interamericano de Desarrollo 1300 New York Avenue, N.W. Washington, DC 20577 USA.
- Unesco, IPE-Unesco & OEI (2014). *Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina. Políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina*. Recuperado de [http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/siteal\\_informe\\_2014\\_politicas\\_tic.pdf](http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/siteal_informe_2014_politicas_tic.pdf)
- Vargas, M. (2011). Aprendizajes y significados del uso de las computadoras y la Internet por parte de los actores (director, docente, alumno y padre de familia) en 2 instituciones educativas (I.IEE) de gestión pública en el distrito de los Olivos, entre los meses de julio a setiembre del año 2010. Lima: Universidad ESAN. Maestría en Dirección de Tecnologías de la Información.

## MESA 19

# DESARROLLO DE HABILIDADES MATEMÁTICAS Y COMUNICATIVAS

**Coordinador de mesa:** Julio Begazo Ruiz

**Relatora de mesa:** Verónica Castillo Pérez

### Resumen

La importancia del desarrollo de las habilidades matemáticas y comunicativas de los estudiantes debería ser un tema de interés de todo aquel que se encuentre ligado a la educación en nuestro país y que busque un impacto positivo en el desarrollo de toda nuestra población. La definición de estrategias y políticas educativas en relación a estas áreas implica el reconocimiento de las expectativas socio-culturales y la labor docente a la luz de los planteamientos y requerimientos del marco curricular nacional, de la funcionalidad de dichas competencias y de la necesidad de hacerlas extensivas a todas las escuelas peruanas.

### Documento base

En el artículo realizado por Yépez (2016) para el semanario PuntoEdu, Ferdinando Arzarello, presidente de la International Mathematical Union (ICMI), sostuvo, en relación a la enseñanza de la matemática, que usualmente los estudiantes son adiestrados para aplicar reglas sin entender del todo por qué lo hacen, lo cual es completamente opuesto a lo que se necesita. ¿Qué expectativas existen en relación al aprendizaje de la Comunicación y la Matemática? No son pocas las reflexiones que nos llevan a decir que el aprendizaje de las áreas de Comunicación y Matemática debe partir de la generación de experiencias concretas, auténticas, variadas y significativas que además guarden relación con las propias vivencias de los estudiantes. En palabras del entrevistado, “se requiere una mente abierta para una aproximación crítica, conversar, discutir, compartir ideas con los compañeros, debatir cómo se puede resolver un problema. Cuando los estudiantes son desafiados con un problema difícil, ellos se motivan a aprender.”.

Frente a semejante reto, conviene que todos los involucrados en la toma de decisiones, así como en la puesta en práctica de estas intenciones, asuman la tarea de diseñar un enfoque estratégico, concreto y objetivo que permita que el aprendizaje sea producto no solo de la memorización de información y/o contenidos, sino de la verdadera construcción del conocimiento y el desarrollo de las distintas habilidades requeridas para demostrar competencia a lo largo de la vida escolar y después de ella.

En la propuesta de Solís, Suzuki y Baeza (2013), Orellana promueve la visión de un profesor guía y no protagonista del proceso de aprendizaje. Sin embargo, esta tarea debe encargarse a personas que trasciendan las buenas intenciones. Las habilidades comunicativas y matemáticas no son elementos que se desprenden de un programa curricular estático. Requieren de un docente conocedor, capaz de analizar sus implicancias, capaz de incentivar que los estudiantes tengan verdadera participación en sus aprendizajes y que las decisiones de las estrategias didácticas adecuadas vayan más allá de la copia de otras experiencias y den paso al diseño sobre las necesidades, los estándares y el fortalecimiento de las habilidades pedagógicas. Retomando la propuesta de las autoras, el impacto sobre las rutinas, la transferencia de la responsabilidad y el aprovechamiento del espacio físico como un recurso que aporta de manera trascendental al aprendizaje será positivo en la medida que los cambios sean amparados por la organización educativa y por los docentes a cargo de estos procesos.

Los datos y resultados sobre la situación de las competencias comunicativas y matemáticas de una muestra de nuestros estudiantes son obtenidos a través de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE). El Minedu (2009), en el documento *Marco de trabajo* de dicha evaluación diagnóstica, sostiene que su propósito principal es el de “informar a todos los actores involucrados en el quehacer educativo el nivel de logro alcanzado por las IIEE y estudiantes en las capacidades evaluadas, con el fin de que tomen decisiones de mejora en el ámbito de su competencia” (p.9).

En relación a los resultados de educación primaria respecto a las habilidades de lectura y comprensión de textos, se observa que, desde el año 2007 al presente, se ha incrementado el porcentaje de estudiantes de segundo grado que se encuentran en el nivel satisfactorio. Esto ha generado que también se reduzca el porcentaje de estudiantes que se encuentran en un nivel de proceso y de inicio. Si damos una mirada a la evaluación de matemática, también se aprecia un incremento

nacional en el porcentaje de estudiantes de segundo grado, que, a lo largo de los años, han logrado ubicarse en un nivel satisfactorio. Sin embargo, aún el nivel de inicio contempla un porcentaje superior a este, y debe ser motivo de análisis y de proyección a futuro.

En la actualidad, el Ministerio de Educación ha asumido políticas en las que prioriza la formación y desempeño de los docentes sobre la base de criterios que han sido concertados, y que apuntan a la promoción de la innovación y el desarrollo del conocimiento pedagógico. Esto se debe a que considera que los aprendizajes, entendidos además como procesos, son el principal centro de preocupación de la labor docente. Por otro lado, se encuentra la dotación de escuelas con material pertinente que permite la atención a las necesidades que se pueden presentar en las diversas aulas de nuestro país, y que requieren de una docente que sepa seleccionar el tipo de actividad, recursos y propósito a ser trabajado por sus estudiantes.

Si este es el propósito, es imprescindible trabajar con aquellos docentes que sienten que su desempeño está siendo medido en relación a una evaluación específica. La predicción y proyección de estos resultados a futuro deben incluir otras variables, de tal manera que el trabajo interdisciplinario asigne a la educación el rol que debe contemplar de manera paralela a las otras disciplinas encargadas del bienestar y desarrollo de la población de un país. Esto llevará a que el docente pueda centrar sus esfuerzos en que los estudiantes se conviertan en seres reflexivos a través de la generación de ambientes idóneos y favorables (Chambers, 2007).

Es en esta coyuntura, la figura del directivo como líder pedagógico es trascendental con el fin de lograr una mirada que involucre a toda la comunidad educativa y que fomente los espacios de intercambio de experiencias en las cuales los docentes evidencien sus avances, involucren a las familias de los estudiantes, y generen un trabajo integrado con las otras competencias y áreas formativas, sin perder de vista el bienestar de cada uno de los actores que participan en la comunidad educativa y en el proceso de aprendizaje.

### **Conclusiones de la mesa**

- Hoy más que nunca existe la necesidad de plantear la sostenibilidad de una formación inicial que guarde estrecha relación con las expectativas del currículo nacional a largo plazo. Ciertamente es que la diversidad de enfoques puede enriquecer

el trabajo docente en el aula; sin embargo, debe contarse con sustentos teóricos articulados que permitan una toma de decisiones seria y estratégica al implementar la práctica docente.

- El liderazgo en el desarrollo de las habilidades comunicativas y matemáticas de los estudiantes requiere de maestros que se caractericen por haber trabajado sobre sus propias competencias, evidenciando este logro en su práctica profesional a través de una constante actitud cuestionadora, investigadora, reflexiva y en constante actualización del saber correspondiente a su disciplina.
- Teniendo en cuenta que parte de los aprendizajes se dan de manera social, es imprescindible desarrollar las habilidades matemáticas y comunicativas a través de un enfoque colaborativo que invite a proponer ideas con mente abierta, dentro de un marco de ciudadanía moralmente responsable, y en la búsqueda de la formación de un espíritu comprometido con metas y objetivos en comunidad.
- La formación inicial docente debe asegurar el desarrollo de la habilidad de tomar decisiones sobre la base de un ejercicio personal y comunitario del juicio crítico, de la reflexión de las prácticas docentes y de las expectativas sociales a la luz del desarrollo de las competencias matemáticas y comunicativas. Esta es una inversión de esfuerzos y recursos necesaria para nuestros estudiantes y la educación en general.
- En una mirada más íntima al aula y las metodologías aplicadas por los docentes, es necesario tomar consciencia de la necesidad del juego para desarrollar las habilidades en los estudiantes. Toda actividad que implique significatividad dentro de las interacciones que se dan en el salón de clases se convierte en un insumo para los futuros aprendizajes y, en este escenario, el juego estratégicamente diseñado es una herramienta de primer nivel en la socialización de los estudiantes.
- Las experiencias generadas en el proceso de aprendizaje dentro del aula deben estar al servicio de la formación de un ciudadano constructor de una sociedad cambiante y a la vez comprometido con las expectativas generadas por esta. Por ello, el protagonismo necesario de un estudiante que construye, aporta, reflexiona, resuelve y evalúa es finalmente el propósito que persiguen los

esfuerzos de cimentar las habilidades comunicativas y matemáticas a lo largo del proceso formativo de los estudiantes.

## Referencias

Chambers, A. (2007). *El ambiente de la lectura*. México: FCE.

Minedu (2009). Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) Segundo grado de primaria. Cuarto grado de primaria de IE EIB. Marco de Trabajo. Recuperado de [http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2014/07/Marco\\_de\\_Trabajo\\_ECE.pdf](http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2014/07/Marco_de_Trabajo_ECE.pdf)

Solís, M.; Suzuki, E. & Baeza, P. (2013). Niños lectores y productores de textos. Santiago de Chile, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile

Yépez, A. (11 de febrero de 2016) Las matemáticas con el arte de resolver problemas, no de seguir reglas. *PuntoEdu*. Recuperado de <http://puntoedu.pucp.edu.pe/entrevistas/las-matematicas-son-el-arte-de-resolver-problemas-no-de-seguir-reglas/>

## MESA 20

# POLÍTICAS EDUCATIVAS EN INFANCIA

**Coordinadora de mesa:** Elena Valdiviezo Gaínza

**Relatora de mesa:** Alissa Valdivia

### Resumen

Teniendo en cuenta la justificación y los objetivos de este VIII Seminario de Análisis y perspectivas de la Educación en el Perú, esta mesa concentró su atención en las políticas y el currículo de Educación Inicial con la finalidad de lograr una reflexión compartida entre sus integrantes para plantear algunas propuestas fundamentales, relacionadas con la atención a la infancia en el Perú y aportes para la construcción de un documento curricular que satisfaga las demandas urgentes de la infancia y de las docentes a nivel nacional, en el marco de una “Educación para la ciudadanía ética y democrática en el Perú”.

### Documento base

Nos encontramos ante la coyuntura de un nuevo gobierno, que está en el preciso momento de definir metas específicas en sus planes y políticas gubernamentales, así como de decidir presupuestos concretos de inversión para el próximo año. Es una muy buena oportunidad para presentar sugerencias por parte de un grupo de especialistas interesados y comprometidos con la infancia peruana, que esperan que se atienda a toda la población infantil con los servicios adecuados a sus condiciones y necesidades de desarrollo para que se puedan superar los problemas más urgentes que afectan a nuestra niñez.

Todos sabemos que múltiples investigaciones de la medicina, de la pedagogía y últimamente de la neurociencia, así como estudios de los economistas han hecho evidente la importancia de la primera infancia para el desarrollo de las potencialidades de las personas, para el desarrollo humano en general y para el desarrollo sostenible de las naciones.

Está comprobado que una atención holística que incluye una educación de calidad, a la que tienen derecho todos los niños sin excepción, además de propiciar el desarrollo infantil y humano en todas sus dimensiones (físico, emocional, cognitivo, social, ético y espiritual), contribuye a un buen rendimiento escolar, y al desarrollo de ciudadanos competentes y productivos, autocontrolados, conscientes de sus derechos y respetuosos de los derechos de los demás, tolerantes, solidarios y comprometidos con su comunidad y con la comunidad planetaria.

En el Perú actual, necesitamos ciudadanos que sepan tomar decisiones en forma razonada y racional con miras al bien común y no solo a sus intereses personales y emprendedores que se sientan motivados y comprometidos para transformar su comunidad en una entidad al servicio de todos sin excepción, para lograr finalmente una sociedad justa, pacífica, equitativa, democrática e inclusiva.

Revisemos algunas de nuestras normas fundamentales:

- *La Constitución vigente de 1993*, en el artículo 17, declara la obligatoriedad de la educación inicial, primaria y secundaria.
- *La Ley General de Educación N° 28044* señala lo siguiente:
  - Art. N° 3: que la educación es un derecho fundamental de la persona y de la sociedad, que el Estado garantiza el ejercicio del derecho a una educación integral y de calidad para todos, y la universalización de la Educación Básica.
  - Art. N° 36: que la Educación Inicial comprende la educación de los niños de 0 a 2 años, y de 3 a 5 años.
- *El Reglamento de la Ley (D.S. 011-2012-ED)* distingue dos ciclos en la Educación Inicial: el primer ciclo para niños de 0 a 2 años, y el segundo para los de 3 a 6.
- *El Proyecto Educativo Nacional* establece dentro del Primer Objetivo Estratégico, en el Resultado N° 1: la primera infancia es prioridad nacional.
- *El Plan Nacional de Acción por la Infancia y la Adolescencia 2012 -2021*, en el Objetivo Estratégico N° 01: garantizar el crecimiento y desarrollo integral de niñas y niños de 0 a 5 años de edad.

Lamentablemente, desde los años 90, el primer ciclo de la educación inicial, para los niños de 0 a 2 años, fue postergado, y pocos o insuficientes han sido los intentos de recuperación de lo que habíamos ganado con la reforma de la década del 70, en que se estableció la Educación Inicial desde el nacimiento. En el momento actual, las cifras oficiales señalan que, mientras el segundo ciclo (3 a 5 años) se encuentra en vías de universalización (85%), el primer ciclo, a pesar del tiempo transcurrido, alcanza la mínima cifra de acceso de aproximadamente el 10% (entre el Ministerio de Educación – Minedu, y el Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social - Midis). Por otra parte, no estamos escuchando expresiones reivindicatorias de esta situación. Al contrario, trascienden voces de que estos servicios para los niños menores “son muy caros”.

No se trata de que todos los niños necesiten y deban asistir a una cuna. Se trata de que tanto los niños de zonas rurales como los de zonas urbanas reciban la atención integral que se merecen y de acuerdo a sus condiciones. Esta puede ser desde su propio hogar, con padres capacitados a través de programas eficientes, o desde instituciones adecuadamente implementadas y con personal suficientemente preparado para ello. En el primer caso, se trata de los programas de acompañamiento familiar que se pueden brindar de muy diferentes formas. En el segundo caso, nos referimos a los niños de zonas urbanas, de hogares en que ambos padres trabajan fuera de hogar. Conviene señalar que el número de madres que trabajan se incrementa cada vez más en este proceso de industrialización del país. Del 2001 al 2015, se pasó de 4 millones 996 mil mujeres trabajadoras a 6 millones 896 mil (INEI, 2015). Según el último Censo Nacional, casi cuatro de cada diez mujeres forman parte de la población económicamente activa, y que el 27.5 % de las madres asumen solas la crianza de los hijos y el mantenimiento del hogar (INEI, 2007). Por lo tanto, se necesitan y necesitarán mayor cantidad de servicios de 8 horas para niños, y que estos se encuentren cerca a sus hogares.

Es urgente analizar la problemática de la equidad y la calidad de la atención infantil en un país en el que subsiste aún la pobreza y sobre todo la inequidad, no solo en los recursos que cada familia está en condiciones de manejar, sino en los recursos y servicios con que el Estado provee a los ciudadanos en general. ¿Cuál es el nivel de satisfacción de la demanda de servicios educativos y de salud con que el país responde al derecho de todos los niños peruanos de nacer y crecer saludablemente, y de recibir lo que necesita para desarrollar todas sus potencialidades sin discriminación de ningún tipo?, ¿cuáles son las medidas que el Estado debe

tomar en forma inmediata para que no se desperdicie la potencialidad de nuestra infancia?, ¿dónde están los bolsones de pobreza que impiden a los niños, aunque sean muy pequeños, ejercer todos los derechos enunciados en la Convención de los Derechos de los Niños?, ¿cuáles son las barreras que impiden el cumplimiento de esos derechos?, ¿qué otras formas existen de atención a la primera infancia, en nuestras distintas realidades urbana y rural, que puedan aplicarse y que signifiquen un reconocimiento de que el “niño realmente es primero”?, ¿cómo podemos hacer para que las autoridades en todo nivel reconozcan que la atención en los primeros años es el cimiento fundamental de toda acción posterior, del desarrollo humano, del desarrollo de cada región y del desarrollo sostenible del país?

Por otra parte, el tema de la calidad en los servicios de niños de 3 a 5 años es también un problema que ha sido reconocido a través de la investigación realizada por el propio Minedu (2015). Además, el tema del currículo también abona en tal sentido, dado que, sin un documento curricular claro, coherente y pertinente, no es posible una acción curricular apropiada y de calidad. Las varias versiones curriculares fallidas no han logrado satisfacer las demandas de las docentes por lo inapropiado e incoherente de sus propuestas. Se requiere una versión amigable y acorde con las necesidades, capacidades y potencialidades infantiles, que empiece por establecer los principios y propósitos fundamentales que se deben alcanzar, así como las estrategias más importantes apropiadas a la primera infancia. Dicho documento debe ser consensuado por directoras y docentes debidamente especializadas y experimentadas en el trabajo directo con niños. Sobre este punto es necesario también un pronunciamiento de la mesa, dado que el documento curricular es el eje central y orientador de la acción educativa.

Identificar las barreras concretas en ambos casos puede servir para reconocer las posibles soluciones y las políticas más urgentes que se puedan adoptar. Es posible y deseable que el nuevo Gobierno ya tenga sus propias propuestas en su plan de acción. Desde la Academia, nos corresponde iluminar el camino en función de las investigaciones y paradigmas actuales, y de aquellas medidas y propuestas más viables que han demostrado efectividad y resultados visibles que se hayan aplicado en otros países, así como también en el propio. Nos corresponde reconocer en algún momento nuestros logros nacionales.

## Conclusiones de la mesa

- La preocupación y la voluntad de priorizar la atención de la primera infancia, a pesar de las disposiciones vigentes y las numerosas evidencias de las investigaciones actuales, ha venido disminuyendo cada vez más en las políticas del Estado y ha ocasionado una falta de atención real para este sector infantil. Esto compromete el desarrollo social y económico sostenido de nuestro país.
- Si bien existen leyes, normas y documentos muy bien logrados, no son asumidos en las diversas instancias gubernamentales (nacional, regional, local) ni se cumplen; se pierden así los beneficios ganados en años anteriores para la educación de la primera infancia. Algunas de las causas son la falta de información y la carencia de competencias de los funcionarios acerca de la situación y potencialidades de la infancia, así como el desconocimiento de procedimientos e instrumentos de planificación y manejo de proyectos para beneficio de los niños.
- Son de carácter urgente la difusión y el conocimiento, entre las autoridades y la sociedad en general, de los Lineamientos para la Gestión Articulada Intersectorial e Intergubernamental orientada a Promover el Desarrollo Infantil Temprano; “Primero la Infancia” (MIDIS, 2015), elaborado en el 2014 y promulgado por el Gobierno anterior antes de salir, a fin de que el Gobierno en las diferentes instancias pueda intervenir de manera efectiva y de acuerdo a cada realidad del país, diseñando y poniendo en práctica los planes de desarrollo regional y local, así como, en el terreno educativo, la diversificación de programas y la diversificación curricular derivados de ellos.
- Una instancia muy importante para la atención infantil debiera considerarse a los gobiernos locales y los municipios para coordinar y organizar un trabajo en red con enfoque territorial, entre las áreas de salud, educación y otras, a fin de brindar una atención integral a los niños, que propicie una mejor nutrición y la disminución de la anemia, las cuales obstaculizan el desarrollo y el aprendizaje infantil.
- Una línea de trabajo sería con las familias —existen muchos ejemplos y lecciones aprendidas que se debieran recoger, como en el Ministerio de Inclusión y Desarrollo Social, el Ministerio de Salud, el Ministerio de la Mujer y Poblaciones

Vulnerables, y el propio Ministerio de Educación– como núcleo primordial de apoyo para conocer y difundir las políticas de buenas prácticas en el campo de la Educación Inicial.

- Otra línea de trabajo debiera ser la sensibilización de los medios de comunicación para difundir la importancia e intervención en el trabajo de la primera infancia en sus políticas de atención integral y la necesidad de una mayor inversión en este campo.
- Por su parte, las universidades e institutos pedagógicos debieran replantear sus planes curriculares para garantizar una formación holística, interdisciplinaria activa y pensante de profesionales para poder diseñar y ejecutar propuestas de intervención para la mejora del desarrollo infantil.
- Quizás una propuesta concreta y real sería establecer el Servicio Rural y Urbano Marginal (Serum) pedagógico con la finalidad de responder a la problemática nacional y aportar hacia una formación docente con habilidades para enfrentar el reto de la diversidad, la formulación de soluciones y con capacidad actuar de manera asertiva frente a los desafíos que tiene la educación inicial hoy.

## Referencias

- Congreso Constituyente Democrático (1993). *Constitución Política del Perú*. Recuperado de <http://portal.jne.gob.pe/informacionlegal/Constitucion%20y%20Leyes1/CONSTITUCION%20POLITICA%20DEL%20PERU.pdf>
- Consejo Nacional de Educación (2007). *Proyecto Educativo Nacional al 2021: la educación que queremos para el Perú*. Lima-Perú. Recuperado de [www.minedu.gob.pe/DeInteres/xtras/PEN-2021.pdf](http://www.minedu.gob.pe/DeInteres/xtras/PEN-2021.pdf)
- Ministerio de Educación (2003). *Ley General de Educación N° 28044*.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática – INEI (2015). Nota de prensa N°030 – 6 de marzo del 2015. Recuperado de <http://m.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/noticias/nota-de-prensa-n030-2015-inei.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática – INEI (2007). *Censo Nacional XI de población y VI de Vivienda*. Recuperado de <http://censos.inei.gob.pe/cpv2007/tabulados/>

Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social (2015). Lineamientos para la Gestión Articulada Intersectorial e Intergubernamental orientada a Promover el Desarrollo Infantil Temprano, “Primero la Infancia”. Lima: Midis.

Ministerio de Educación (2012). *Reglamento de la Ley General de Educación N° 28044*.

Ministerio de Educación, Dirección de Educación Inicial (2015). Informe de indicadores clave de la Evaluación Nacional de Educación Inicial. Lima, Perú: Minedu.

Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (2012). *Plan Nacional de Acción por la Infancia y la Adolescencia 2012 -2021*. Lima: MIMP.



---

## CONCLUSIONES

---

La educación es **un derecho fundamental**, y como tal, el Estado y la sociedad, a través de sus instituciones formadoras, universidad, institutos superiores y escuelas, son responsables de garantizar la **educación y aprendizaje para todos**, centrados en la persona; que propicien la formación de ciudadanos autónomos, participativos, críticos, con razonamiento moral, que reconocen a los otros en igualdad de derechos; y que respeten, y valoren la diversidad y las diferencias.

### **Propuesta de lineamientos de política para la formación de docentes**

Las políticas de formación docente inicial y del currículo en educación básica exigen acuerdos mínimos que garanticen la continuidad de los procesos formativos iniciados y promuevan la institucionalización de los mismos.

1. Un currículo de formación docente inicial basado en la evidencia de estudios e investigaciones, que concrete los propósitos formativos de la carrera docente, pertinente, acorde con la realidad, y fundado en principios éticos y en los valores de una ciudadanía ética y democrática
2. La formación inicial de docentes enfocada en una dinámica dialógica de saberes culturales y científicos, en la interdisciplinariedad, y el desarrollo de las competencias para el ejercicio de la ciudadanía en contextos de diversidad cultural e inclusión social
3. La evaluación formativa de los docentes, orientada a la mejora de su ejercicio profesional, con énfasis en la autoevaluación, la reflexión, la retroalimentación de pares y el acompañamiento pedagógico para fortalecer las comunidades de aprendizaje

4. La articulación entre el currículo de formación inicial docente con la formación en servicio, el sistema curricular nacional, el sistema de calidad de la educación y la evaluación del desempeño docente
5. Un liderazgo de los equipos de gestión de las instituciones educativas (directivos, coordinadores) como dinamizadores de la mejora continua de la institución y que fortalezca los lazos con la comunidad.

### **Propuesta de lineamientos de políticas para el currículo de la educación básica**

El **Currículo Nacional** impulsa la **formación de ciudadanos** conscientes de sus derechos y deberes, capaces de desenvolverse satisfactoriamente en contextos cambiantes, que mantengan una ética sólida, que respeten la diversidad sociocultural y procuren el bienestar común a través del trabajo colaborativo, considerando la democracia como un eje central en el ejercicio de la convivencia.

1. Un currículo de educación básica como voluntad política hacia el cambio y la justicia social, al servicio de la formación del ciudadano constructor de una sociedad que busca calidad de vida en el ejercicio de libertades básicas en un marco de justicia e igualdad de oportunidades
2. Un currículo diversificado a partir del diálogo interdisciplinar, el diálogo intersectorial, el conocimiento del contexto y los estudiantes, y de la complementariedad entre el conocimiento científico y el saber tradicional
3. Un currículo integral que valore el arte y el aprendizaje de otros idiomas, la integración educativa de las tecnologías, y la transversalidad de los contenidos
4. Un currículo que sensibilice a los medios de comunicación a fin de que contribuyan a la formación de ciudadanos responsables y comprometidos con el desarrollo de las personas y de la comunidad para el bienestar de todos

Finalmente, para lograr la tan ansiada calidad de la educación en nuestro país, se debe asegurar la continuidad de las políticas educativas, que establezcan acuerdos que garanticen la sistematización de los procesos formativos iniciados y promuevan la institucionalización de los mismos.



---

## COMISIÓN ORGANIZADORA

---

Elsa Tueros Way

Coordinadora del VIII Seminario de Análisis y Perspectivas de la Educación en el Perú.

Carmen Coloma Manrique

Decana de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Carmen Diaz Bazo

Jefa del Departamento Académico de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Luzmila Mendívil Trelles

Directora del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Lileya Manrique Villavicencio

Directora de Estudios de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Luis Sime Poma

Director del Doctorado de Ciencias de la Educación de la Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Lucrecia Chumpitaz Campos

Directora de la Maestría en Integración e Innovación Educativa de las Tecnologías de la Información y la Comunicación de la Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Diana Revilla Figueroa

Directora de la Maestría en Educación de la Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú



---

## RELACIÓN DE PARTICIPANTES

---

Abarca Ticse, Kathleen	Borja Trujillo, Giuliana Yamile
Advíncula Beltrán, Paloma Natanael	Bravo Lopez, Karen del Carmen
Alayo Berrios, José Miguel	Bravo Pajares, Mayra Alejandra
Alcántara, Rosa	Bresciani Preciado, Daniela Jesús
Alfaro Barrantes, Miguel	Briceño Jimenez, Luz Cecilia
Almendres Sánchez, Alberto	Bulnes Soriano, Graciela Isabel
Altamirano Delgado, Laura Isabel	Burga Rubini, Rossana
Alván Viruse, Dayana	Bustamante Oliva, Giannina
Ambrocio Ramírez, Mercedes del Pilar	Cabrera Morgan, Liza
Ames Chipana, Nicole Janeth	Caleni Allca, Alicia Belén
Andrade Figueroa, Mariela	Calixtro Meneses, Diana Thalia
Arangoitia Pereira, Yenny Elizabeth	Carbajal Rodríguez, Adriana Geraldine
Arevalo Davila, Medalit	Cardenas Carhuas, José
Arrivasplata Padilla, Hilda María	Cardenas Quispe, Elizabeth Domitila
Arteaga Ponce, Gaby	Cardenas Rosas, Doris Violeta
Atoche Palacios, Miriám Eliana	Carrasco Coello, María del Carmen
Ausejo Ayra, Fiorella Janette	Carrión Espinoza, Carlos
Avellán, Joaquín	Cartagena Beteta, Mario Armando
Balaguer Lozano, Karen Nicolle Noelia	Castillo Fuerman, Milagros
Barboza García, Gabriela Esperanza	Castillo Miyasaki, Irene Elvira
Barreda Sánchez, Denisse Susana	Castillo Pérez, Verónica Milagros
Bedoya Pinto, Elsie	Castro Arias, Elaine Eva
Bello Domínguez, Marisol	Castro, Dina
Bellota Villafuerte, Lucy	Cayllahua Galindo, Miriam
Blas Alvites, Karina Giuliana	Cayllahua Galindo, Vilma Olga
Bonilla Sosa, Celia Doris	Chavez Dueñas, Juldely

Chiroque, Enrique  
 Choquetaype Angelino, Oscar  
 Cisneros Hamann, María Cecilia  
 Cisneros Herrera, Daniela Norma  
 Colque Colque, Clemencia  
 Conde Vera, Ana Rocio  
 Condori Ayuque, Liz Dayana  
 Condori Huamaní, Nancy Rosario  
 Córdova Sotomayor, Silene Priscila  
 Cormack Linch, Maribel  
 Cuadros Paz, Luis Ernesto  
 Cueto, Virginia  
 De La Cruz Soto, Lidia  
 De La Lama Eggerstedt, María  
 Del Campo, Andrea Kamila  
 Del Valle Ballon, Julio  
 Delgado Estela, Charito  
 Delgado Herrera, Rosa Milagro de  
 María  
 Delgado Ruiz Bravo, Camila  
 Dias, Roxana  
 Díaz De La Vega Murillo, Bertha  
 Mercedes  
 Diaz Olaya, Diana Norelia  
 Escurra Cárdenas, Trilce  
 Espinoza Bueno, José María  
 Espinoza Crisanto, Jacinto  
 Espinoza Quispe, Heidy Victoria  
 Estrada Figueroa, Susana Paola  
 Fajardo Yrala, Pilar de Jesús  
 Falla Guevara, Leslie Ibeth  
 Flores Llamo, Nilda María  
 Flores Ortega, Aracelly  
 Flores Sernaqué, Jazmín Eugenia  
 Gamarra Noblecilla, Raquel  
 García Herrera, Sergio Guillermo  
 García Vallejo, Narziso  
 Gherzi, Ethel  
 Gil Leandro, Sara  
 Gonzales Arboleda, Luciana  
 Gonzales Atoche, Yasmine  
 Gonzáles Gaspar, Gabriela  
 González Antúnez, Angela María  
 González García de Castro, Juan Carlos  
 Grados Santiesteban, Celia Socorro  
 Granados Villegas, Raúl  
 Grandez Fernandez, Manuel Salomón  
 Guevara De La Cruz, Mercedes  
 Guevara Mendoza, Claudia Vanessa  
 Guzmán Duxtán, Edgardo Fernando  
 Guzmán Villarreal, Sara Patricia  
 Hernandez Martinez, Rosa Elizabeth  
 Hernández Rojas, Yomira de los  
 Angeles  
 Herrera Von, Pamela Celeste  
 Hidalgo Carrasco, Ludy Margot  
 Hidalgo Paredes, Maria Belén  
 Hirakata Zakimi, Melisa Naomi  
 Huallpara Saira, Kelly Maribel  
 Huaman Cosme, Crisóstomo  
 Huaman Santana, Lourdes Guadalupe  
 Huarcaya Roca, Bryan  
 Huayanay Zegarra, Abigail  
 Huerta Camones, Rafaela  
 Ibarra Morelli, Carmen  
 Inga Odar, Estefanie  
 Jacob Camaiora, Chiara Lucia  
 Janampa Cruz Illari, Jimena  
 Jines Manyari, Teresa Magdalena  
 Kiyán Kawashita, Amy  
 Lázaro Zapata, Margarita Azucena  
 Lazo Calongos, María del Pilar  
 Leidinger Angulo, Dominique  
 Loja, Milagros

Lopez Monteza, Daniela  
 Lozano, Ruth  
 Ly Huaman, Claudia Mercedes  
 Maguina Vizcarra, José Eduardo  
 Manaví Rivas, Rossana Pamela  
 Manrique Smith, Úrsula  
 Mariluz Jimenez, Jorge Antonio  
 Marsh, Laura Gayle  
 Martínez Delgadillo, María Isabel  
 Matzuda Yamagawa, Maki  
 Medina Marchena, Elva Ingrid  
 Medina Nieto, Erika  
 Mendoza Enciso, Marinoly  
 Mendoza Huaylinos, Lorena Isabel  
 Mendoza Márquez, Ivonne Flor  
 Mercado Landers De Martell,  
 Hermelinda Amanda  
 Mestanza Calderón, Vannia Stefany  
 Meza Flores, Naomi Liliana  
 Miney Principe, Katia Midori  
 Moliné Escanilla, Ramona  
 Mondragón Terrones, Yadira Danicza  
 Montalván Zúñiga, Pablo Fernando  
 Moromizato, Regina  
 Motta Villa García, Claudia Patricia  
 Mujica, Luis  
 Muñoz Vargas, Brenda Rubi  
 Nassar, Violeta  
 Navarrete Diaz, Karin del Rosario  
 Nazar Mainetto, Violeta Elisa  
 Otárola Valdiviezo, Victoria Yolanda  
 Oviedo Millones, Teresa Sofía  
 Pacheco Lingán, Juan Gonzalo  
 Pacheco Lingán, Matías  
 Pajuelo Huilca, Lara Illari  
 Palomino De La Cruz, Luz Milagros  
 Pamies García, Maria Antonia  
 Peña Torres, Luisa Ricardina  
 Peralta, Roxana  
 Pérez Hilario, Jacqueline Marlene  
 Perez Quiroga, Ines  
 Poma Bocanegra, Maricarmen  
 Ponce Capristán, María Isabel  
 Pozo Anchante, Luis Eduardo  
 Prudencio Gamarra, Clorinda Miriam  
 Quenaya Mayo, Celia Margoth  
 Quequesana Gutiérrez, Gonzalo  
 Quijada Gonzales, Greta Brenda  
 Quispe Sánchez, Carmen  
 Quispe Zarate, Rosa Sheila  
 Reyes Campos, Carol Arminda Reyna  
 Reymer Morales, Ángela  
 Ricaldi Hinostroza, Nérida Rosario  
 Ridella Boggiano, Romina  
 Rios Espino, Nelly Isabel  
 Rios Sayán, María Magali  
 Rivera Caro, Betty Alicia  
 Robles Chávez, Yolanda Pilar  
 Rodríguez Armas, Wilfredo  
 Rodríguez Soto, Lourdes  
 Rojas Cotrina, Víctor Jesús  
 Román Perez, Wendy Lisseth  
 Romero Rivera, Antonio  
 Rosales Landeo, Catalina Liliana  
 Rubianes, Melva  
 Ruiz Santa Cruz, Rodrigo Sebastián  
 Saavedra Quijano, Xiomara Maribel  
 Salazar Avalos, Miriam del Carmen  
 Salcedo Medina, Raida  
 Sanchez Huanca, Jean Paul  
 Sánchez Gálvez, Segundo  
 Sánchez Paredes, Gaby María  
 Sanchez Vasquez, Leyde Úrsula  
 Sánchez, Natalia

Santome Sánchez, Cristina Inés  
 Sayaverde Obregón, Ruth Fiorella  
 Scolo Rospigliosi, Constanza  
 Scott, Liah  
 Shedan, Juanita  
 Simons Pizarro, Paola  
 Sobrino Yauri, Patricia María  
 Soto Ramírez, Xiomara  
 Sotomayor Obregon, Erbming  
 Sullca Clemente, Olinda Esperanza  
 Tapia Castillo, Danilo Guillermo  
 Tapia Chávez, Ana María  
 Tapia Chavez, Angélica  
 Tarazona Peche, Carla Mercedes  
 Tarrillo Marrufo, Julissa  
 Tello Asencio, Evelyn Joanna  
 Terreros Casas, Andrea  
 Tezen Ipanaque, Antonio  
 Timoteo Mogrovejo, Alexa Nicolle  
 Torrejón Roiton, Liceña Valeriana  
 Torres Tacunan, Nury Maritza  
 Tostes Vieira, Marta Lucia  
 Tragodara Paz, Katherine Giuliana  
 Trujillo Jara, Kyra  
 Tupiño Contreras, Lucero  
 Ugaz Lock, Patricia Elizabeth  
 Uribe Blanco, Belen Jade  
 Uriol Vidal, Jully Angélica  
 Uzco Rutti, Linda Victoria  
 Valdera Garcia, Cesia Elisabet  
 Valdera Vidaurre, Jenny Elizabet  
 Valdivia, Silvana  
 Valega Mires, Luciana  
 Valiente Catter, Teresa  
 Vargas Alcarraz, Maira Alessandra  
 Vargas Alegría, Manuel  
 Vargas D'Uniam, Clara Jessica  
 Vargas Negrete, Malena Carmen  
 Vargas Varillas, Nicolás  
 Vargas, Daniela  
 Vargas, Julio  
 Vargas, Natalia  
 Vásquez Olano, Sylvana  
 Vásquez Zaravia, Ivette Yuliana  
 Vega Bazán, Angeles Katherine  
 Vega Mamani, Jose Antonio  
 Veintemilla Guzman, Sarai Denisse  
 Vera Alvarez, Anatolio  
 Vera Carpio, Graciela  
 Vera Torres, Carolina Iveth  
 Vidaurre Alvarado, Nicole Stefany  
 Vigil Canacho, Maria José  
 Vigil Mamani, Lourdes del Carmen  
 Vigil, Roxana  
 Vilca Rojas, Fiorella  
 Vilela Auccai, Jacqueline  
 Villa Longa, Roxana Vanessa  
 Villavicencio Gastelu, Ruby Paola  
 Villegas Pérez, Isis Lucero  
 Visalot Ramos, Maria Lourdes  
 Vizcarra Coloma, Julio César Edgardo  
 Warthon Farfan, Flor Kathia  
 Yañez Correa, Alejandra María  
 Ybañez Caselli, María Amalia  
 Zegarra Casahuamán, Ana Teresa  
 Zevallos Cano, Gaby Manuela



Se terminó de imprimir en los talleres de

**Grambs Corporación Gráfica S.A.C.**

Dirección: Av. Augusto Salazar Bondy 1317 – 1321 , San Juan de Miraflores

Teléfono: 219 6560

Email: [grambs@grambs.com.pe](mailto:grambs@grambs.com.pe)

Se utilizaron caracteres

Adobe Garamond Pro en 11 puntos

para el cuerpo del texto

Noviembre 2017 Lima-Perú

ISBN: 978-9972-9472-3-0



9 789972 947230