

CUENCA, Ricardo y Lars STOJNIC (2008). *La cuestión docente Perú: carrera pública magisterial y el discurso del desarrollo profesional*. Colección Libros FLAPE. Buenos Aires: Fundación Laboratorio de Políticas Públicas. <[http://foro-latino.org/flape/producciones/coleccion\\_flape\\_08/27%20Peru%20Docente.pdf](http://foro-latino.org/flape/producciones/coleccion_flape_08/27%20Peru%20Docente.pdf)>.

Este texto es parte de la colección de libros auspiciada por el Foro Latinoamericano de Políticas Educativas (FLAPE) —esfuerzo de seis instituciones de América Latina— que además incluye otros estudios en formato *e-book*, sobre el tema docente en países como Argentina, Brasil, Colombia y Chile (descargables en <<http://foro-latino.org/flape/producciones/producciones.htm>>). En ese sentido, el texto del caso peruano junto a los otros, permite lecturas individuales pero, a su vez, comparativas acerca de lo que ocurre en diferentes aspectos con los docentes en los cinco países referidos. Esto es un mérito en cuanto al aporte al campo de los estudios sobre la docencia en la región.

El *e-book* de Cuenca y Stojnic, de 84 páginas, ha sido estructurado en cuatro capítulos. El primero se titula: «Ser docente en el Perú. Marco general». En este se nos ofrece información sobre cuatro áreas básicas con el objetivo de proporcionarnos una imagen de los docentes que trabajan en el nivel de educación básica en el país: las características de la población docente en el Perú; su estatus remunerativo; y aspectos más puntuales sobre cómo se encuentran en cuanto a acreditación (titulación) y formación tanto inicial como continua. Para ello, los autores han aprovechado la información estadística que ayuda a ilustrar los aspectos más relevantes de este marco general sobre el docente en el Perú.

De esta información quisiéramos enfatizar las tendencias de aumento sobre el porcentaje de docentes con título profesional para ejercer la profesión. Los datos nos dicen que ya no estamos como en el siglo pasado con un gran déficit de profesores titulados, aspecto que justificó diversas políticas docentes encaminadas a promover la titulación. Cabe resaltar que desde 1998 a 2002, en cinco años, el incremento ha sido de casi un 10% con lo cual tenemos aproximadamente un 70% de titulados, con mejores porcentajes entre los docentes de las escuelas públicas que aquellos de las privadas. Si relacionamos esta tendencia con los resultados de aprendizaje en las pruebas estandarizadas realizadas a los alumnos, aplicadas por el Ministerio de Educación, y los resultados de las evaluaciones hechas por el propio Ministerio a los docentes, podemos ver que son tendencias que no se dan de igual manera (PREAL-GRADE 2006); más aún podemos observar que en los resultados de aprendizajes en esas pruebas, la tendencia que se refleja es que los estudiantes de escuelas privadas tienen un mejor resultado que los de la escuela pública,

pues cuentan con menos profesores titulados (55,9% *vs* 79,2% en el nivel de educación primaria). Esto nos regresa al tema planteado también por los autores sobre la calidad de los procesos de formación inicial de los docentes y programas de titulación.

Lo que queda por legitimar más en esta información son otros datos que considero también relevantes, los que se refieren a los resultados de evaluación de los docentes, así como a aquellos referidos a la salud del docente. Este último merece ser más legitimado en los estudios y discursos sobre el docente con el fin de construir imágenes más integradas de lo que es ser docente y los riesgos en salud generados por su propia dinámica laboral. Al respecto, en el estudio coordinado por Robalino y Körner (2006), se presentan algunos datos valiosos sobre el estado del docente peruano en este ámbito. Más aún, esta dimensión es reclamada por los propios autores en una de sus conclusiones finales cuando sostienen que «se presenta al docente como un mero instrumento para lograr que los estudiantes aprendan, y no se lo reconoce como un sujeto que, mediante su profesión, puede alcanzar un desarrollo personal. De tal forma, toda la dimensión de desarrollo profesional se pierde y solo se da peso a su formación como un medio para lograr un fin «mayor» (Robalino y Körner 2006: 75).

El segundo capítulo del *e-book* de Cuenca y Stojnic adopta un giro distinto al anterior ya que se refiere a «La carrera pública magisterial y el contexto jurídico»; de esta forma el texto nos ayuda a comprender los elementos normativos que recorren la temática de la carrera docente en el Perú en los últimos tiempos, luego de haber estado congelada por un poco más de diez años. Específicamente, este capítulo aborda la Ley 29062 o Ley de la Carrera Pública Magisterial (2007) e identifica los aportes y limitaciones de estas normas, y concluye que: «el nuevo instrumento legal supera al anterior en los aspectos estructurales que hemos desarrollado, como es el caso de lo relativo a la formación y a las sanciones de los docentes» (Cuenca y Stojnic 2008: 40).

El análisis efectuado por ambos autores no solo se dirige a comparar los alcances respecto a la norma anterior, sino también, a comparar esta con las propuestas emanadas de la Ley General de Educación y el Proyecto Educativo Nacional, en ello se encuentran importantes coherencias así como también ciertas limitaciones.

Lo que quisiéramos enfatizar acerca de este análisis en la esfera normativa se refiere a lo señalado por los autores en cuanto a una de las áreas de desempeño docente (la Ley reconoce tres: gestión pedagógica, gestión institucional e investigación) que la nueva Ley ha legitimado pero que adolece de mayor concreción: «se incluye el área de «Investigación» pero, aparte de señalar que esa

área corresponde «a los profesores que realizan funciones de diseño y evaluación de proyectos de innovación, experimentación e investigación educativa», la ley no plantea la forma en la que se va a asegurar esa dimensión del desempeño tanto en las escuelas como en el sistema educativo» (p. 38). En efecto, consideramos que este es uno de los retos aún pendientes para la profesión docente. Esta es cuestionada por las escasas condiciones de sus profesionales para sistematizar su práctica y vincular la investigación con los problemas y necesidades de su aula e institución, y que mereció en otros países corrientes de investigación-acción o de investigación en el aula (Carr y Kemmis 1988). En dichas corrientes, el docente se convierte en un sujeto capaz de reflexionar sobre su acción profesional en colaboración con sus pares y, de esta manera, crea comunidades de profesionales críticos.

El tercer capítulo titulado «Entre lo técnico, lo político y lo social. Crónica de la reconstrucción del proceso» nos presenta una rica síntesis de los momentos que fueron parte del proceso que dio a luz la nueva Ley de Carrera Pública Magisterial. En un principio, dicho proceso fue más bien técnico para luego ser más politizado. Particularmente, los autores reconstruyen esos momentos singulares del proceso, señalando como visión global que:

[...] fue aprobada en medio de una huelga magisterial. Esta circunstancia muestra que la construcción y discusión de dicha ley fue fundamentalmente un proceso político: se priorizaron los intereses de poder «lo que significó una real postergación del tema del mejoramiento profesional del magisterio—, intereses expresados en una polarización de posturas que generaron conflictos permanentes entre los gobiernos y el SUTEP. Y durante el desarrollo de este proceso se fueron involucrando otros actores que se vieron también alcanzados por el conflicto: la sociedad civil, la academia, los medios de comunicación y el magisterio en general. Todos ellos plantearon sus propios intereses, haciendo aún más complejo el proceso (Cuenca y Stojnic 2008: 44).

Un factor importante, sin duda, en ese proceso ha sido el rol del gremio sindical de maestros (SUTEP) cuyas tendencias y conflictos internos fueron exteriorizados durante todo este proceso y que, desde nuestro punto de vista, pudieron haber desarrollarse más en la reconstrucción dentro de este capítulo debido al papel que fueron cobrando. Hecho que el texto alude como «posturas radicalizadas del sindicato», que terminaron fortaleciéndose y jugaron un activo papel en la campaña contra la nueva Ley, dentro y fuera del sindicato (postura del autor de la reseña).

En el cuarto capítulo denominado «El discurso del desarrollo profesional en la Ley. Un análisis de contenido», los autores centrarán su crítica en la concepción de desarrollo profesional de la norma. Para ello, introducen el tema estableciendo como preguntas orientadoras: «¿qué concepto de trabajo y profesión subyacen en la Ley?, ¿es esta Ley un instrumento de desarrollo profesional o solo se limita a regular la relación contractual del magisterio y el Estado?, ¿qué relación tiene esta Ley con la formación docente y con la evaluación del desempeño?» (Cuenca y Stojnic 2008: 61).

Para dar respuesta a estas interrogantes, los autores recurren tanto a diversos enfoques conceptuales y referencias contextuales como a alusiones a la norma. Todo ello sin incluir citas textuales y relevantes de la propia norma que permitan ilustrar con más evidencias directas los argumentos expuestos y, ello, pese a que el capítulo sugiere dicho tratamiento desde el título: «...Un análisis de contenido». No obstante esta observación, lo valioso de este capítulo está en las preguntas que se formulan desde el inicio y el intento de dar respuesta. lo que deja abierta la discusión más conceptual sobre el sentido del trabajo docente que, además, habría que ubicar en un contexto más amplio de la precarización del trabajo en diversas profesiones.

En particular sobre la pregunta: «¿qué concepto de trabajo y profesión subyacen en la Ley?», quisiéramos comentar una parte de ella que no ha sido puesta en discusión por los autores. La Ley plantea un periodo de inserción en la carrera pública mediante un «programa que permite dotar de orientación y asesoría al profesor recién incorporado a la Carrera Pública Magisterial». Esto significa reconocer, en primer término, que la naturaleza de la labor docente no es de aplicación mecánica de saberes aprendidos en la fase de formación inicial sino que se requieren periodos de transición que permitan la progresiva adaptación del docente y el manejo de saberes contextuales propios de la institución en la que está empezando a trabajar. En segundo término, al señalar que «el programa está a cargo del profesor mejor calificado de la Institución Educativa» (el cual recibirá durante nueve meses una asignación equivalente al diez por ciento (10%) de su remuneración mensual), se está considerando valorar la labor docente como un trabajo de colaboración y de retroalimentación personalizada entre pares. Evidentemente, estas pistas que se abren desde la mencionada Ley refuerzan aspectos propios de un desarrollo profesional que requiere precisiones por medio de instrumentos que ayuden a darle forma a los programas de inserción aludidos.

Finalmente, los autores proponen sus conclusiones y recomendaciones, entre las cuales quisiéramos comentar la referida al problema de la participación.

Los autores resumen su visión de este proceso sobre la promulgación de la Ley de esta manera:

La generación de espacios de participación (especialmente para el sector docente) en la construcción de la nueva Carrera Magisterial ha sido promovida principalmente desde el Estado, aunque la apertura de dichos espacios fue inconstante y finalmente se obviaron para la aprobación de la ley. De todos modos, nuevamente se hizo evidente la debilidad de la sociedad civil y de otros actores sociales para plantear propuestas o ejercer incidencia social y política sobre el tema, lo que queda demostrado precisamente por el hecho de que las manifestaciones de esos actores sobre la Carrera Magisterial se dieron como respuesta a las acciones del Estado y no por iniciativa propia (Cuenca y Stojnic 2008: 77).

Creemos que un sector clave en estos procesos es el propio estudiante de educación básica, por lo que para mejorar el desarrollo profesional del docente se requiere también escuchar qué es lo que piensan los estudiantes sobre sus docentes. La Ley General de Educación vigente dentro del artículo 53 sobre el estudiante establece que a este le corresponde: «Opinar sobre la calidad del servicio educativo que recibe».

En suma, el texto nos ofrece un análisis en diferentes planos que permiten tanto la contextualización de la norma como su reflexión más interna acerca de uno de los problemas más difíciles de abordar en las políticas docentes contemporáneas.

Luis Sime

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARR, Wilfred y Stephen KEMMIS  
1988 *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.

PREAL-GRADE  
2006 *La educación peruana sigue enfrentando desafíos. Informe de Progreso Educativo PERU 2006*. Washington: PREAL. Fecha de consulta: 16/05/07. <<http://www.grade.org.pe/download/docs/Informe%20Progreso%20Educativo.pdf>>.

ROBALINO, Magaly y Anton KÖRNER (coordinadores)  
2006 *Condiciones de trabajo y salud docente*. Santiago de Chile: ORELAC-UNESCO.