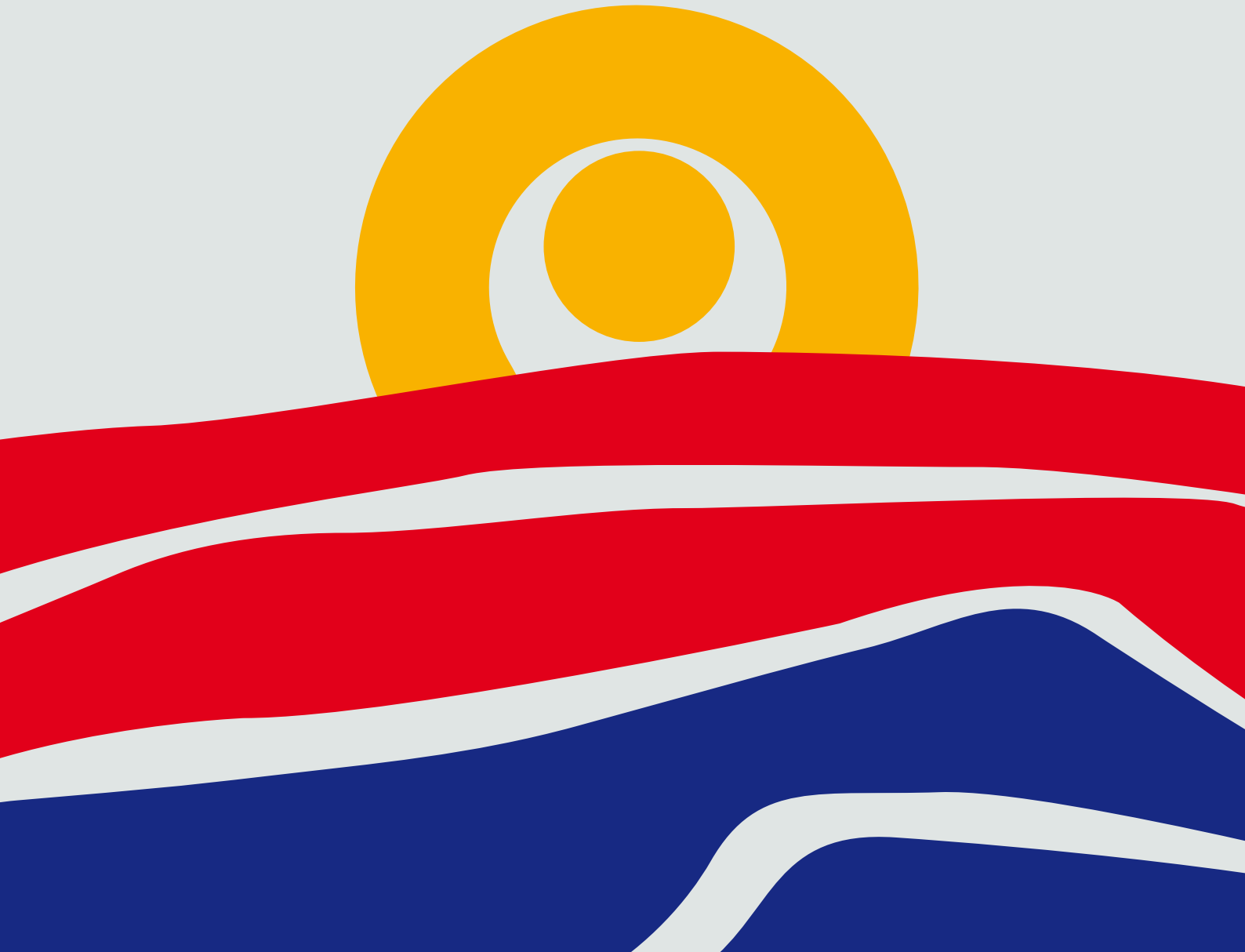
Consejo Nacional de Educación

FUNDACIÓN fsm

Hacia una propuesta de criterios de buen desempeño docente

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



Hacia una propuesta de criterios de buen desempeño docente

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

FUNDACIÓN Fsm

Consejo Nacional de Educación

Discursos y nociones sobre el desempeño docente

Diálogos con maestros

Ricardo Cuenca

IEP - Instituto de Estudios Peruanos

INVESTIGADOR RESPONSABLE
Ricardo Cuenca Pareja

EQUIPO DE INVESTIGACIÓN
Yina Rivera Brios
Jésica Morales Flores

COORDINACIÓN TÉCNICA
Yina Rivera Brios

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

Introducción

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

En efecto, el inicio de los años 2000 trajo, para América Latina, importantes cambios en el marco de reflexión sobre la cuestión docente. La agenda educativa incorporó un conjunto de nuevos elementos provenientes de la revisión de lo actuado; de las evaluaciones hechas a las reformas de los 90 del siglo pasado. Un aspecto fundamental fue el reconocimiento de los docentes como actores protagónicos del cambio educativo. Con esta idea se abandonaron las posiciones que consideraban el papel de los docentes como un insumo más del sistema. Este protagonismo significa, en palabras de Magaly Robalino (2005), que los docentes sean profesionales provistos de un capital social y cultural que los convierta en sujetos sociales deliberantes y capaces de participar, reflexionando y dialogando, en la toma de decisiones educativas y sociales. Así pues, no existen actualmente en América Latina documentos orientadores de políticas educativas o plataformas legales que no expresen directa y enfáticamente la importancia del trabajo de los docentes en el éxito educativo[1].

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

mano sobre las opiniones que los profesores tienen sobre el significado del desempeño docente[2], y también buscó emprender un proceso que contribuya con la cohesión de la Mesa, grupo de trabajo que durante dos años construirá criterios de buen desempeño. Estos diálogos fueron entonces implementados bajo la conducción de diversas instituciones miembros de la Mesa, y financiados en el marco de sus propias actividades institucionales.

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

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

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

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

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

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

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

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

1

Nota metodológica

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

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

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

El marco metodológico para esta sistematización se basa en las propuestas del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación de Chile (CIDE), la metodología de Ghiso y la de Martinic y Walker[3]. De la propuesta del CIDE se rescatan las ideas de *hipótesis de acción*, las cuales fueron consideradas los *ejes de la sistematización*. De la de Ghiso, el proceso epistemológico de la sistematización (intencionalidad de hacer, procedimientos y momentos); y de la de Martinic y Walker, los pasos de reconstrucción del proyecto a partir de los discursos y la confrontación existente entre el proyecto y la práctica.

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

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

1. Matriz de modelos de desempeño docente

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

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

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

2. Matriz de análisis de la información

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

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

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

El proceso general seguido fue el siguiente:

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

2

El contexto sobre los docentes

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Boff y Muñoz (2001) concluyen que la estructura de los órganos intermedios del sector era poco uniforme, pues existía diversidad de organizaciones en las Direcciones Regionales de Educación (DRE) sin funciones claras y definidas. Un ejemplo de ello es que algunas Unidades de Servicios Educativos (USE), contrariamente a la regla, no manejaban presupuesto, y unas pocas Áreas de Desarrollo Educativo (ADE) sí lo hacían[8].

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

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

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

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

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

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

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

El contexto magisterial de los últimos 10 años se caracteriza por tener un inicio marcado por vientos favorables para el cambio, que luego fue desvaneciéndose con el tiempo. Se podría decir que el renovado entusiasmo por modificar los discursos tradicionales sobre la cuestión docente, le cedió el paso a antiguas formas de comprender el tema magisterial[9].

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

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

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

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

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

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

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

Posteriormente, en 2007, y previa evaluación censal al magisterio[10], se suspendió el SNFCP para dar paso al Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente (PRONAFCAP). Este nuevo programa continuo fundamentalmente en la línea de trabajo anterior, realizando talleres de capacitación basados en la actualización de conocimientos disciplinares y de manejo curricular.

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

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

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

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

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

Aunque con menos tiempo de experimentación, pero con más impacto en su implementación, las acciones de evaluación del magisterio formaron parte de este contexto. En 2002 y durante la gestión de Nicolás Lynch como ministro de Educación se convocó a concurso público para el nombramiento de plazas. En un controvertido proceso, muchas de las plazas concursadas no fueron cubiertas y el magisterio criticó el estilo de dichas evaluaciones, correspondientes al tipo de "lápiz y papel" y sobre contenidos disciplinares antes que pedagógicos[11]. Pero no es hasta el 2007, durante la gestión de José Antonio Chang, que el tema de la evaluación docente cobra mayor presencia en la agenda pública. Los primero intentos de evaluación de los docentes, tanto como línea de base para la capacitación, como para el ingreso a la carrera pública magisterial, estuvieron teñidos de imprecisiones técnicas, pero sobre todo de grandes dosis de desconfianza[12]. La idoneidad técnica de los procesos, la asociación de la investigación con premios y con castigos, el diseño restringido de la evaluación fueron solo algunos de los elementos que caracterizaron la evaluación docente en el último tiempo. Poco se aprendió de lo hecho hasta el momento en el país y en la región. Como afirma Luis Guerrero (2009), evolucionó la forma, más no el fondo del asunto.

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

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

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

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

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

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

El abandono de una noción de escuela integrada a partir del reconocimiento de un conjunto de principios y valores que giran en torno a la única tarea de trasmitir conocimientos[14], la "obligación" de la escuela a rendir cuentas a la sociedad sobre sus resultados, la vertiginosa reaparición de la información y del conocimiento —ahora con un rostro altamente tecnológico—, en donde nuevos espacios virtuales desplazan a la escuela de la categoría de "templo del saber", la evidente crisis de la cultura letrada y la incertidumbre de la verdad científica que cuestionan los currículos escolares, la incursión de otros actores en las decisiones de la vida escolar, el auge de la psicología cognitiva y de las corrientes constructivistas que reorientan las funciones de los docentes en el aula son algunos de los procesos que han impactado directamente en el desempeño y la práctica docente. Los profesores han perdido entonces su referente tradicional de trabajo: la enseñanza (Elmore, 2003).

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

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

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

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

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

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

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

3

Los desempeños docentes: los buenos y los malos

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

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

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

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

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

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

> "Sociable […] y sea capaz de unificar criterios y mantener comunicados a todos los actores educativa y la comunidad" (Tarapoto, San Martín).

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

> "[un buen docente]… capaz de involucrarse con los intereses y necesidades de los estudiantes y la comunidad" (El Agustino, Lima).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

> "Un docente competente, idóneo, con dominio del área; conducta intachable: amable, tolerante y afectuoso" (Huamanga, Ayacucho).

> "Puntualidad y responsabilidad, dedicación al trabajo pedagógico; comunicación permanente con el padre de familia; preparación y programación de las actividades pedagógicas; que sepa utilizar los recursos tecnológicos adecuadamente para la enseñanza; que sea amable y cordial con toda la comunidad educativa; que no simule las falsedades como verdades" (Huanta, Ayacucho).

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

- "Que tenga mucha paciencia, le guste ser cariñosa con los niños y le guste su profesión" (Trujillo, La Libertad).

- "Que tenga buen trato, carisma y paciencia con los niños. Que los sepa escuchar y sea comprensivo" (Piura, Piura).

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

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

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

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

- "[Como profesor de mis hijos quisiera a un docente] que tenga un bagaje de estrategias para hacer las clases más dinámicas donde los alumnos no se aburran en clase" (El Agustino, Lima).

- "En Historia [el profesor] nos transportaba a las escenas históricas que nos enseñaba, era alegre, sonriente, y cuando nos explicaba ella lo vivía" (Puno, Puno).

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

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

- "Al Profesor de Historia, porque nos enseñaba a criticar los procesos históricos mediante el debate" (Huancayo, Junín).

- "Sí, al profesor de Historia del Perú que me enseñaba todo contenido con sus respectivos comentarios (críticas), el docente no solo sacaba resumen del texto, sino reflexionaba, investigaba, y daba a conocer su punto de vista sobre los contenidos que desarrollaba. Igual cuando nos dejaba tarea teníamos que investigar y reflexionar" (Huancavelica, Huancavelica).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

> "Que tenga diversas maneras de enseñar, que les enseñe jugando, cantando, bailando, escuchando y siempre sonría" (San Juan de Lurigancho, Lima).

> "[un docente para mis hijos] debe manejar estrategias adecuadas de enseñanza y aprendizaje" (Azángaro, Puno).

> "Bien preparado […] que demuestre ser innovador en su enseñanza" (Tarapoto, San Martín).

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

Para el caso peruano, además de las condiciones generales que impactan actualmente en la crisis de la identidad profesional de los docentes, existen condiciones particulares como la promulgación de Ley 29510[15]. Esta norma trasmite, por ejemplo, asuntos de la mayor importancia para comprender esta defensa del magisterio por la práctica pedagógica por sobre otros componente de la profesión.

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

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

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

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

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

- "La Prof. Lucrecia, entraba al aula siempre muy enojada y con un látigo en la mano. […] Este desempeño de mi maestra marcó mi vida porque me volví violenta, golpeaba a mis compañeros y bajé mi rendimiento escolar […]" (Trujillo, La Libertad).

- "Al que llegaba tarde o se portaba mal, no hacía su tarea, lo castigaba con una palma de madera y el castigo era según el día que nos encontrábamos. Ejemplo: si era 8 de abril, le caía 8 palmadas en la mano" (Independencia, Lima).

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

- "Maestro muy radical en el trato con los estudiantes, no permitía que opinemos porque a él no le parecía correcto que nosotros demos nuestro punto de vista de un tema determinado que se trataba en la clase" (Aguaytía, Ucayali).

- "Mi profesor de matemática e inglés en secundaria. No tenía formas para evitar una participación activa de los alumnos, le gustaba ridiculizar como: "muy sabio", "nuevo maestro"; es decir, si el alumno quería participar en clase por segunda vez, le bajaba su autoestima diciéndole: "eres muy sabio", ¿quieres ser el maestro?". (Ventanilla, Callao)

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

- "El profesor x, privilegiaba al hijo de una autoridad" (La Mar, Ayacucho).

- "El docente nos maltrataba y tenía preferencias por las niñas blancas y de buena familia" (Azángaro, Puno).

- "Su conducta, prefería a un grupo de alumnos por tener dinero, y jugaba con la calificación" (Cajamarca, Cajamarca).

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

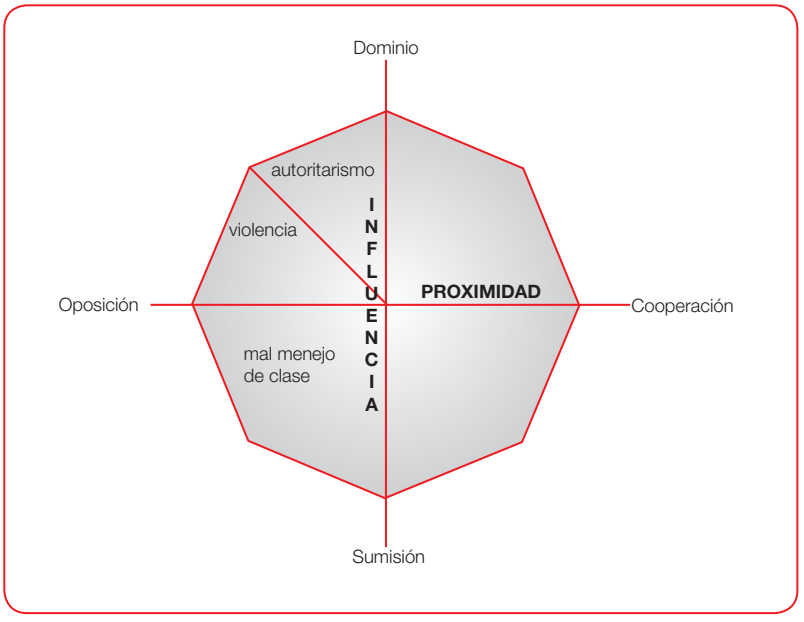
No obstante la prevalencia de prácticas autoritarias, discriminadoras y violentas en los discursos sobre los malos desempeños docentes, los diálogos también ofrecieron información sobre la relación entre los malos desempeños y la imposibilidad del docente de manejar la disciplina en el aula.

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

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

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

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



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

> "A veces soy muy tolerante en los conflictos de los niños, no actúo oportunamente en el momento" (Moyobamba, San Martín).

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

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

> "Mi profesora de Geografía enseñaba con poco dominio de los temas, a nosotros nos daba pena preguntarle" (Chiclayo, Lambayeque).

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

- "Dominaba su asignatura pero no tenía estrategias para enseñar. Perdía la paciencia con mucha facilidad, no le gustaba repetir las clases sino la entendíamos" (Huancavelica, Huancavelica).

- "Tenía un profesor que no planificaba sus clases, no se le entendía, casi siempre improvisaba y se molestaba fácilmente, no le preocupaba la situación del estudiante" (Moyobamba, San Martín).

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

- "La profesora de Historia que entraba al aula y se sentaba en su escritorio y dictaba la clase, para nosotros era una tortura" (Independencia, Lima).

- Recuerdo como mi peor maestra en secundaria a mi profesora de Química. Su clase era aburrida, no sabía llegar a los alumnos, todo el tiempo la veíamos apática, y no demostraba interés para que aprendiéramos, muy pocas veces nos preguntaba para verificar nuestro aprendizaje" (Ventanilla, Callao),

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

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

> "Menos orgullosa me siento de las hojas de aplicación que se daba a diario y en diciembre se amontonan" (Cangallo, Ayacucho).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

> "[…] cuando he dado oportunidad a mis niños y niñas de construir sus aprendizajes activamente y reflexionar sobre ellos" (Huacho, Lima).

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

4

Las reflexiones finales

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

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

Entre "lo restringido" y "lo ampliado"

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

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

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

- "[…] se han visto obligados a ser 'facilitadores' de aprendizajes, promotores de una participación activa de sus estudiantes, expertos en el uso de métodos y técnicas activas de enseñanza, examinadores de conocimientos previos, diseñadores de materiales educativos, y promotores de salud y asistentes sociales en las zonas rurales". (Cuenca, 2007:24)

- "Más aún, en estos tiempos —de conocimiento e información— la necesidad de contar con educadores que puedan competir (y hacer competir a sus alumnos) en un mundo globalizado sin perder la esencia de lo local es una exigencia paradójica de los sistemas educativos. Y entonces se suman a las funciones ya mencionadas dos tareas más: investigadores de la realidad educativa (y no siempre de 'su' realidad educativa) y responsables de acercar la teoría a la práctica". (Cuenca, 2007:24)

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

- "[…] Implementar instrumentos de gestión como el PEI, PCI, PAT pertinentes y diversificados" (Tarapoto, San Martín).

- "[Me siento orgulloso] de mi participación en el diseño del Proyecto Educativo Regional de Lambayeque" (Chiclayo, Lambayeque).

- "Realizar el análisis de fortalezas y debilidades del quehacer educativo de mi institución educativa y de sus miembros es también una tarea" (Huancayo, Junín).

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

Entre “lo normativo” y “lo teórico”

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

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

- “Me siento orgullosa de la facilidad que tengo en el momento de transmitir los contenidos pues lo hago recogiendo sus saberes previos, retándolos a que ellas mismas construyan sus aprendizajes, desarrollando su espíritu crítico” (Trujillo, La Libertad).

- “[…] diálogo sostenido extrayendo saberes previos, intercambiando experiencias bajo un estricto orden y práctica en base al interés del alumno” (Moquegua, Moquegua).

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

- “[Mi práctica…] la utilización de una metodología activa para poder brindar un aprendizaje significativo” (Ica, Ica).

- “[Mi mejor profesor…] me enseñó cognitiva, afectiva y praxiológicamente” (Tarapoto, San Martín).

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

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

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

Este discurso recibió rápidas críticas en contra. Argumentos como la invisibilización de la tarea pedagógica, la culpabilización de las familias, la racialización del concepto de cultura o la trasmisión intergeneracional de la pobreza (Neufeld y Thisted, 2004) debilitaron la propuesta de educabilidad[16].

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

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

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

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

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

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

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

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

> "[El recuerdo de mi mejor profesor]… solidaria, ayudaba económicamente a alumnas que por dificultades pasaban" (Trujillo, La Libertad).

> "Tuve muy pocas buenas profesoras, la que recuerdo nos llamaba por nuestro nombre y pedía que le llamáramos mamá" (Puno, Puno).

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

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

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

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

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

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

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

Fuente: Estructura curricular básica de formación docente especialidad de primaria

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

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

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

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

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

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

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

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

2. Dimensiones de la profesión docente
   - La docencia eficaz/efectiva.
   - El clima de aula.
   - Aulas inclusivas y estrategias de atención a la diversidad.
   - Uso de recursos de aula: TIC vs. Métodos tradicionales.
   - Distribución de tiempo en el aula.
   - Liderazgo del aula y liderazgo distributivo.
   - Participación de los docentes en el desarrollo de los instrumentos de gestión de las escuelas.
   - Factores asociados a la gestión institucional eficiente.
   - Formas de participación de los docentes en la gestión de las políticas educativas.
   - El papel de los docentes en la elaboración de las agendas de política educativa.
3. Desarrollo profesional
   - Los mecanismos de reclutamiento de estudiantes de educación y pedagogía.
   - La evaluación de experiencias exitosas de formación continua.
   - Los enfoques y modelos pedagógicos de la formación docente.
   - Los modelos de regulación y gestión de las instituciones de formación docente.
   - La formación por especialidades.
   - La inserción profesional de los docentes principiantes.
   - La incorporación de las TIC en la formación docente.
   - El derecho laboral comparado.
   - El sentido de los estatutos docentes.
   - Las formas de financiamiento y las estrategias de asignación de recursos para las remuneraciones y los salarios.
   - El impacto y eficacia de los sistemas de incentivos docentes.
   - La trayectoria de los docentes.
   - Las condiciones de salud ocupacional.
   - La organización y la cultura escolar.
   - La eficiencia de los mecanismos de supervisión y asesoramiento.
   - La función docente en sistemas educativos descentralizados.
   - La diversidad como escenario de trabajo.
   - El sentido y propósito de los sistemas de evaluación del desempeño docente.
   - La evaluación docente en el marco de sistemas de evaluación de los sistemas educativos.
   - Los modelos de evaluación docente.

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

Referencias bibliográficas

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

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

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

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

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

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

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

Anexos

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

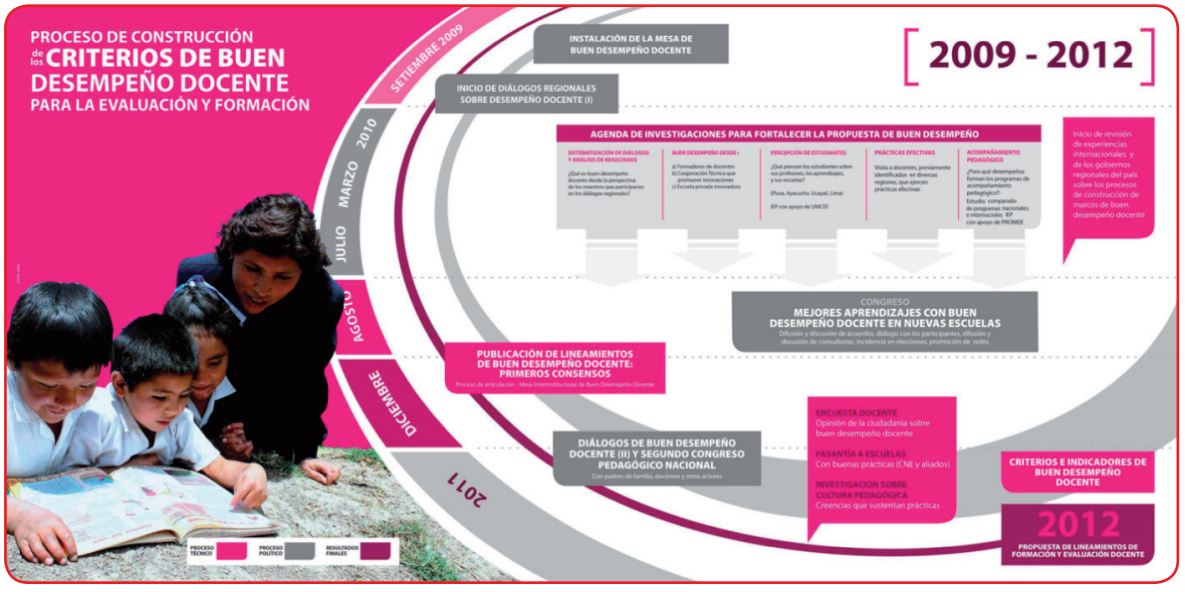
Anexo I

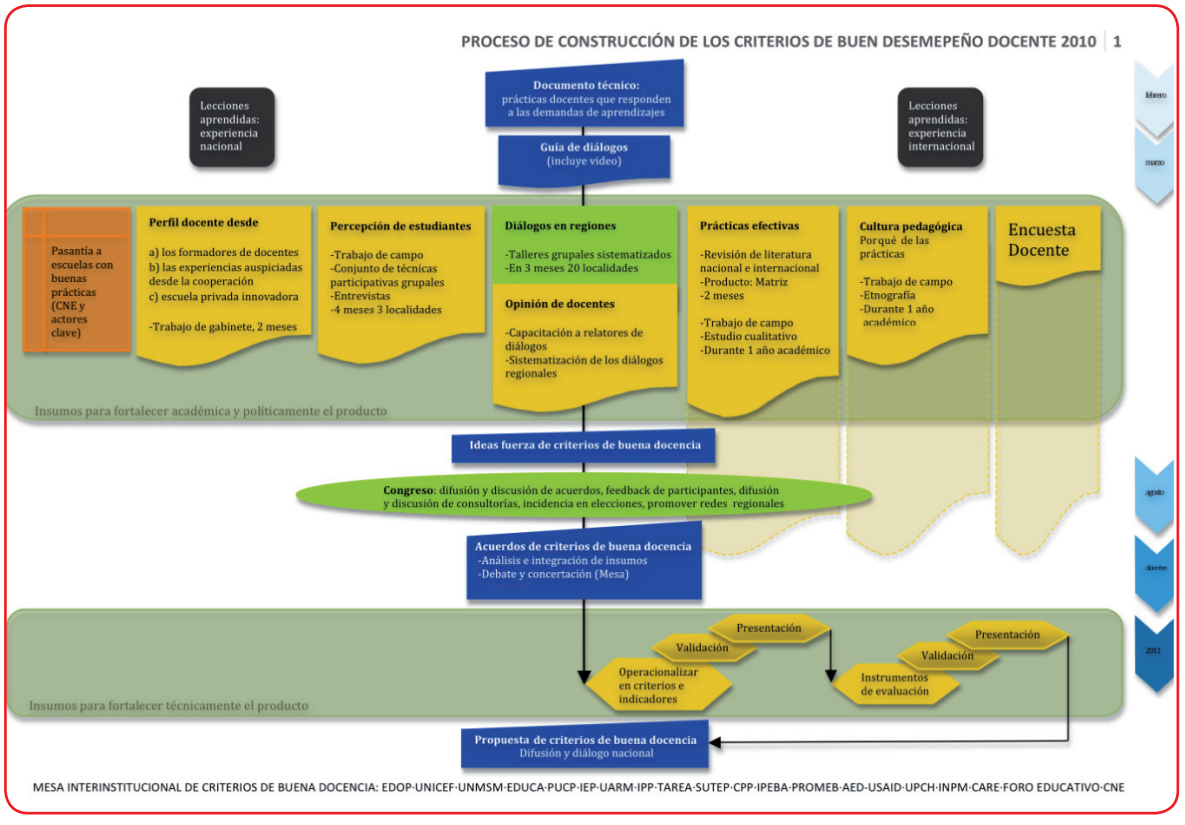
Instituciones miembros de la Mesa Interinstitucional de Buen Desempeño Docente

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

Anexo II

Ruta de la Mesa Interinstitucional de Buen Desempeño Docente





Anexo III

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

Número de docentes según rango de edad

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

Número de docentes según años de servicio

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

Número de docentes según zona

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

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

Número de docentes según institución de estudios

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

Número de docentes según nivel de trabajo

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

Número de docentes según modalidad

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

Número de docentes según gestión de la escuela

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

Número de docentes según tipo de escuela

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

Número de docentes según cargo que desempeña

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

Anexo IV

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

Fuente: CNE, 2010

Anexo V

Instituciones que hicieron posible los diálogos

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

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

Anexo VI

Materiales de los diálogos

¿Cómo gestionar los diálogos?

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

Diálogos Regionales

¿CÓMO GESTIONAR LOS DIÁLOGOS REGIONALES CON DOCENTES?

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

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

Convocatoria

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

Tareas específicas

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

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

Diálogos Regionales

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

[1] yrivera@cne.gob.pe y rcarrillo@foroeducativo.org
[2] Av. De la Policía 577 Jesús María, Lima.

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

Ficha de datos

Mesa Interinstitucional de Buen Desempeño Docente
Diálogos Regionales - Junio 2010

Ficha de datos del participante

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

Ficha de evaluación

Diálogos sobre buen desempeño docente
Ficha de Evaluación

1.¿Qué le gustó más del diálogo?

_ _

_ _

¿Por qué? _

_ _

_ _

2. ¿Le pareció útil? ( ) Sí ( ) No

¿Por qué? _

_ _

_ _

3. ¿Qué sugeriría para los próximos diálogos?

_ _

_ _

Lugar del diálogo: _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _