

La calidad docente en un marco de equidad: balance de las políticas educativas y su contextualización en la realidad peruana

Teaching quality in a framework of equity: balance of educational policies and their contextualization in the peruvian reality

*Mg. Ana Cecilia Alemán-Saravia, ana.aleman@epg.usil.pe,
<https://orcid.org/0000-0001-8664-2976>;*

*Dra. Patricia Medina-Zuta, patricia.medina@epg.usil.pe,
<https://orcid.org/0000-0002-6315-9356>;*

*Dr. C. Angel Deroncele-Acosta, angel.deroncele@usil.pe,
<https://orcid.org/0000-0002-0413-014X>*

Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú

Resumen

El estudio expone un balance de las políticas educativas y metas internacionales y nacionales sobre la calidad docente en la Educación Básica Regular. El análisis documental implica la revisión de documentos normativos y fuentes que han permitido entender como impactan los procesos formativos iniciales y continuos en la calidad docente. Un elemento de este análisis en los indicios del contexto, es la atención a un segmento identificado como “formadores de formadores”, pieza clave para la generación de la calidad en la formación inicial y continua del docente. Otros elementos son el fortalecimiento de la identidad docente, el liderazgo pedagógico, el aprovechamiento de las oportunidades desde la política que proyectan los gobiernos regionales en atención a las necesidades educativas, la participación gremial de los docentes respecto a su desarrollo profesional y la revalorización de la carrera docente en un marco de equidad e igualdad de oportunidades.

Palabras clave: calidad docente, equidad educativa, docente de Educación Básica Regular.

Abstract

The study presents a balance of educational policies and international and national goals on teacher quality in Regular Basic Education. The documentary analysis carried out implies the review of normative documents and other sources that have made it possible to understand how the initial and continuous training processes impact on teaching quality. A element of this analysis in the indications of the context is the attention to a segment identified as "trainers of trainers", a key element for generating quality in initial and continuing teacher training. Other elements are the strengthening of the teaching identity, pedagogical leadership as a key element from the management, the use of opportunities from the policy projected by regional governments in response to educational needs, union participation of teachers regarding their professional development and mainly, the revaluation of the teaching career within a framework of equity and equal opportunities.

Keywords: teacher quality, educational equity, Regular Basic Education teacher.

Introducción

Al focalizar los logros más representativos de las políticas educativas nacionales en el Perú e internacionales, al inicio del siglo XXI, se puede destacar entre ellas: la reducción del analfabetismo, la ampliación de la cobertura educativa, el crecimiento de las tasas de escolaridad, el estrechamiento de la brecha en el acceso a la educación entre niños y niñas, entre otros. No obstante, la reducción en el gasto de la educación, sigue representando uno de los aspectos más amenazantes para el sistema educativo y la intención de fortalecerlo (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - Unesco, 1997).

Es precisamente, esto último, lo que ha debilitado ampliamente, la calidad de la educación. De manera específica, cabe referir la escasa inversión en infraestructura y equipamiento, la baja línea de producción e implementación de material educativo, los logros insuficientes en los procesos de enseñanza aprendizaje, que se revelan en puntajes de evaluaciones censales y de estándar como los de Pisa (2015); y que a su vez, se vinculan a la consecuente alta tasa de repetición y deserción de los estudiantes. Se implica con ello, otros agravantes, como el reducido tiempo destinado al aprendizaje y el bajo estatus económico y social de los docentes, a consecuencia de los bajos salarios y la escasa capacitación.

Se inaugura el nuevo siglo con diversos pendientes en la agenda educativa internacional, la misma que es también, base de sostenimiento de la realidad educativa peruana. A partir de ello, surge la necesidad de respuestas ante algunos cuestionamientos: ¿cómo se aborda la calidad docente en relación a la calidad educativa?, ¿qué determina el “efecto espejo” que debería realizarse desde la agenda educativa internacional hacia la agenda educativa nacional?, ¿qué aspectos relevantes y singulares de la calidad docente deberían priorizarse en la política educativa peruana considerando la singularidad de este contexto?, ¿cuál es el impacto que ha tenido y tiene el marco socio histórico cultural en la calidad docente?

Los diversos informes sobre calidad educativa plantean como factor clave la calidad docente y esta categoría ha sido centralizada entre los documentos que consignan las metas para la calidad de la educación a nivel mundial (Estacio y Medina, 2020). En razón de ello, se plantea un balance de las políticas educativas nacionales que permita evaluar su impacto en la calidad del servicio educativo peruano.

Para el caso Perú, las metas internacionales plantean una ruta de visión a futuro sobre la mejora de la calidad docente, a la cual podríamos arribar y colaboran dando sustento y

orientación en la elaboración de las diversas políticas educativas. Aunque la realidad peruana exige más, es imprescindible un análisis amplio de las complejidades, en las cuales la educación se instala como parte de una problemática vasta y sistémica que involucra estructuras sociales, políticas, económicas y culturales. En esta línea, es claro que transitamos en un camino en construcción que demanda ir anotando y respondiendo también ¿cuáles son los desafíos y oportunidades que como país tenemos respecto al proceso de mejora de la calidad educativa en general y de la calidad docente en específico?

Más adelante, será presentado un análisis de las políticas educativas referidas a la calidad docente de la educación básica enmarcada en la realidad peruana, que se encarna en un espacio multicultural y plurilingüe; al demandar un enfoque de equidad dentro del proceso de mejora. Así mismo, se rescatan los desafíos más críticos que aún se esperan superar y las oportunidades de mejora que aspiramos alcanzar.

De esta manera, se han podido configurar propuestas reflexivas, cuestionadoras y propositivas que han permitido esbozar el siguiente objetivo central: analizar la calidad docente desde el balance de las metas y políticas educativas de visión global, buscando su relación con el contexto peruano y la generación de respuestas con preponderancia en la perspectiva de equidad.

Materiales y métodos

El análisis documental es un método orientado a la interpretación de textos, identificado por Sandoval (1996), como parte de un enfoque filosófico-metodológico. La pesquisa documental es un elemento que integra la práctica heurística y que tiene su punto de partida en la formulación de interrogantes, que guíen la búsqueda de manera estratégica (Londoño, Maldonado y Calderón, 2016).

En este curso, se seleccionaron fuentes de orden normativo y de regulación de la política educativa mundial, así como del contexto peruano. Esto llevó a la revisión e identificación de nodos centrales que han implicado operaciones epistémicas principalmente orientadas a la problematización y a la argumentación (Medina y Deroncele, 2019a; 2020); así como al aprovechamiento en el despliegue del método histórico lógico (Camacho, Jordán y Contreras (2015).

Resultados

Políticas educativas: una ruta trazada para la calidad docente

Para los efectos de este análisis, comenzamos rescatando la siguiente interrogante: ¿cómo se aborda la calidad docente en relación a la calidad educativa? La calidad de la educación parece estar condicionada por factores estructurales como los económicos, políticos, culturales, científicos y tecnológicos; pero también se subraya la necesidad de considerar los factores humanos, y entre ellos se sitúa como principal, al desempeño del docente (Escribano, 2018; Estacio y Medina, 2020).

En esta línea, es significativo lo señalado por Barber y Mourshed (2008) cuando plantean la calidad de los docentes como un elemento esencial, ya que es en ellos, en quienes recae la marca que hace la diferencia en el aprendizaje escolar. Es por esta razón, que los sistemas educativos con alto desempeño buscan mejorar la instrucción, centrando esfuerzos relevantes en atraer a las personas más aptas para ejercer la docencia, desarrollarlas, pagar buenos salarios iniciales y elevar el status de esta profesión. Otros autores establecen de manera similar y categórica, que la calidad de la educación y cualquier propuesta de mejoramiento, debe posicionar al docente como un componente clave (Tedesco, 2011; Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe Orealc, 2013; García *et al*, 2014). La investigación muestra que las políticas de inversión en la calidad docente, es decir en su formación y supervisión, está relacionada con mejoras del desempeño de los estudiantes. Existe una fuerte correlación entre el factor de calidad o eficacia de los maestros y el rendimiento de los estudiantes (Kendall, 2019).

Como es apreciable, la interrogante sobre si el maestro puede impactar en la calidad educativa, ha sido respondida en varios estudios con una concluyente respuesta afirmativa. Se presentan a continuación cuáles son las rutas planteadas en las metas internacionales y nacionales sobre la calidad docente.

La calidad docente se presenta como un desafío en las metas internacionales. Esto es visible por ejemplo, en documentos de política mundial como el informe de Delors *et al* (1996), que dedica todo un capítulo a este tópico, o el documento referido al *Objetivo de Desarrollo Sostenible número 4* (ODS 4), que es parte de los *Objetivos de Desarrollo Sostenible* (ODS) propuestos por la Unesco (2018) o incluso, el documento que expone las *Tendencias que transforman la educación* elaborado por la OCDE (2016).

Pero ¿hacia a dónde apuntan estas metas internacionales sobre la calidad docente? ¿Qué implicancias se van señalando? En principio, la Comisión Delors *et al* (1996) arguyó, que el papel de los docentes es determinante en la formación de actitudes vinculadas a la curiosidad y a la autonomía, así como en fomentar el rigor intelectual y crear las necesarias condiciones para el éxito de la enseñanza formal y la educación permanente. Por su lado, el ODS 4 implica el sentido, de considerar al maestro como el líder llamado a facilitar en términos de aprendizaje una educación inclusiva, equitativa y de calidad; en la cual se promuevan oportunidades de aprendizaje para toda la vida. Así mismo, las tendencias que transforman la educación suscriben el rol del docente como imprescindible, en el desarrollo de las competencias para un mundo globalizado.

Estas implicancias que conlleva la calidad docente, predisponen un líder, capaz de generar cambios y de propulsar una educación de calidad. Ello exige a su vez, un trabajo en varios flancos como los que recomienda recomienda la Comisión Delors *et al* (1996): contratación, formación inicial en base a los cuatro pilares, formación continua (con énfasis en las TICS), profesorado de formación pedagógica, control del desempeño, administración con reformas de gestión, intercambio y trabajo colaborativo, entre las más importantes.

Para el caso del Perú, ¿se da un efecto espejo desde lo que señala la agenda educativa internacional? Precisamente encontramos que las metas declaradas en el Proyecto Educativo Nacional (PEN) al 2021, y las que se viene trabajando en simultáneo con el PEN hacia el 2036, han recogido los lineamientos internacionales recomendados. Es así que el Objetivo Estratégico 3 del PEN al 2021, propugna maestros bien preparados que ejerzan profesionalmente la docencia, a partir del establecimiento de dos resultados: el primero, referido al sistema integral de formación docente inicial y continua, que debería estar acorde a los avances pedagógicos y científicos y a la realidad diversa y pluricultural peruana. Además de propiciar docentes éticos y competentes (Estacio y Medina, 2020). Un segundo resultado, más bien, se sitúa en el desarrollo de una carrera pública magisterial que contribuya al logro de aprendizajes de los estudiantes y al desempeño de los propios docentes.

Ambos resultados implican varias acciones. Para el primero se señala como relevante, la generación de estándares sobre la docencia, la acreditación de instancias de formación y desarrollo docente y la reestructuración de la formación docente en servicio, articulada a la formación docente inicial (Estacio y Medina, 2020). Mientras que para el segundo

resultado se proponen medidas como evaluación a los docentes en el ingreso a la carrera magisterial, desempeño como base para ascensos, incrementos salariales y decisiones de permanencia en la carrera. A ello se suma, la mejora de condiciones laborales de trabajo y estatus social como resultados de buenas prácticas docentes.

Respecto a este último resultado del objetivo 3 del PEN hacia el 2021; Vegas y Paredes (2016), arguyen que es evidente la comprobación de algunos avances como la Ley de la Reforma Magisterial (2012), el régimen de evaluación en base a la meritocracia, el incremento de la remuneración, el desarrollo de capacitación docente, el programa de becas a egresados de secundaria mediante las becas vocación docente, además de las becas para educación intercultural bilingüe. Sin embargo, muchos de los aspectos antes mencionados, siguen siendo un pendiente en este objetivo de revalorización de la carrera docente.

La Ley de Reforma Magisterial y la Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la Carrera Pública docente (2016), son también referentes valiosos que acogen fundamentos de la agenda internacional sobre la mejora de la calidad docente en relación a su estatus profesional y social. Esto compromete tanto aspectos formativos como los de evaluación. Se han elaborado perfiles para estudiantes y profesores de institutos. Así como, se han elaborado estándares de aprendizaje y se han formulado documentos rectores como el Marco del Buen Desempeño Docente, en el año 2012 y el Marco del Buen Desempeño de Directivos, en el año 2014 (Instituto de Estudios Peruanos IEP, 2018).

El Marco de Buen Desempeño se entrelaza con el Currículo Nacional (2017) respecto al desarrollo de capacidades para el aprendizaje. Al respecto, la matriz que este documento propone, considera dominios, competencias y desempeños; y traza una ruta clara para el trabajo con los docentes de Educación Básica. En ella se considera la preparación de la enseñanza, el desempeño en el aula y en la escuela, la relación con la familia y la comunidad y el fortalecimiento de la identidad y profesión docente. En total, se advierten cuarenta desempeños en nueve competencias que buscan ser observadas, evaluadas y retroalimentadas en los docentes.

En la misma línea, las metas nacionales del PEN hacia el 2036, se han formulado a partir del principio del derecho humano a la educación, que pone en relevancia la atención de las necesidades educativas de las personas durante las diversas etapas de su vida. Se reconoce que este enfoque centrado en el ser humano, exige un trabajo coordinado entre

los diferentes niveles de gobierno, así como entre los diversos sectores del Estado. Ello implica una articulación coherente de políticas y acciones para la sostenibilidad del sector educativo. Cabe mencionar, que uno de los temas de abordaje prioritarios, ha sido el desarrollo docente.

De otro lado, desde la perspectiva del gremio de profesores del Sindicato Único de Trabajadores de la Educación del Perú Sutep (2018), es reconocido que el PEN busca la equidad educativa y la universalidad de la educación con calidad; no obstante, se cuestionan los resultados, respecto a la situación de atraso de las áreas rurales y la diferencia que se observa entre los colegios públicos y privados. Así mismo, se subraya la relevancia del rol del docente en el sistema educativo y se anota el trabajo pendiente respecto a los procedimientos de evaluación y monitoreo del desempeño docente, y de las estrategias de formación continua.

La calidad educativa en el Perú se ha sistematizado, concretándose en el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (Sineace) y la Ley 28740 (2006), ley que versa sobre el aseguramiento de esta calidad, cuyo objetivo es normar los procesos de evaluación, acreditación y certificación; además de definir el funcionamiento del Sineace. Según Ruiz (2018) el Perú ha ingresado tardíamente a este proceso, aunque es una política sustentada en la Ley General de Educación y recogida en el Acuerdo Nacional.

Para las instituciones de Educación Básica Regular (EBR), se ha dispuesto el Modelo de Acreditación de la Calidad de Educación Básica (Sineace, 2016). En este modelo se cuenta con estándares sobre el desarrollo profesional docente que deben promover la innovación, la especialización y la actualización; en el propósito de lograr competencias y aprendizajes en los estudiantes. Sin embargo, hay que incidir que la implementación de los procesos de acreditación en el nivel de Educación Básica, todavía estaría en una etapa incipiente.

En suma, las políticas y metas internacionales se posicionan como guías esenciales para las nacionales, que refrendan en primera instancia una necesidad de lograr mejorar la calidad docente. Así mismo, se constata la exigencia de una visión global; ello como un imperativo para atender esta mejora de la calidad. Es necesario señalar que hemos corroborado en los documentos revisados, que la búsqueda de la calidad docente supone un compromiso de trabajo en varios frentes, entre los cuales están los aspectos de política económica, social y cultural, además de lo educativo. Respecto a lo educativo un avance

de la calidad docente debe atender forzosamente aspectos de formación y de desempeño (Estacio y Medina, 2020).

Para el caso del Perú es imprescindible promover una reflexión desde la propia realidad nacional, que se personifica como multicultural, y por ende exige pensar sobre ¿qué aspectos relevantes, singulares y propios del contexto, debieran propiciar la calidad docente como aspecto prioritario en la problemática educativa peruana? y ¿cómo impactan las características del marco socio histórico cultural en relación a esta categoría?

El docente como protagonista del compromiso con la equidad

En medio de un proceso reflexivo, es pertinente hallar los aspectos de prioridad y de diferenciación en la categoría calidad docente que hoy forma parte de una realidad multicultural. Esto último, no solo es reconocido en los marcos normativos, sino además en el pasado histórico, en el cual, la equidad sería una respuesta ante los desaciertos de las continuas decisiones políticas, económicas, sociales y culturales. Muchas de las cuales, han afectado al sistema educativo, y por ende al docente de la Educación Básica en el Perú.

El compromiso con la equidad estuvo siempre afirmado en las diversas políticas y acuerdos nacionales. Ello es evidente por ejemplo en la política número 12 del Acuerdo Nacional que reafirma el acceso universal a una educación pública y gratuita de calidad. Así también lo es, en los artículos 17 y 18 de la Ley General de Educación, que exige al Estado la compensación de las desigualdades que puedan afectar la igualdad de oportunidades en el derecho a la educación. Además, se propone una fórmula que imprime con clara notoriedad el sentido de la equidad: “*a mayor exclusión, mayor atención en la asignación de recursos*”. Compromiso de equidad que también sería visible en el objetivo estratégico 1 del PEN (Ipeba, 2011).

En relación a ello, Kendall (2019) sostiene que la equidad debe ser entendida como la distribución adecuada de recursos críticos en el sistema educativo. Los recursos críticos no solo son, los de naturaleza financiera, sino los de capital humano de calidad. Con ello se estaría haciendo referencia a los docentes (Estacio y Medina, 2020). En este sentido, la equidad tiene diversas implicancias. Algunas de ellas como, la necesidad de un mayor apoyo y mejores recompensas a los profesores de alto rendimiento, el acceso de los potenciales educadores, a una formación de calidad, el suministro de maestros calificados a las comunidades con mayores necesidades, las políticas dirigidas hacia las necesidades individuales de los distritos educativos y de los propios maestros, el fuerte apoyo del

liderazgo escolar, la mayor colaboración entre educadores y las nuevas prácticas de evaluación del desempeño docente, en base a las necesidades críticas e individuales.

Así mismo, se dan diversas implicancias de la equidad como las relacionadas al acceso al sistema escolar, a la igualdad de oportunidades educativas que aseguren la permanencia de los estudiantes durante los años de escolaridad, a la calidad de los resultados en el proceso de aprendizaje y a la facilitación de procesos democráticos que impacten en la formación de ciudadanos (Ipeba, 2011). En relación a ello, también podemos hablar de la equidad, teniendo en cuenta la brecha en la oferta del servicio educativo que se ha caracterizado como una oferta desigual en los elementos relacionados al gasto y a la descentralización del mismo, las brechas de las condiciones materiales (como la infraestructura por ejemplo), de los recursos humanos (docentes y directivos) y del currículo (Cuenca et. al., 2017).

El compromiso con la equidad es consecuente con la búsqueda de la calidad docente. En el caso del contexto peruano, es necesario el reconocimiento de la historia de desigualdades de un pasado milenarismo plasmado por el abuso y el sometimiento al poder (Ferrari, 1984). Marco que llega a la actualidad en un proceso que exige seguir en el análisis, para seguir construyendo una identidad sustancial caracterizada por tener menos diferencias y mayores oportunidades.

En relación a este marco, la problemática indígena se constituye como un problema de inicio en el entretejido histórico del Perú. Américo Ferrari (1984) devela en principio, el problema de los campesinos de origen quechua y aymara, cuyo régimen de vida se laceró desde la colonia. Se incluye en este aporte, la visión de Mariátegui, quien afirma que en esta problemática, era evidente la supremacía de los aspectos políticos y económicos sobre los raciales. En esta misma línea, Chang (2016) afirma que Mariátegui concibe el Perú de manera integral, dejando de lado la división de lo colonial o incaico, y proyectando con ello, una visión mucho más amplia. En esta concepción, se pretende reivindicar a toda la clase trabajadora sin que medie distinción alguna. Es meritorio resaltar que desde esta época y desde los aportes de Mariátegui, es que se concibe a un Perú como un todo multicultural y multilingüe.

Importante recordar, que fue precisamente Manuel González Prada quien declaró en sus tiempos, que la educación representaba la clave para lograr la cohesión de una nación basada en valores de progreso y libertad (Largo, 2016). Complementariamente, es oportuno mencionar, que el indigenismo pasó por una transición desde la sociedad civil

hacia un ámbito de participación más formal con base en la educación (Landa, 2006). Es decir, la educación fue vista como un elemento integrador de todos los miembros de la sociedad. Aquí se puede enlazar esta sentencia de Arguedas: “La educación no consiste solo en dar instrucción e instrucción en una forma bastante rutinaria; hay que darla siempre de acuerdo con los incentivos característicos espirituales que en cada comunidad mueven al hombre” (Arguedas, 1986, citado por Callalli, 2014, p. 118).

En la misma ruta, resulta interesante lo propuesto por Ortiz (2014), cuando hace referencia a Arguedas y señala que detrás de su método cultural, existe una revaloración de la lengua originaria de la región, la cual no solo guía el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura, sino que además, lo dispone desde la práctica social y cultural. Se aprende a valorar la región de origen y a fortalecer la identidad en toda su diversidad, lo que compromete a los pueblos quechua, aymara o amazónico.

Ortiz (2014) asume que esa mirada tendría una orientación intracultural, pero también una perspectiva intercultural, ya que sienta las bases en el interés por ampliar la comunicación con estudiantes de otras regiones. Sumado a ello, es relevante que para Callalli (2014), Arguedas incluya en lo “nacional”, lo andino pero también lo mestizo. Es decir, que el sentido de lo nacional, estaría configurando el encuentro entre la sociedad, la cultura y la educación, como estructuras que articuladas entre sí, constituyan una única identidad.

Si seguimos en este foco de análisis, José Antonio Encinas trajo también a la discusión el problema de la equidad, el cual se reflejaba en la institución educativa a inicios del siglo pasado. Para entonces, era tema de cuestionamiento, la necesidad educativa del indio, quien había sido restringido a una instrucción de nivel básico, a diferencia de la clase burguesa. En contraposición de ello, se pensaba que era la gran burguesía la merecedora de mayor educación. Encinas definitivamente, buscó responder a esta problemática con la propuesta de un sistema escolar obligatorio y universal, una escuela única a cargo del Estado; afirmaba que se necesitaba una escuela en la cual fuese posible finalizar la desigualdad de los sectores sociales, de los prejuicios raciales, religiosos y políticos (Ipeba, 2011).

En esta consecución, se habla más bien, sobre la conquista de la ciudadanía, la cual tendría que asumirse como un punto de partida en este proceso de construcción de una nueva identidad en el Perú; en donde el término “indio” representa un sentido despectivo y ha entrado en desuso (Ortiz, 2014). Se asume así, que el problema de la educación en el Perú,

pasa por ser heterogéneo, no solo por las diversas características geográficas sino también históricas y culturales. En consecuencia, se demanda una política que atienda las necesidades particulares desde un enfoque intercultural y pluricultural.

Esto permite comprobar, que el compromiso de la equidad en este contexto multicultural, ha sido considerado históricamente hacia finales del siglo pasado en las propuestas de interculturalidad que se han dado en el Perú. Para Zúñiga y Gálvez (2002) la interculturalidad puede configurarse a partir de diversos esfuerzos de reformas curriculares y de políticas educativas.

Entre los antecedentes más representativos del pasado histórico peruano, podemos considerar la Política Nacional de Educación Bilingüe de 1972, en la cual se destaca a la educación como generadora del cambio social de las comunidades indígenas. La política de Educación Bilingüe Intercultural de 1989, asume lo diverso y postula un Perú unido en esa diversidad. Luego sobrevino la Política Nacional de Educación Intercultural de 1991 y la Educación Bilingüe Intercultural para el quinquenio 1991-1995, que sustenta el reconocimiento de la pluralidad étnica, cultural y lingüística del Perú. En el quinquenio 1996-2000 la Unidad de Educación Intercultural Bilingüe asumió dos objetivos principales, el primero, orientado a la elaboración de textos en lenguas indígenas y el segundo, al desarrollo del Plan Nacional de Capacitación Docente, con una propuesta que a todas luces, concretaba la ruta de interculturalidad desde la concreción educativa. Como resultado de todo ello, se elaboraron currículos diversificados, en base a la pluralidad lingüística y diversidad cultural del país.

En esta contribución, es importante lo señalado por Ames (2002), quien manifiesta que las propuestas sobre interculturalidad, han visto en la educación el medio para desarrollar proyectos educativos bilingües de diversos grupos étnicos y campesinos. Es así que la educación se valora como una forma de integrar a los pueblos. No obstante, Ames concluye que el compromiso requiere de otros espacios de la vida pública; además de la educación que tienen límites para lograr la interculturalidad.

El desafío de una nueva política de Educación Bilingüe Intercultural (Zúñiga y Gálvez, 2002), es lograr que se abandone la idea de un modelo educativo restringido a las poblaciones rurales e indígenas. Más bien es la visión de una educación con equidad, desde donde debe fomentarse el plurilingüismo y la interculturalidad, una educación que asuma retos sobre convivencia, defensa de derechos humanos y democracia.

Desde el análisis planteado, es claro que la educación está llamada a comprometerse con la equidad. Sin embargo *¿dónde se sitúa a los docentes en estos esfuerzos de búsqueda de la equidad?* En el actual contexto, el rol del docente, no solo se limita al proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que sitúa a este actor, como un gran articulador y agente de cambio para el desarrollo local, regional y nacional (Ortiz, 2014). Se necesita que los docentes sean los protagonistas en este propósito de lograr que las brechas que afectan la equidad se contraigan (Cuenca *et al*, 2017). Los maestros son los llamados a ser la estructura clave en toda aquella escuela que se comprometa con la reducción de las desigualdades (Eguren, 2018).

El despliegue de una educación de calidad y equitativa implica un trabajo colaborativo para lograr el desarrollo profesional y el de las comunidades. Los docentes son los llamados a organizar redes entre las escuelas, de manera tal que el trabajo individual se convierta en un trabajo comunal, que se enlace al contexto (Haro *et al.*, 2019). Al respecto, destaquemos lo aseverado por Pont (2017), quien afirma que una prioridad del sistema educativo, debe ser mejorar la forma en que atrae, desarrolla y retiene maestros y líderes escolares de alta calidad. Los líderes escolares son centrales para garantizar la equidad y la calidad de los docentes.

Hasta aquí, se esboza una realidad que abandona una edificación de identidades aisladas y desintegradas. Por el contrario, se admite la necesidad de seguir construyendo una identidad multicultural. Las políticas de interculturalidad son meritorias, su vigencia se encuentra en sus fines, pero ya no pueden formularse de manera aislada, sino que deben formar parte de una normativa mucho más integrada.

En suma, se subraya que la interculturalidad debe constituirse como uno de los principios rectores de la equidad en el sistema educativo nacional. El docente personifica el compromiso con la equidad que cumple un rol clave para que esta llegue a la práctica en las escuelas y en las aulas. Es por ello, que las políticas nacionales han hecho suyo estos fines que las propugnan. Es precisamente en los docentes, en quienes recae el liderazgo del cambio con equidad; siendo necesario que estén preparados y sobre todo, dispuestos a asumir el reto.

Discusión

La calidad docente como un pilar de sostenimiento para la equidad: desafíos y oportunidades

El balance de las políticas educativas y la constatación de la urgencia de un docente que lidere un cambio con equidad, evidencian desafíos, pero también oportunidades. Para ello es necesario conocer la identidad del docente en el Perú, develar sus valores, actitudes, y conocimientos y así poder aproximarnos a responder cuestionamientos como: ¿cuáles son los desafíos más críticos y oportunidades actuales que como país, tenemos respecto al proceso de mejora de la calidad docente de Educación Básica Regular?

En el Perú, han sido muchos años de una identidad docente afectada. Basta leer el informe final de la Comisión de la Verdad (2008), que revela el deterioro de la calidad de la enseñanza, de la calidad de vida y del estatus social de los maestros. Todo ello, como consecuencia de las nefastas políticas salariales del Estado entre las décadas del 70 al 2000. Lo que conllevó a una carrera magisterial, que si bien desplegaba una masa poblacional, no aseguraba que esta fuese la más talentosa en términos de resultados educativos (Díaz y Ñopo, 2016). Más bien, se trataba de generaciones en las cuales había ejercido impacto la deficiente formación escolar. Investigaciones como las de Díaz (2015), revelan incluso que quienes optaban por la carrera docente, no la habrían tenido como una opción principal.

Las cifras sobre la población docente son conocidas. En el Perú suman 371 299 los docentes insertados en el sistema educativo de Educación Básica Regular (EBR) que atiende la formación de más de 6 300 00 de estudiantes, aproximadamente (Instituto Nacional de Estadística e Informática – INEI, 2019). Podemos calificar en términos generales a los docentes en servicio en EBR en el Perú como una población mayoritariamente femenina, que labora en educación pública, que desarrolla un trabajo a tiempo parcial, en un porcentaje alto y que ha permanecido en sus puestos más de una o dos décadas. Es decir, no hubo cambios generacionales importantes en estos últimos tiempos. Con respecto a los salarios, éstos presentan un rezago considerable si se comparan con los ingresos de otros profesionales y técnicos en el país. Además los docentes forman parte de aquellos sectores socio-económicos menos favorecidos (Grade, 2016; Eguren, 2018).

Así mismo, todavía se registran déficits proyectados al 2021 en los niveles de primaria y secundaria, y en las áreas de educación física y arte (Choque et al., 2015). También se señalan déficits en las áreas de inglés y se añade que unos 52 000 docentes en el Perú pasarán a jubilarse en el transcurso de una década (IEP, 2018).

En relación a las habilidades académicas de los maestros en servicio, los datos que se tienen son muy preocupantes si se conoce que su nivel de comprensión lectora muestra solo un nivel que le permite realizar inferencias básicas y si tenemos en cuenta las habilidades matemáticas, se ubican en un nivel más bajo todavía (Eguren, 2018).

Ante esta situación, Eguren (2018) denota que lamentablemente son los docentes los que vivencian la desigualdad en su propia experiencia como ciudadanos. Además de constatar que muchos de ellos, no precisamente estarían escogiendo la carrera, por razones de vocación, sino por algunas otras como el costo más accesible en términos de formación, menor exigencia respecto a su acceso que conduce a una mayor facilidad de ingreso y mayor opción para pertenecer al estado frente a otras carreras (Díaz y Ñopo, 2016).

Es alarmante, constatar desde el estudio de Eguren (2016), que los docentes de una escuela rural que busquen acceder a otra de zona urbana, necesitarán “pagar piso” para alcanzar esta oportunidad. En este sentido, es necesario añadir, que los maestros que trabajan en las zonas urbanas presentan un nivel educativo mayor que los de las zonas rurales; y que sería más alto el nivel de satisfacción de los profesores que se desempeñan en los colegios urbanos (Cuenca *et al*, 2017).

Si revisamos las conclusiones del estudio de Minedu y Unesco (2017), en las cuales se dispone, una mirada a la profesión docente en Lima Metropolitana, respecto de las actitudes de los docentes en formación inicial, de formación en servicio y de los formadores de formadores; se evidencian algunas mejoras en relación a la vocación de servicio, la satisfacción con la carrera, la capacitación, la propia formación docente en su generalidad, así como la relación maestro-alumno. En contraposición, las actitudes respecto a las remuneraciones y condiciones laborales son desfavorables aún.

En esta línea, también es recurrente la problemática sobre las actitudes y relaciones interpersonales entre los propios maestros. A pesar de ello, en general se observa con optimismo estos resultados cuando una mayoría manifiesta que volvería a seleccionar como opción profesional la carrera docente.

Como se ha podido señalar, es una prioridad conocer la identidad del docente en el Perú para generar propuestas de cambios mucho más profusos. Un profesor devela su identidad en su práctica docente. Es decir, esta identidad profesional determina cómo enseña y cómo se desarrolla. Aristizábal y García (2012) explican que la identidad es un proceso, en el cual intervienen en primer lugar, factores personales, entre los que destacan la imagen de sí mismo, la imagen como profesor ante la sociedad y las motivaciones

personales; así como otros factores externos desde los ámbitos políticos, económicos, sociales y culturales.

De igual forma, Buitrago y Cárdenas (2017) sustentan que la construcción de la identidad profesional docente se basa en cuatro dimensiones: emocional, social-interpersonal, didáctica-pedagógica e institucional-administrativa, tomándose en cuenta una dimensión transversal que es la emocional. Estos autores, concuerdan que es en la práctica docente, en la cual la identidad se germina. Ello permite constatar un eco de respuesta en varios estudios de los ya presentados (Choque et al, 2015; Buitrago y Cárdenas, 2017; Aristazábal y García, 2012). Todo ello, nos lleva a considerar que los programas de formación profesional (formación inicial y continua) deben incluir la identidad docente, la gestión de las emociones y relacionarlas a la práctica docente.

Se reclama entonces, la necesidad de aumentar y velar por el nivel de satisfacción de esta profesión, ya que ello se vería reflejado en la efectividad de la práctica pedagógica. Surgen así, nuevas inquietudes: ¿qué incentivos se requieren?, ¿son suficientes los incentivos económicos?, ¿qué otros incentivos se pueden estimular?

En este análisis, Choque *et al* (2015) proponen que un desafío impostergable es la mejora de la valoración social del docente desde una perspectiva de desarrollo de capital humano. Sobre el punto, Grade (2016) ha adelantado que no son suficientes los incentivos salariales, debieran proponerse otros de diversa naturaleza. Además de mejorar la selección de personas en el ingreso a la carrera y la promoción de aquellos docentes que muestren buen desempeño dentro del proceso. En este propósito, también es imperante, ubicar a los mejores docentes en zonas donde más se requiera, es decir, en zonas rurales, en las cuales hay supremacía de las lenguas originarias. De esta manera, se podría ir aminorando la gran brecha de estas zonas con respecto a las de las zonas urbanas; lo que sumaría al avance de la equidad educativa.

Es necesario reconocer que la Ley de la Reforma Magisterial y el Marco del Buen Desempeño Docente y del Directivo, son políticas válidas y útiles para atender y orientar las acciones de formación y evaluación docente. El Instituto de Estudios Peruanos (IEP, 2018) recomienda que sean estos marcos los que centralicen los esfuerzos del sector educativo respecto de las políticas de bienestar docente y de estímulo de las buenas prácticas docentes. De esta manera, cuentan los diversos programas que son producto de la política educativa en curso, como los de acompañamiento y de soporte pedagógico, los programas de inducción docente y el programa de fortalecimiento de ingresantes en

diversas áreas. También desde el 2016, el establecimiento de la Encuesta Nacional a Docentes (Endo), ha representado un importante referente de investigación macro nacional, que permite conocer información relacionada con los docentes de instituciones públicas y privadas. A ello se suma, El programa Semáforo Escolar y la implantación de la Jornada completa escolar en algunos centros e instituciones educativas. Se cuenta a este despliegue, el esfuerzo en informar los resultados de aprendizaje de las Evaluaciones Censales de Estudiantes (ECE). Sin embargo, este esfuerzo no ha sido aún comprendido por la comunidad educativa, ni ha causado efectos de mejora en la gestión del currículo (IEP, 2018).

Esto nuevamente, permite considerar, el engranaje de posibilidades para la mejora de la calidad de los docentes; así como a comprender y analizar críticamente, algunas de las propuestas formuladas por la OCDE (2018), sobre la generación de una competencia global para un mundo inclusivo y sustentable. Desde el punto de vista de la competencia global, es imperante que la educación proponga cambios significativos en el aula y que por tanto exija avances para optimizar este recurso humano en todas sus posibilidades.

Perfilar la identidad docente en el Perú, da pase a la consideración de un conjunto de acciones pendientes y de múltiples desafíos; los cuales necesitan asumirse en el propósito de lograr la ansiada calidad de este actor educativo. La agenda actual de la política educativa en el Perú, considera estos desafíos, al establecer la necesidad de fortalecimiento de la profesionalización docente; partiendo desde el reclutamiento de los mejores candidatos, la calidad de la formación y las condiciones de la carrera docente. También implica transformar la gestión de los directivos de las escuelas, en las cuales, el liderazgo pedagógico del equipo directivo es sustancial como es señalado por el Marco del Buen Desempeño Directivo (2014). En esta misma postura, Pont (2017) afirma que una prioridad del sistema educativo debería ser, mejorar la forma en que atrae, desarrolla y retiene maestros y líderes escolares de alta calidad. Son justamente líderes escolares la pieza clave para garantizar la equidad y la calidad de los maestros.

Entonces ¿qué implicancias tiene los aspectos de formación inicial y continua en relación a los “formadores de los formadores”? Este segmento sería precisamente uno de los principales desafíos para la política educativa en el Perú. En las propuestas del Minedu y de la Unesco (2017), se demandan con urgencia, políticas para los formadores de institutos superiores pedagógicos, que no solamente mantienen una situación de deterioro

en sus salarios sino también requieren mejores programas de formación que desarrollen sus competencias pedagógicas.

A lo anterior, se añade una falta de información y estudios sobre la situación de los formadores de los formadores, tanto de los institutos como de las universidades, así como su relación con el desempeño de su práctica docente. Al respecto, el Consejo Nacional de Educación del Perú (CNE), arguye que los formadores de formadores no cuentan con una carrera que promueva su desarrollo profesional, y que no se les ha priorizado en las acciones de actualización y de perfeccionamiento (Grade, 2016).

La Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la Carrera Pública de los Docentes (2016) es un excelente punto de partida pero requerirá de una implementación gradual para que los Institutos se alineen a ofertar servicios educativos de educación superior de calidad. Esto debe considerarse como una oportunidad del cambio del sistema de formación inicial y de formación continua o en servicio.

A partir de todo lo expuesto, podemos afirmar que hay algunas proposiciones claras respecto a los desafíos y oportunidades para la mejora de la calidad docente. La primera fundamentalmente, sería el seguir trabajando de manera simultánea en la consecución de la Carrera Pública Magisterial (sobre políticas salariales, evaluación y supervisión), políticas consensuadas con la sociedad civil que apoyen en la mejora de la valoración social de los maestros y que coadyuven al fortalecimiento de su identidad para que pueda generar los cambios con un enfoque de equidad en su práctica educativa.

Es prioridad el fortalecimiento de los líderes pedagógicos y directivos de las escuelas. Todo ello, tiene una gran ancla, y es el cuerpo de formadores de los formadores, quienes todavía no han sido atendidos en estos flancos y que muestran una situación más débil; siendo una prioridad en toda esta línea de atención.

A partir de estas reflexiones, es posible reconocer la necesidad del respaldo legislativo y los esfuerzos financieros por parte del gobierno, para así poner en marcha una implementación de programas efectivos de formación inicial pero también de formación continua. Ambas orientadas desde sus bases en un esquema de desarrollo para toda la vida. Asimismo, este es un tiempo de oportunidades para los gobiernos regionales, los cuales necesitan asumir el liderazgo, a través de acciones de gestión en un marco de equidad que responda a la realidad multicultural peruana. Es urgente reconocer las oportunidades para trabajar desde los contextos diversos y atender las necesidades de cada una de las regiones, en las cuales hay una demanda constatable en la realidad de los

institutos de formación docente, de las escuelas, de los propios docentes, de las familias y principalmente de los estudiantes.

Los desafíos y oportunidades están expuestos y develados, pero aún, hay un gran ausente que implica la necesidad de trabajar por la calidad de los docentes y de los formadores de formadores. Es necesario precisar que las convocatorias de participación de la sociedad civil en los proyectos educativos tanto al 2021 como al 2036 han sido plausibles. Se demanda un espacio educativo gremial con una visión de futuro que construya el andamiaje necesario para el proceso de mejora continua de los principales actores de la calidad educativa: los docentes. Se necesita generar un espacio de encuentro, de propuestas, de intercambio y de desarrollo, dejando de lado acciones gremiales en extremo politizadas y poco democráticas.

Finalmente, se ha argumentado que es difícil lograr la calidad de la educación sin la participación activa y preponderante de los maestros, maestros que deben compartir y asumir como suyos los fundamentos y orientaciones de las reformas, políticas y metas a desarrollarse. Por tanto, es necesario buscar construir consensos en el sentido de participación en la política educativa, lo que hará sustentable los cambios (Palamidessi, 2003). La calidad docente implica atender a esta equidad que es un ideal de la calidad educativa, y que a todas luces, será posible si hay confluencia de todos los esfuerzos en la nación.

Conclusiones

- 1. El arribo del siglo XXI en el Perú ha significado el desarrollo de importantes políticas educativas que responden a las metas internacionales y que buscan mejoras en la calidad docente en dos grandes dimensiones: su formación inicial y continua y los procesos de evaluación con perspectiva meritocrática. Como parte de estas políticas se constata un componente destacado, que es la equidad, la cual representa la búsqueda de esfuerzos para estrechar la gran brecha histórica de desigualdades que ha sido heredada desde el pasado milenario.*
- 2. Es el docente, desde sus potencialidades formativas el llamado a ser protagonista del compromiso con la equidad para que este principio sea forjado y vivenciado en y desde las aulas (Deroncele, Medina y Gross, 2020). Sin embargo, el docente necesita ser fortalecido en su formación continua, lo cual requiere de estrategias educativas que potencien su formación científico-*

profesional (Gross, Montoya y Deroncele, 2017). Esto implica la inserción de estándares de calidad que aseguren una política sostenida de la calidad docente y la atención a este segmento tan relevante que son los formadores de los formadores.

3. *En este sentido, los desafíos son múltiples y es necesario continuar trabajando en los frentes de la formación en general, y en la evaluación del desempeño. Pero también es necesario, poner atención al liderazgo pedagógico y al directivo, desde la propuesta de los marcos normativos que cooperan en estos esfuerzos. Solo así se podrá generar la construcción de una sólida identidad docente, basada en principios de autenticidad cultural y disposición a la interculturalidad desde la diversidad plurilingüe y la multiculturalidad. Se necesita trabajar intensamente en la revalorización de la carrera profesional docente y este representa un pilar determinante.*
4. *Las oportunidades están presentes, sobre todo con la ley de Institutos pedagógicos, que es el inicio prometedor para arrancar procesos formativos iniciales y continuos que orienten la consecución de resultados con mayor calidad. En este propósito, urge reclamar la participación de las instancias de gobiernos regionales, para que asuman un mayor liderazgo, en todas las acciones que impliquen atender estas necesidades que exigen una realidad multicultural en la aspiración de lograr la equidad.*
5. *Se reitera esta constatación del “gran ausente”, representado en la participación docente desde las organizaciones gremiales, pero no solamente para concertar con los gobiernos sobre las políticas de estado que hagan más atractiva esta carrera, sino principalmente, para posibilitar oportunidades de diálogo entre los actores implicados. Si queremos una educación de calidad, necesitamos docentes de calidad que respondan al marco de equidad y de desarrollo en igualdad de oportunidades.*

Referencias bibliográficas

1. Ames, P. (2002). Educación e interculturalidad: repensando mitos, identidades y proyectos. En *Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades*. (pp. 343-372). Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
2. Aristizábal, A. y García M. Á. (2012). *Construcción de la identidad profesional docente: ¿Posibilidad o utopía?* Asociación Colombiana para la investigación en Educación en Ciencias y Tecnología EDUCyT.

3. Barber, M. y Mourshed, M. (2008). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. *Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL)* 41. Recuperado de http://www.oei.es/pdfs/documento_pre41.pdf
4. Buitrago B., R. E. y Cárdenas S., R. (2017). Emociones e identidad profesional docente: relaciones e incidencias. *Praxis y saber Revista de Investigación y pedagogía*, 8(17), 225-247. DOI <https://doi.org/10.19053/22160159.v8.n17.2018.7208>
5. Callalli, A. (2014). Sistemática y dinámica del discurso pedagógico de José María Arguedas en el marco de la educación peruana. *Educación*, 23(45), 107-124. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/10523>
6. Camacho, G. L., Jordán, A. E. y Contreras, G. A. (2015). *Metodología de la investigación educacional*. Las Tunas: Editorial académica universitaria (Edacun).
7. Comisión de la verdad y reconciliación. (2008). *Informe final. Capítulo 3(3.1) El sistema educativo y el magisterio*. Recuperado de <http://cverdad.org.pe/ifinal/>
8. Comisión Económica para América Latina y El Caribe CEPAL & Organización de Naciones Unidas ONU (2015). *Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. Declaración de Incheón, Educación 2030.
9. Cuenca, R., Carrillo, S., De los Ríos, C., Reátegui L., Ortiz G. (2017). La calidad y equidad de la educación secundaria en el Perú. *Instituto de estudios peruanos*. Documento de trabajo N. 237.
10. Chang R., E. (2016). *El indigenismo peruano y Mariátegui*. New York: University of New York.
11. Choque L., R., Salazar C., V., Quispe De La C., V. y Contreras P., H. (2015). *Los Maestros que el Perú necesita: Determinación del déficit de docentes para la escuela básica peruana en el 2021*. Recuperado de <https://www.siteal.iiep.unesco.org/pt/node/1752>
12. Deroncelle, A., Medina, P., y Gross, R. (2020). Gestión de potencialidades formativas en la persona: reflexión epistémica y pautas metodológicas. *Universidad y Sociedad*, 12(1), 97-104.
13. Gross, R., Montoya, J., y Deroncelle, A. (2017). Estrategia educativa para la formación científico-profesional del estudiante de psicología: resultados de su aplicación parcial. *Revista Opuntia Brava*, 9(1), 291-304.
14. Díaz, H. (2015). *Formación docente en el Perú: Realidades y tendencias*. Lima: Fundación Santillana.
15. Díaz, J. J. y Ñopo, H. (2016). La carrera docente en el Perú. En *Investigación para el desarrollo en el Perú*. (353 – 402). Grupo de Análisis para el Desarrollo.
16. Delors, J., et al. (1996). *Informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI la educación encierra un tesoro*. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa
17. Eguren, M. y De Belaunde, C. (2018). *No era vocación era necesidad. Motivaciones para ser docente en el Perú*. (Documento de trabajo N. 256). Instituto de estudios peruanos, Perú.
18. Escribano, E. (2018). El desempeño docente como factor asociado a la calidad educativa en América Latina. *Revista Educación*. 42(2). Universidad de Costa Rica. DOI <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.27033>
19. Ferrari, A. (1984). *El concepto de indio y la cuestión racial en el Perú en Los Siete Ensayos de José Carlos Mariátegui*. Universidad de Geneve.
20. García, S., Maldonado, D., Perry, G., Rodríguez, C., Saavedra, J. E. (2014). Resumen y precisiones sobre la excelencia docente: cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos. *Revista Colombiana de Educación*, 67, 89-105. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4136/413638647009.pdf>
21. Grupo de Análisis para el Desarrollo GRADE. (2016). *Investigación para el desarrollo en el Perú Once balances*. Lima Grade.
22. Haro R., R., Ayala de la P., A. y Del Rey G., M. (2019). *Promoviendo la equidad en los centros educativos: identificar las barreras al aprendizaje y a la participación para promover una educación más inclusiva*. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.5209/rced.63381>
23. Instituto de Estudios Peruanos IEP y Banco Interamericano de Desarrollo BID. (2018). *Perú: El estado de políticas públicas docentes. Dialogo Interamericano*. Informe de seguimiento PREAL.
24. Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Básica IPEBA. (2011). *Equidad, acreditación y calidad educativa*.
25. Kendall, D. (2019). *High-performing Teachers, Student Achievement, and Equity as an Outcome of Educational Supervision. The Wiley Handbook of Educational Supervision*. John Wiley & Sons, Inc.
26. Landa, L. (2006). Pensamientos indígenas en nuestra América. En *Crítica y teoría en el pensamiento social latinoamericano*. (11-75). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/clacso/index/assoc/D5604.dir/critica2.pdf>
27. Largo G., V. (2016). El problema del indígena en Manuel González Prada. *Tecnológico de Antioquia*. 19, 41-56. Recuperado de <http://www.ogigia.es/index.php/ogigia/article/view/64>
28. Londoño, O. L., Maldonado, L. F. y Calderón, L. C. (2016). *Guía para construir estados del arte*. Bogotá: International Corporation of Networks of Knowledge, ICONK.
29. Medina-Zuta, P. y Deroncelle-Acosta, A. (2020). La práctica investigativa dialógico-reflexiva para orientar la problematización como operador epistémico de la construcción científico-textual. *Revista Inclusiones* 7(2), 37-46.
30. Medina, P., y Deroncelle, A. (2019). La construcción científico-textual en el posgrado: el desafío de la transdisciplinariedad y la reflexividad. *Maestro y Sociedad*, 16(4), 829-838. Recuperado de <http://maestrosociedad.uo.edu.cu>
31. Ministerio de Educación del Perú. (2003). *Ley General de Educación. Ley N. 28044*. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe>

32. Ministerio de Educación del Perú. (2012). *Ley de Reforma Magisterial. Ley N. 29944*. Recuperado de <https://www.leydereformamagisterial.com/>
33. Ministerio de Educación del Perú. (2012). *Marco de Buen Desempeño Docente*. Recuperado de http://www.minedu.gob.pe/n/xtras/marco_buen_desempeno_docente.pdf
34. Ministerio de Educación del Perú. (2014). *Marco de Buen Desempeño del Directivo*. Recuperado de http://www.minedu.gob.pe/n/xtras/marco_buen_desempeno_directivo.pdf
35. Ministerio de Educación del Perú. (2016). *Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la Carrera Pública de docente*. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/ley-de-institutos/>
36. Ministerio de Educación del Perú. (2016). *Proyecto Educativo Nacional al 2021*. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/DeInteres/xtras/PEN-2021.pdf>
37. Ministerio de Educación del Perú. (2020). *Proyecto Educativo Nacional al 2036*. Recuperado de <http://www.cne.gob.pe/uploads/publicaciones/2020/proyecto-educativo-nacional-al-2036.pdf>
38. Ministerio de Educación del Perú y Unesco. (2017). *Una mirada a la profesión docente en el Perú: futuros docentes, docentes en servicio y formadores de docentes. Serie: Aportes para la reflexión y construcción de políticas docentes*.
39. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC). (2013). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223249>
40. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (1997). *Los aprendizajes globales para el siglo XXI. Nuevos desafíos para la educación de las personas jóvenes y adultas en América Latina*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147350>
41. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2018). *Desglosar el objetivo de desarrollo sostenible 4. Educación 2030 Guía*. Recuperado de <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/quick-guide-education-indicators-sdg4-2018-sp.pdf>
42. Organization for Economic Cooperation and Development OECD PISA. (2018). *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world. Global competence framework*.
43. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2016). *Tendencias que transforman a la educación*. Recuperado de <https://www.oecd.org/education/cei/Trends-in-Education-2016-Executive-Summary-Spanish.pdf>
44. Ortiz, C. (2014). José María Arguedas y la educación. Una aproximación. *Yuyaykusun*, 6, 15-30. Recuperado de <https://doi.org/10.31381/yuyaykusun.v0i7.219>
45. Palamidessi, M. (2003). *Sindicatos docentes y gobiernos: conflictos y diálogo en torno a la reforma educativa en América Latina. Programa de reforma educativa en América latina y el Caribe PREAL*. Documento 28.
46. Pont, B. (2017). School Leadership for Equity: A Comparative Perspective in The Impact of the OECD on Education Worldwide. *Emerald Insight*, 99-124. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1108/S1479-367920160000031007>
47. Ruiz, G. (2018). *Retrospectiva de la educación peruana 1972 y perspectivas al año 2021 "Bicentenario de nuestra Independencia"*. Educación. UNIFE.
48. Tedesco, J. C. (2011). Los desafíos de la educación básica en el siglo XXI. *Revista iberoamericana*. 55 <https://rieoei.org/historico/documentos/rie55a01.htm>
49. Zúñiga, M. y Gálvez, M. (2002). *Repensando la educación bilingüe intercultural en el Perú: bases para una propuesta de política*. Recuperado de <https://centroderecursos.cultura.pe/es/registrobibliografico/repensando-la-educaci%C3%B3n-biling%C3%BCe-intercultural-en-el-per%C3%BA-bases-para-una>