

El docente y su formación: ¿el peor problema y la mejor solución en educación?*

Agustín Fernández Santos**

Presentación

Las reformas educativas implementadas en las dos últimas décadas en América Latina, y concretamente en El Salvador, se han propuesto, como objetivo básico, mejorar la calidad de la educación que se ofrece en los diversos sistemas educativos de la región. Sin embargo, como relata el *Informe de progreso educativo en América Latina (2006)*¹, persisten bajos niveles de aprendizaje, y señala, como una de sus causas, la crisis en que se encuentra la profesión docente.

Fullan, citado por Aguerrondo², afirma que “la formación docente tiene el honor de ser, simultáneamente, el peor problema y la mejor solución en educación”. Sin lugar a dudas, no es ni el único problema ni la única solución, pero es un aspecto fundamental y crítico cuando se habla de calidad educativa. No se puede ni estigmatizar al docente ni focalizar en él todas las alternativas de solución en el plano educativo. El problema educativo hay que verlo desde una perspectiva holística y sistémica y no reducirlo a uno de sus elementos, el docente, aunque pueda desempeñar un rol fundamental en su solución.

El MINED ha priorizado en los últimos años el tema de la Formación Inicial Docente

* Artículo elaborado con base en el estudio de Alas, S. y Fernández, A. (2007), *Enfoques del desarrollo profesional docente y su contribución al proceso de construcción social de la identidad de la carrera docente y de los profesionales de la misma* [Tesis para optar al grado de Maestría en Política Educativa], San Salvador: UCA.

** Catedrático e investigador del Departamento de Ciencias de la Educación, UCA. Correo electrónico: agustinf@buho.uca.edu.sv.

1. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (2006). *Cantidad sin calidad: Un informe de progreso educativo en América Latina*. Santiago de Chile: PREAL.
2. Aguerrondo I., “Los desafíos de la política educativa relativos a las reformas de la formación docente”, conferencia en Basilea, 10-12 de julio de 2002.

y el Desarrollo Profesional Docente (DPD), en busca de implementar una política que permita mejorar la calidad educativa en nuestro país; pero los esfuerzos han pasado únicamente por el diseño y ejecución de diferentes programas y proyectos, no por la formulación de una verdadera política sobre la carrera docente. No se puede seguir pensando que la profesionalización de la docencia pasa, fundamentalmente, por el desarrollo profesional, entendido este, únicamente, como formación docente. Una política en este sentido debe priorizar el desarrollo de la carrera docente.

Esta tendencia también se advierte en el ámbito centroamericano, como lo muestra el documento sobre el nuevo modelo de formación y desarrollo docente para Centroamérica³, elaborado en forma coordinada por los países de la región. En este documento se afirma que “el desafío en el nuevo milenio ya no es reformar, sino transformar la formación docente, si realmente se desea contribuir a mejorar la calidad de la educación en el siglo XXI”⁴. Es más, habrá que redimensionar y resignificar la carrera, como el ámbito donde la formación y el desarrollo docente cobren su verdadero sentido.

La formación docente, sea esta inicial o en servicio, es un aspecto muy cuestionado en la actualidad, y es que dicha formación tiene profunda relación con el rol que el docente asume en el desempeño de su labor educativa. La profesionalización y, por ende, la construcción de la carrera profesional docente, pasa por el modo como los docentes y la sociedad perciben no solo su labor, sino, sobre todo, cómo se perciben a sí mismos personal y profesionalmente. Esta percepción está muy relacionada con su motivación, con su autoestima, con su identidad, con su valoración

social y con sus actitudes ante el ejercicio de su profesión.

En el presente artículo, se tratará de reflexionar y analizar los enfoques actuales de formación y desarrollo profesional docente, sin olvidar, por ello, que existen otros factores asociados a la calidad docente y educativa. Se considera que la transformación de los actuales enfoques educativos en la formación inicial y en el desarrollo profesional docente es fundamental para elevar la valoración social de la carrera docente y para resignificar la identidad profesional del docente en nuestro país. Los enfoques teóricos de formación docente están marcando el rumbo al desarrollo de la carrera docente, cuando debiera ocurrir al revés y ser esta la que proponga cuáles modelos de formación facilitarán la construcción de la carrera profesional docente que se desea.

1. Formación Inicial y Desarrollo Profesional Docente (DPD): continuidad entre ambos procesos o el desarrollo de la carrera docente

Se habla de Formación Inicial y de DPD como procesos yuxtapuestos y diferentes, cuando se debiera hablar de desarrollo de la carrera profesional docente, donde se integren no solamente estas dos fases del proceso total, sino donde la concepción de dicho proceso sea la de un todo y único proceso: el desarrollo de la carrera profesional docente.

Las diversas fases del desarrollo de la carrera docente están atomizadas, sin coherencia y sin un eje integrador. El desarrollo de dicha carrera está centrado, fundamentalmente, en la formación inicial superior, en detrimento de la fase preprofesional, de los primeros años de docencia en los centros

3. Ministerio de Educación-Organización de Estados Americanos (2005). “Un nuevo modelo de formación inicial docente, desarrollo profesional y evaluación al desempeño en la subregión centroamericana”. San Salvador: MINED-OEA.

4. *Ibidem*, citando a Aguerrondo (1999).

escolares y de la fase en la cual el aprendizaje práctico-reflexivo y el aprendizaje colaborativo se constituyen en la fuente de actualización y de renovación de su rol de educador.

La carrera docente actualmente carece de una política pública integral (que incluya un sistema de acreditación de la formación, sistemas de incentivos al desempeño, política salarial, de rendición de cuentas, de evaluación, etc.) que ayude a construir un perfil de carrera docente digno y reconocido ante las demás profesiones. No hay una identidad gremial adecuada que se exprese en forma de organizaciones que posibiliten y promuevan la valoración social y el conocimiento de dicha profesión.

La carrera profesional docente no ha logrado crear espacios de debate público, de divulgación y de producción intelectual, que generen en la sociedad una imagen con una identidad propia y relevante, atractiva para los mejores estudiantes. Esta situación se agrava al compararse con los demás gremios profesionales, los cuales están colegiados, poseen clubes y una identidad social que construyen colectivamente de forma sistemática.

2. La carrera profesional docente

A pesar de que no existe una definición explícita sobre la carrera docente, la Ley de la Carrera Docente establece, en el artículo 14, que “la docencia es una carrera profesional”. A esta se accede a través de los estudios de formación inicial, realizados en un período de tres años, durante los cuales se propone una especialización y profesionalización. Al completar estos estudios, maestros y maestras deberán participar continuamente en procesos de actualización y perfeccionamiento docente⁵.

Existen diferentes concepciones acerca de la carrera docente. Estas son producto de una construcción social que se manifiesta

a partir de la interrelación entre distintos aspectos que forman parte de los procesos a través de los cuales se llega a ser docente: el enfoque educativo y las experiencias de formación inicial, la cultura institucional y la cultura docente una vez se inicia la práctica en servicio en el sistema educativo, las percepciones y demandas que la sociedad plantea a la carrera docente, las transformaciones que operan en los sistemas educativos y en los campos de conocimiento, la ideología que prevalece en las autoridades de gobierno.

Actualmente, se ha modificado la visión de la carrera como un proceso que concluía con la formación inicial o superior, que concebía a los docentes como poseedores de saberes acabados, transmisores de dichos conocimientos que no necesitaban de procesos de renovación pedagógica. En este marco, la formación en servicio era planteada con propósitos de perfeccionamiento y especialización en determinadas áreas de las ciencias, con la cual los docentes ganaban un carácter de especialistas cuyo campo de actuación es, esencialmente, el ámbito de la escuela.

Desde esta perspectiva, y de forma reduccionista, la carrera docente se concibe como un proceso de desarrollo profesional que continúa a lo largo de la vida, en el cual los docentes pueden ejercer el rol fundamental encomendado por la sociedad, como es la formación educativa de los ciudadanos, a partir de la cual se pueda alcanzar el desarrollo cultural, social, político y económico de los pueblos.

Para lograr este cometido, es fundamental considerar, desde una perspectiva sistémica, otros aspectos que determinan o influyen en la profesionalización de la carrera docente: el sistema de salarios e incentivos, las políticas y programas de formación y desarrollo profesional, las condiciones de trabajo, la certifica-

5. Asamblea Legislativa de la República de El Salvador (1996). Ley de la Carrera Docente. Decreto Legislativo n.º 665, 7 de marzo de 1996; y Reglamento de la Ley de la Carrera Docente. Decreto Ejecutivo n.º 74, 7 de agosto de 1996. San Salvador: Asamblea Legislativa.

ción, el reconocimiento y la valoración social de la profesión.

Los enfoques que han sustentado los procesos de formación y desarrollo profesional docente hasta el presente, según Tardif (2004)⁶, han respondido a planteamientos y a visiones del quehacer del docente que no dan respuesta a los requerimientos y expectativas actuales de la sociedad sobre el rol de este. Dichos planteamientos evidencian reduccionismos peligrosos que pueden limitar el desarrollo profesional de la carrera docente en el futuro.

El enfoque que ha dominado la formación docente y el DPD ha sido el academicista y tecnocrático. En nuestro país, tanto la formación inicial como la formación continua se han concebido desde una perspectiva disciplinar encaminada a formar al docente para desempeñarse con eficacia dentro del aula, para ser un especialista.

Al centrar la formación del docente en el desarrollo de capacidades técnicas y disciplinares, se han olvidado otros saberes estratégicos que el docente debe dominar: la gestión escolar, la vida en la escuela, la investigación, la producción de conocimiento, el desempeño e interacción con sus colegas, la integración a la comunidad educativa, la interacción con su entorno social, el desarrollo de su carrera profesional, etc. (Tardif, 2004)⁷.

El enfoque economicista de la educación ha cobrado mayor fuerza en los últimos años, influenciando las bases filosóficas, sociológicas y epistemológicas de la misma, de tal modo que existe un cambio importante en su definición: la dimensión humana queda relegada a la dimensión económica en función de lo

“productivo”, del “formar para la producción”. Con este enfoque, se han diseñado los planes de formación a todo nivel, inclusive los procesos de desarrollo profesional docente, que continúan centrándose en el perfeccionamiento de la didáctica y el conocimiento de las disciplinas desde una serie de asignaturas inconexas, atomizadas y descontextualizadas que refuerzan la visión del docente como un simple aplicador de técnicas y de conocimiento, y, por tanto, limitando en los maestros y las maestras un papel más activo y protagónico en la construcción del conocimiento y en la formación de sentido crítico. Se ha carecido de un enfoque global integrador que les dé significado.

3. Enfoques y modelos de formación docente

A finales del milenio anterior⁸, ante la preocupación creciente por la deficiente calidad de los sistemas educativos, se cuestionaron los modelos de formación docente, en la mayoría de sus componentes: currículo, el rol y el estilo de los formadores de docentes, la fundamentación teórica y metodológica, hasta la ausencia de una política integral para el desarrollo de la carrera docente y, por tanto, la profesionalización de los educadores.

Cuando se analizan los modelos de formación docente surgen algunas preguntas: ¿cuáles son las fuentes y los fundamentos teóricos de estos modelos?, ¿cómo se llegó a la definición de estos modelos?, ¿cómo estos modelos de formación docente son pertinentes a las demandas sociales, culturales y económicas de las sociedades?, ¿cómo orientan estos el desarrollo de la carrera profesional docente?

6. Tardif, M., *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea Ediciones, 2004.

7. *Ibidem*.

8. Lella, C., “Modelos y tendencias de la formación docente”, I Seminario-taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formulación. Lima, septiembre de 1999.

Al revisar la historia del pensamiento pedagógico⁹, se puede constatar que la definición de los modelos de formación docente ha sido producto de las aportaciones provenientes de teóricos, expertos e investigadores que no han estado directamente ejerciendo la docencia. Se trata de contribuciones a la educación desde las perspectivas psicológica, filosófica, sociológica e inclusive antropológica. “Son pocos los modelos que han surgido desde el campo educativo o que han sido aportes de los propios educadores”¹⁰.

Un aspecto clave es que, en algunos de estos modelos, los docentes se ubican como consumidores de las teorías pedagógicas de los “expertos”. Lamentablemente, existe muy poca producción pedagógica vinculada directamente a las prácticas educativas y a las reflexiones del profesorado. Precisamente, esta situación ha determinado un rasgo fuerte en la identidad de la carrera y del rol docente, incidiendo directamente en la concepción de la docencia como pseudoprofesión o profesión de menor categoría.

Los modelos educativos actuales son una combinación compleja de varias tradiciones académicas, de influencias ideológicas hegemónicas que se supeditan a los sistemas económico-sociales y educativos de la época. Esto tiene una influencia importante tanto en la formación inicial como en la formación en servicio.

Un modelo o paradigma de formación docente es, para Zeichner, en Puigdemívol (2003)¹¹, “una matriz de creencias y supuestos acerca de la naturaleza y propósitos de la escuela, la enseñanza, los profesores y su formación, que conforman unas características específicas en la formación del profesorado”.

El mismo autor retoma de Feiman Nesmer (1990), la aclaración de que toda orientación conceptual o paradigma de la formación del profesorado contiene una serie de ideas sobre sus finalidades y los medios para conseguirlas, e incluye una determinada manera de entender la enseñanza y el aprendizaje y un modelo o teoría del aprender a enseñar.

Con base en los trabajos realizados por Feiman Nesmer, Imbernón, Pérez Gómez y otros¹², se describen los modelos de formación docente.

3.1. Modelo de orientación académica

Se basa en los contenidos académicos y disciplinares que el profesorado deberá transmitir. El maestro es concebido como un especialista en las diversas materias, y su formación se dirige sobre todo a la adquisición y dominio de las disciplinas cuyo contenido debe transmitir. La calidad de la formación se valora en tanto la adquisición de ese contenido. El aprendizaje, tanto del alumnado como del profesorado, consiste en la acumulación de conocimientos.

Con esta orientación, se quiso paliar la supuesta falta de conocimientos de los docentes en las materias que debían transmitir, según Liston y Zeichner (1991), citados por Puigdemívol (2003)¹³. La función básica del docente es la de transmitir el conocimiento que ha acumulado la humanidad (Pérez Gómez, 1992). Se concibe al profesor como un especialista y se defiende que, cuanto más domine el contenido, mejor lo podrá transmitir. No existe división entre el saber y el saber enseñar, concede poca importancia a la didáctica y a la formación pedagógica del profesorado.

9. Macías Comparán, S., “La crisis de los modelos en la formación docente”, *Observatorio Ciudadano de la Educación*, n.º 150, vol. V, febrero de 2005.

10. *Ibidem*.

11. Puigdemívol, I., “Planeación y gestión del currículo en la formación inicial del profesorado”. San Salvador: MINED, 2003.

12. *Ibidem*.

13. *Ibidem*.

Desde esta perspectiva, se defiende que el conocimiento del contenido disciplinar es el elemento fundamental del conocimiento profesional del profesor; conocimiento que se refiere a la estructura sustantiva de la disciplina (hechos, conceptos, proposiciones teóricas y marcos conceptuales). Enseñar es transmitir la estructura sustantiva de la materia.

3.2. Modelo de orientación tecnocrática

Es el enfoque dominante en los últimos 50 años. La actividad del profesorado es instrumental y está orientada a la solución de problemas en el aula como si fueran cuestiones técnicas. El profesor es visto como un técnico que debe aprender conocimientos y habilidades útiles para su intervención práctica, la cual se fundamenta en el conocimiento producido por los investigadores y especialistas. El número de años con los cuales se acredita un docente es de tres, lo cual demuestra la concepción técnica que defiende una visión del maestro como aplicador técnico y no como científico generador del conocimiento.

La perspectiva tecnocrática considera al docente como un técnico aplicador de planes (tecnólogo) que diseñan los “expertos” (Tardif, 2004)¹⁴. En este sentido, el docente es un consumidor de conocimientos y un transmisor de estos, casi siempre asumidos acríticamente y justificados en la “autoridad” científica y moral de los “expertos”. Ha asumido un rol donde es un simple operario calificado y un buen ejecutor de planteamientos y planes que otros proponen (casi siempre desconectados de la realidad y necesidades educativas). En el modelo no se forma para la investigación ni para la reflexión, como formas fundamentales de producción y transformación de los saberes. Consecuencia de esto será una devaluación de su autoestima profesional y el incremento de un conformismo apático frente al reto de

transformación del rol docente y del desarrollo de la carrera.

El actual sistema de DPD se centra en el desarrollo del docente como tecnólogo de las áreas disciplinares que le corresponde impartir y no en el desarrollo del docente como profesional de la educación, ni mucho menos en el desarrollo de la carrera como profesión digna, de servicio y prestigio social.

3.3. Modelo de orientación práctico-reflexiva

Esta orientación irrumpe en el discurso sobre la formación docente en la década de los ochenta, como una reacción al enfoque de la racionalidad técnica, dando lugar a una serie de concepciones de la práctica docente y de su formación, que abogan por la necesidad de analizar y comprender lo que realmente hacen los docentes cuando se enfrentan a las situaciones singulares, inestables y ambiguas del aula.

La formación deberá basarse, fundamentalmente, en el aprendizaje de la práctica, en la práctica y desde la práctica, con la ayuda del profesorado experimentado. El *modelo de formación es experiencial y observacional*. Aprender a enseñar supone un proceso que se inicia con la convivencia y observación de docentes experimentados. El componente práctico adquiere importancia en el currículo de formación inicial.

Ya Dewey, por 1933¹⁵, y otros autores después, como Freire (1972), Habermas (1982) o Mezirow (1981), defendían la necesidad de formar profesores para que fuesen capaces de reflexionar. Dewey sostenía que los docentes que no reflexionan sobre su ejercicio aceptan, con frecuencia de manera acrítica, esta realidad cotidiana de las escuelas, y centran sus esfuerzos en descubrir los medios

14. Tardif, M., *Los saberes del docente*, op. cit.

15. Dewey, J., *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós, 1933.

más efectivos para lograr los fines educativos, definidos por otros para ellos. Es un rechazo frontal a las reformas educativas de arriba a abajo que convierten a los profesores en meros participantes pasivos, según Zeichner (1993)¹⁶, y una demanda por que la enseñanza ha de volver a estar en manos de los profesores.

La reflexión significa también el reconocimiento de que la producción del conocimiento respecto a lo que constituye la enseñanza adecuada no es propiedad exclusiva de los centros universitarios, es el reconocimiento de que los profesores también tienen teorías. Son los profesores, por su labor en las aulas y en los centros educativos, los principales productores del conocimiento educativo. Las prácticas en el aula encierran una riqueza que hasta ahora no se ha explotado adecuadamente. Desde esta perspectiva del maestro concreto, sostiene Zeichner (1993)¹⁷, el proceso de comprender y perfeccionar el propio ejercicio docente ha de arrancar de la reflexión sobre la propia experiencia.

En síntesis, en el modelo reflexivo-crítico, desde la perspectiva de Pérez Gómez (1998)¹⁸, el conocimiento pedagógico del profesor es una construcción subjetiva e idiosincrásica elaborada a lo largo de la historia personal, en un proceso de acomodación y asimilación, en los sucesivos intercambios con el medio.

El enfoque práctico-reflexivo parte de que la enseñanza es una actividad compleja que se desarrolla en un medio ecológico complejo. El elemento fundamental es el desarrollo de la reflexión y la comprensión situacional, como proceso de reconstrucción de la propia experiencia y de la actuación autónoma frente a las exigencias de la situación pedagógica. En este sentido, la formación del docente resulta de la transformación consciente de los problemas

pedagógicos como consecuencia de prolongados y motivados procesos de reflexión, debate y experimentación en contextos reales: reconstruir las situaciones donde se produce la acción, reconstruirse a sí mismos como docentes y reconstruir los supuestos de la enseñanza.

La reflexión crítica, según Rosekrans (2005)¹⁹, permite desarrollar en el docente una forma de conocer caracterizada como “autodeterminación”, dirigida desde el interior de los sujetos y que les posibilita seguir aprendiendo de forma autónoma, es decir, desarrollando un aprendizaje transformacional que les permite cambiar sus marcos de referencia y supuestos paradigmáticos didácticos.

Otros enfoques incluidos dentro de este modelo reflexivo-hermenéutico, que se orientan también hacia la generación de procesos de reflexión crítica que impliquen la transformación de supuestos, marcos de referencia, actitudes y conductas educativas son el “aprendizaje situado”, el “aprendizaje colaborativo” y la “investigación-acción”.

3.4. Modelo de orientación crítica y de reconstrucción social

En el fondo es una extensión del enfoque práctico-reflexivo, al que se añaden cuestiones sociales. Se plantea que la formación debe ir más allá de resolver problemas o necesidades. Se trata de analizar cómo los mecanismos ideológicos socialmente configurados afectan nuestra forma de entender la actividad educativa y la forma de ser profesionales de la educación.

Para este enfoque, la enseñanza es una actividad crítica y de naturaleza ética en la que el profesorado es autónomo, reflexiona críticamente su práctica, tanto sobre el proceso de enseñanza aprendizaje como

16. Zeichner, K., “El maestro como profesional reflexivo” [Cuadernos de la Universidad de Wisconsin], 1993.

17. *Ibidem*.

18. Pérez Gómez, A. I., *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Ediciones Morata, 1998.

19. Rosekrans, K., *Apuntes de clase en la Maestría sobre Desarrollo Profesional para sistemas educativos efectivos*. S. I., 2005.

sobre el contexto social en que este proceso se desarrolla. La formación docente debe procurar la adquisición de disposiciones y habilidades para el análisis crítico del contexto social en que se desarrollan los procesos de enseñanza- aprendizaje.

Los defensores de esta posición, como Zeichner, Kemmis, Giroux o Apple, sostienen que la formación del docente debe desarrollar habilidades y disposiciones para el análisis del contexto social en el que se desenvuelve el proceso de enseñanza-aprendizaje, de modo que deberían incluirse como contenidos básicos en la formación inicial conceptos como sociedad, hegemonía, poder y construcción social del conocimiento o la reproducción social.

Pérez Gómez (1992), en Puigdemívol (2003)²⁰, justifica que los programas de formación del profesorado, dentro de este enfoque, se centren en tres aspectos fundamentales: (a) la adquisición por parte del futuro profesor de un bagaje cultural de clara orientación social y política; (b) el desarrollo de habilidades de reflexión crítica para que el profesorado sea capaz de examinar los significados particulares que fundamentan sus acciones individuales, al mismo tiempo que analizan los factores sociales que los producen y mantienen; y (c) el desarrollo de un compromiso político orientado a la transformación de la vida del aula, de la escuela y de la comunidad.

Las orientaciones práctico-reflexivas y sociocríticas plantean un cambio en la naturaleza de la función docente, así como también ponen sobre la mesa la discusión acerca de la reconceptualización de la educación.

4. Formación, identidad y valoración social del docente en El Salvador

Existe el consenso, según Vaillant (2007)²¹, de que no hay países exitosos sin una buena

educación y no hay una buena educación sin buenos maestros; por eso, los maestros son parte del problema en virtud de su falta o inadecuada formación y deben ser parte de la solución. Los docentes no son los únicos en el sistema educativo, pero son muchos e importantes.

4.1. Formación inicial docente y reforma educativa

Los resultados del estudio de Alas y Fernández (2007) reflejan que los cambios introducidos con la reforma educativa en el currículo de formación inicial docente no han contribuido a mejorarla. Este sigue enfatizando la formación sobre las disciplinas que se imparten y sobre las habilidades técnicas necesarias para ofrecerlas adecuadamente en el aula. El plan de formación se ha estructurado desde ciencias afines a la educación, pero no se ha nutrido ni de la pedagogía ni del aporte de los docentes.

4.2. Concepción del desarrollo profesional docente

En la actualidad, se reconoce que se carece de un plan a largo plazo que impulse, de forma sistemática, a los docentes a la profesionalización de su carrera. Las acciones incluidas en los procesos de DPD se perciben como dispersas, poco coherentes con las necesidades del sector docente y de la educación, y sin articulación alguna. Esto ha sido determinante en la configuración de las percepciones y valoraciones que sobre la carrera docente tienen la sociedad y el mismo sector del magisterio. Esto tiene fuertes implicaciones en el avance de las propuestas de trabajo que se han venido impulsando con la reforma educativa y, más recientemente, con el Plan 2021.

Los docentes apuestan por una creciente y real descentralización de los procesos de DPD, tanto en su planificación como en su

20. Puigdemívol, I., "Planeación y gestión del currículo", *op. cit.*

21. Vaillant D (2007), *op. cit.*

implementación, que facilite al maestro asumir un mayor protagonismo en su desarrollo profesional. Para ello, es fundamental dar paso a una real descentralización tanto administrativa como pedagógica, para empoderar a los actores educativos locales.

4.3. Enfoque predominante de la formación inicial docente y de DPD

Se ha evidenciado que los modelos educativos están influenciados por los enfoques academicista y tecnocrático, en sus fundamentos teóricos y en sus procedimientos, los cuales no encajan con las aspiraciones y los cambios que el sistema educativo necesita, dadas las características y necesidades que la sociedad en el contexto actual demanda. Hoy día, la sociedad requiere personas formadas integralmente, con compromiso social, con autonomía y liderazgo; docentes que puedan desarrollar las competencias que el mundo global plantea como retos.

Los resultados evidencian la misma tendencia generalizada en América Latina, a formar docentes desde enfoques academicistas y tecnocráticos (Pérez-Gómez, 1992; Puigdemívol, 2003; Gauthier, 2006; PREAL, 2007). También se evidencia en los resultados, al igual que en América Latina, el clamor por otro tipo de docente y, por ende, por un tipo de formación más orientada a la práctica y en la práctica, capaz de producir y construir saberes y teorías pedagógicas, más vinculada a las necesidades del entorno educativo y comprometida con la innovación y el cambio.

Hacer una realidad los retos de lograr una educación para todos exige repensar y reconsiderar la formación inicial y en servicio del sector docente, considerando los contextos rurales y marginales donde el desarrollo está lejos aún. La realidad actual de la escuela encerrada entre cuatro paredes y el docente al interior de esta debe cambiar. Se requiere

de una escuela abierta que acompañe a la población a enfrentar los retos y desafíos, los logros y las dificultades actuales. El rol del docente es fundamental para ello y, al mismo tiempo, se vuelve estratégico para elevar la dignificación, la valoración social y el prestigio de la profesión.

Datos de esta investigación arrojan luces sobre la relación entre el rol del docente con proyección a la comunidad y la valoración social de la profesión. La atomización y dispersión, el sentido de reproducción acrítica de las prácticas socioeducativas que actualmente existen en las funciones reales que el docente realiza le restan fuerza, asertividad, valor social y cultural para enfocarse en otras que pueden fortalecer su rol desde una perspectiva más intelectual²² que asistencial, ello sin desmerecer las cualidades que hacen de la educación un hecho profundamente humano.

4.4. Cultura docente e identidad profesional del maestro

La mayoría de los docentes (80%) reduce su rol al ámbito educativo del aula y lo asocian a funciones de enseñanza. Persiste una cultura de imitación y de repetición de lo enseñado en las aulas universitarias; se sienten reproductores de una cultura imperante, respetan las costumbres y tradiciones ya instaladas en las escuelas, sin cuestionarlas ni transformarlas. Este rol se ha ido asumiendo como parte de la identidad profesional docente.

Entre los rasgos más destacados de esta cultura docente, señalados por los encuestados, sobresalen la seguridad y estabilidad laboral que lleva a los docentes a estar seguros en su cargo a pesar de los resultados de la evaluación del desempeño, en comparación con otras profesiones; el valor asignado a la antigüedad como mecanismo de ascenso en la carrera docente; el rol de los gremios es poco significativo y se limita a efectuar propuestas

22. Desde la perspectiva de Giroux, quien utiliza el término "profesor intelectual" para referirse al docente crítico, reflexivo, comprometido con el cambio educativo y social.

salariales; acomodación y rutina, conformismo y oposición al cambio, un individualismo que impide el trabajo en equipo y la participación colaborativa, bajas expectativas de reconocimiento social y desarrollo como profesional, etc.

La incorporación de estos rasgos a la cultura docente actual se explica desde factores asociados al centralismo existente en el sistema educativo. Ha habido un retroceso marcado en el proceso de descentralización iniciado con la reforma educativa, y la autonomía escolar es cada día menor, haciendo difícil al docente participar realmente en la toma de decisiones educativas. Existe un exceso de normas que limitan fuertemente el empoderamiento y el protagonismo del maestro.

La cultura docente e institucional, desde esta perspectiva, está configurando un tipo de identidad particular. Identidad que puede ser mejorada si cambian las prácticas organizativas, el liderazgo del director, si aumentan los espacios de participación y de reflexión, y se abandonan los autoritarismos, la comodidad, la acomodación a la tradición y si se facilitan espacios para vivir en libertad su vocación. El enfoque de formación reflexivo puede introducir una dinámica contraria a la que actualmente existe, caracterizada por culpabilizar, desprestigiar y denigrar a aquel y aquello que es diferente a la cultura docente e institucional predominante.

4.5. Procesos pedagógicos implementados en la formación inicial y DPD e identidad profesional docente

Los procesos pedagógicos implementados desarrollan en los docentes en formación no solo conocimientos y técnicas, habilidades y competencias, sino que, ante todo, desarrollan valores y actitudes hacia ellos mismos como docentes y hacia la carrera docente en sí. La metodología tiene íntima relación con el tipo de docente que se está formando y para qué tipo de educación (funciones que desempeñar), y con la identidad que asumirá

profesionalmente en la sociedad; además, va configurando una identidad y un rol profesional, al influir en la percepción que de sí tenga el docente, a la identidad que asumirá profesionalmente en la sociedad.

Los resultados reflejan que no hay una visión compartida de carrera profesional docente y que existe una desvinculación notable de las fases que configuran el desarrollo de la carrera. Una situación inquietante se deriva de la percepción del maestro de que, en la actualidad, ni él ni la carrera docente son una prioridad en la agenda de las políticas públicas (65%). La desvalorización social y el bajo estatus atribuido a la carrera llevan a asumir una identidad profesional devaluada, a una autopercepción de que ser docente posee escasa relevancia en nuestra sociedad, de que ser docente es poseer una profesión de segunda categoría, etc. A esto hay que añadir que, en la actualidad, no existe una identidad gremial adecuada que posibilite la organización y valoración social, según el 73.7% de los docentes.

La revalorización de la carrera docente requiere un proceso de profesionalización que tenga en cuenta una mejor formación, pero sin reducir la profesionalización, simplemente, a más años de estudios. Vaillant (2007) propone tres factores que tomar en cuenta: un entorno profesional que lleve a seleccionar la docencia en primera opción de carrera, mejor formación docente, y una gestión institucional y evaluación de los docentes que represente un apoyo a la mejora.

La identidad del profesor se ve afectada también de forma negativa ante la realidad de ser un consumidor de conocimientos y un transmisor de saberes, sin injerencia alguna en la construcción de los mismos. Producto esto, en parte, de un proceso formativo que le ha preparado para ser un peón, no un experto; para ser un transmisor, no un investigador; para ser un repetidor, no un creador y generador de conocimiento. Su rol está asociado a un trabajo en el aula, sin perspectivas, sin

esperanzas de convertirse y ejercer un rol más protagónico de cambio y de transformación de la sociedad.

El valor social atribuido a la profesión docente es bajo y la valoración social de la profesión del docente es pobre, y, aunque esta devaluación tiene raíces históricas e intenciones políticas y sustratos ideológicos relacionados con el poder, también se enraíza en el hecho de que el docente es consumidor y aplicador de saberes, no productor y transformador de estos. Su rol se ha limitado a ser reproductor del sistema, a repetir lo que otros piensan y escriben, a transmitir y a ejecutar. En consecuencia, la carrera docente posee un estatus en nuestra sociedad que no corresponde con las funciones que el Estado le asigna. En este sentido, se constata una contradicción manifiesta entre el discurso político, el valor atribuido a la profesión del docente y el reconocimiento real recibido (salarios, prestaciones, estatus, etc.).

En la actualidad, no hay un referente social de identidad gremial para los docentes. Los sindicatos han perdido la credibilidad, no hay sentido de pertenencia, por lo que existe una identidad individualista, no colectiva, de la docencia. Los maestros no se sienten orgullosos de pertenecer al gremio. Este es importante para fundamentar y consolidar una identidad profesional. La falta de credibilidad de los gremios magisteriales en la actualidad, al no estar estos liderando cambios e innovaciones educativas y por haberse politizado, hace que haya un vacío peligroso que puede desorientar a muchos docentes en el proceso de adquisición de su identidad profesional.

La identidad está asociada a la cultura docente y esta, en diferentes contextos sociales, se ha caracterizado hasta hoy por algunos rasgos que retroalimentan la percepción social acerca de la docencia. De estos, Pérez Gómez (1998)²³ resalta la dependencia

de la opinión de los expertos, el aislamiento de los docentes, la desvinculación del papel de las familias en el proceso educativo, la inseguridad, la incapacidad para adoptar riesgos públicos, la supresión de las emociones, la desconfianza hacia otros maestros, la tendencia a concentrarse exclusivamente en los medios negándose a la discusión de los objetivos educativos, la rutinización de la enseñanza, entre otros.

Los docentes de El Salvador, al igual que los de muchos países de América Latina, como sostienen el PREAL (2007), Vaillant (2007), Samayoa y Barillas (2005), Tenti (2005), Herrera (2003), etc., piensan que el magisterio es una carrera que les reporta pocas retribuciones, que está poco valorada socialmente, que tiene un bajo estatus en relación con otras profesiones y que amerita la construcción de la profesión docente desde otras perspectivas, si no queremos que los mejores abandonen la educación. Por el contrario, sostienen dichos autores que hay que lograr atraer a los mejores estudiantes y conservarlos en el aula.

Se requiere un enfoque de formación que sustente la construcción de una identidad profesional diferente y la profesionalización de una carrera docente, que pida y reclame un puesto más digno en la sociedad. Porque, como dice Vaillant (2007)²⁴, “un sistema educativo no será mejor que los maestros con los que cuenta”.

En síntesis, las reformas educativas, así como las demandas sociales y educativas, han cambiado el escenario de acción del docente, y este ha exigido reformulaciones de su rol que no se han dado. Por más que se actualicen las propuestas curriculares de formación, por más que se implementen programas de mejora de equidad y calidad y se descentralicen las modalidades de gestión, si no se reconoce en los docentes el factor central del cambio, este no tendrá lugar. Es en la formación inicial

23. Pérez Gómez, A. I., *La cultura escolar*, op. cit.

24. Vaillant (2007), op. cit.

docente donde aparece la primera fuente de crisis de su identidad. Diferentes estudios señalan y apuntan a adoptar un enfoque de formación centrado en la práctica reflexiva y en la trascendencia de su rol fuera del aula para promover cambios sociales, un enfoque que ejercite al docente en una reflexión conjunta que genere identidad y permita construir una noción de cuerpo profesional.

5. Recomendaciones para la formulación de políticas educativas relacionadas con la formación docente

Referirse a los docentes como tema de decisión política tiene todas las características de los problemas más difíciles enfrentados por los Gobiernos y las sociedades, ya que posee una gran carga política e ideológica, con inmensas implicaciones financieras, por lo que se vuelve un problema complejo, pero urgente de enfrentar, ante las evidencias encontradas en el presente estudio.

A continuación, se presentan algunas ideas o temas para la elaboración de propuestas de políticas educativas sobre la formación inicial docente y DPD derivadas del análisis del estudio de Alas y Fernández (2007) y de la literatura latinoamericana al respecto.

5.1. A corto plazo

a. Reformulación del enfoque de formación inicial docente y de DPD

Los enfoques de formación docente influenciados por los enfoques academicista y tecnocrático, en su concepción teórica y en sus procedimientos, no encajan con las aspiraciones y los cambios que el sistema educativo necesita, ni con los requerimientos de la sociedad en el contexto actual. Si se desea tener un docente profesional de la enseñanza, que asuma un rol con relevancia social, desempeñando funciones al interior y fuera del aula, convirtiéndose en protagonista de cambios en el entorno laboral y trascendiendo

el estereotipo social del docente tradicional, debe desarrollar saberes y actitudes acordes con este rol.

Los enfoques práctico-hermenéutico y de orientación crítica y de reconstrucción social responden a estos objetivos. La formación del docente debe desarrollar una identidad profesional nueva, que lo lleve a verse a sí mismo capaz de producir conocimientos, de construir saberes pedagógicos, creativo e innovador. En este sentido, la formación inicial debe constituirse en el incentivo clave para atraer a los mejores, al vivenciar la grandeza de una carrera docente que asume nuevos roles significativos en la sociedad, que rompe con los paradigmas positivistas que han hecho que la formación docente en la actualidad sea algo teórico y conceptual, ajeno a la escuela y a la sociedad, cuidando de no reproducir el enfoque por competencias con un enfoque más de tipo tecnocrático.

En general, la preparación inicial del docente debe priorizar la formación general antes que la profundización en conocimientos disciplinares específicos y ampliar el tiempo de formación a por lo menos 4 ó 5 años (nivel de licenciatura), de tal forma que se garantice un período de práctica adecuado que facilite la participación del docente nuevo en todas las áreas exigidas en la actualidad (no limitarse al trabajo en el aula).

Los nuevos enfoques requerirán mejores formadores, que no sean simples académicos sin práctica ni experiencia de aula. Formadores que modelen en sus procesos pedagógicos de formación la reflexión, la investigación, el trabajo interdisciplinar y en equipo, la crítica propositiva, y el aprender a enseñar y a aprender cada día. Nuevos formadores que trasciendan la mera instrucción, el preparar para repetir y para aplicar técnicas. Formadores con mística y vocación de educadores.

En esta misma reestructuración de la formación docente, es aconsejable otorgar

mayor responsabilidad y autonomía a las instituciones formadoras y dar mayor flexibilidad a las prescripciones curriculares, junto a un mayor involucramiento financiero del Estado a través de subsidios a las instituciones formadoras, de acuerdo a los resultados y criterios de éxito que se determinen.

b. Promoción de una imagen positiva de la carrera docente

La carrera docente hay que darla a conocer, inducir a la sociedad a desaprender el rol tradicional asignado al docente, fruto de generalizaciones injustas de los malos maestros, y resaltar más el rol que la sociedad siempre le ha asignado. Para mejorar la autoestima profesional del educador, debe promoverse una imagen más positiva a través de los medios de comunicación social, con campañas sistemáticas para valorar la profesión y que se conozca más en profundidad la carrera docente.

Se debe evitar que deserten de la profesión los mejores elementos, aquellos que poseen mejor trayectoria educativa. Teniendo los mejores profesionales en la docencia, la carrera volverá a ser más atractiva. Esto requiere dignificar la profesión a través de una mayor consideración social para que los mejores candidatos opten por la docencia.

Hay que mejorar el estatus y su competitividad en el mercado laboral, el desarrollo personal y el entorno de trabajo escolar, solo así se incrementará la satisfacción del docente en su trabajo y en su rol social. Hay que pensar, como señala el PREAL, en dar prioridad a la calidad antes que a la cantidad, es decir, en mejorar los procesos de selección y acompañamiento durante la formación, efectuar procesos de evaluación continua para retroalimentarlos, reconocer y recompensar la docencia de calidad, y garantizar que los docentes dispongan de los recursos y del apoyo necesarios para responder a las expectativas.

c. Articulación de la formación inicial docente y el DPD

La ausencia de un sistema que articule los procesos de formación docente inicial y en servicio ha determinado, en buena medida, el divorcio entre ambos procesos, afectándose con ello la mutua retroalimentación y el enriquecimiento que pueden generarse, en aspectos curriculares y otros, al interior de las instituciones formadoras como en los centros de práctica docente. Si bien es cierto que, en este componente de la formación inicial docente, el papel del MINED ha sido orientador y regulador, se visualiza un vacío en la generación de condiciones y recursos para garantizar la buena marcha de dicho componente del sistema. Sin ser paternalista o excesivamente controlador, la demanda es que asuma un rol de mayor protagonismo en el cumplimiento de las funciones que el Estado le ha asignado en lo relativo a la formación docente.

Esta propuesta requiere considerar la formación de los docentes como un proceso continuo. Todas las etapas de formación, inicial, de integración o inducción y de desarrollo profesional en servicio, tienen que estar más integradas entre sí. Habrá que prestar más atención a apoyar a los docentes en las primeras etapas de su inserción laboral y proporcionar incentivos y recursos para garantizar su desarrollo profesional constante.

d. Descentralización real de la formación docente y reformulación de la conveniencia de seguir con los actuales centros de formación

Se debe trascender la simple desconcentración, que según los docentes es lo que se ha dado en el país. La descentralización está relacionada con otorgar a los centros escolares mayor responsabilidad en la gestión de los recursos y de los docentes: administración, selección y formación. El hecho de que sea la comunidad educativa la que participe en

la selección de sus docentes hará que estos se sientan más comprometidos y valorados por el entorno donde van a trabajar. Así mismo, el hecho de que las decisiones de formación sean tomadas a nivel local y se planifiquen e implementen desde y en el centro escolar o a partir de redes escolares llenará de significado las acciones formadoras que implementar.

Los docentes solicitan al MINED que deje de normar tanto y dé más autonomía a los centros escolares, pues solo así podrá desarrollar una adecuada identidad profesional. La autonomía que se da a las escuelas ayuda a este proceso de valoración social del docente.

Además, habrá que considerar una reformulación del perfil de los centros de formación de docentes, ya que la identidad profesional es más difícil de formar en instituciones universitarias donde la formación es compartida por facultades disciplinarias y facultades de educación (ver Téllez, en Ávalos, 2006)²⁵. La descontextualización de las diferentes facultades que participan en los procesos formativos puede estar contribuyendo a preparar especialistas en la disciplina más que profesores.

5.2. A mediano plazo

a. Hacer de la docencia una profesión atractiva

La educación en El Salvador enfrenta el reto constante de disponer de un número suficiente de maestros competentes y motivados que posean condiciones laborales adecuadas durante toda su carrera. El PREAL (2005)²⁶ señala que existen serias dificultades para mantener una oferta de profesores de buena calidad, que existe inquietud gene-

ralizada por las tendencias que indican que habrá menos “superdotados” y menos varones, que si no es percibida la docencia como profesión atractiva existe el riesgo de que decline la calidad de las escuelas en una espiral descendente que será difícil revertir. Hay preocupación sobre la imagen y el estatus de la docencia, sobre la infravaloración del trabajo docente y sobre el descenso del salario de los maestros. Hoy la docencia se ha transformado en una categoría social que no atrae a los mejores candidatos.

Las políticas para la mejora de la calidad educativa deben tener como centro al docente. El nivel y calidad de la formación de los docentes se correlacionan en forma significativa con los resultados de los aprendizajes, más allá de las condiciones económicas de los mismos (Darling-Hammond, en Vaillant, 2007). Una preocupación urgente en las políticas educativas debe estar relacionada con hacer de la carrera docente la primera opción para los mejores alumnos, lo cual requerirá mejorar los factores contextuales, ya que estos pueden afectar el desánimo de muchos docentes, más que las situaciones concretas que le exija el aula o la escuela.

Hacer más atractiva la profesión conlleva otra exigencia para el sistema educativo: retener a los buenos maestros en las aulas. En este sentido, el PREAL (2006) propone para lograrlo, siguiendo el ejemplo de países como Finlandia, Noruega, Suecia, etc., mejorar las condiciones salariales y las oportunidades de avanzar en la carrera docente, mejorar las condiciones de trabajo en las escuelas y propiciar la transferencia del proceso de toma de decisiones (descentralización).

25. Ávalos, B., “El nuevo profesionalismo: formación docente inicial y continua”. En *Identidad y desafíos de la condición docente*. Buenos Aires: Unesco-IIPE-Fundación OSDE-Siglo XXI Editores, 2006.

26. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL) (2005). “El maestro importa: Políticas para atraer y conservar profesores efectivos”, *Formas y Reformas de la Educación*, n.º 21, año 7, julio 2005.

b. Fortalecimiento de la identidad profesional del docente

Mientras el maestro no se vea a sí mismo como profesional de la educación y para la educación, no se desempeñará como tal. Los cambios no se evidencian en las aulas no porque muchos docentes no sepan lo que deben saber, hacer o cómo hacerlo, sino porque no están motivados ni comprometidos con la educación. No se sienten educadores, no se han identificado con una profesión que les requiere, en primer lugar, creer y amar lo que hacen.

Las expectativas sobre la docencia son muy altas en la sociedad, pero la valoración es escasa. Hay que reconocer socialmente al docente; hay que hablar de forma positiva de la carrera docente; la sociedad debe considerar importante la profesión del docente y debe manifestarlo públicamente. ¡La sociedad tendrá los maestros que se merece y la calidad educativa que espera!

La sociedad, el Estado, los padres de familia, etc., deben cambiar las perspectivas y las expectativas sobre la carrera de los docentes y modificar el imaginario colectivo referido a dicha profesión. La cultura profesional docente actual no está ayudando al maestro a romper con ciertos estereotipos que devalúan sistemáticamente la labor y la figura del educador. No se puede construir la educación, no se le puede mejorar si devaluamos al que es el actor principal en este proceso: el docente. El contexto social en que se ejerce la docencia es clave para la autorrealización del profesor.

Lo que más desean los docentes es que se confíe en ellos y que se proporcionen algunas muestras de esta confianza, por pequeñas que sean, dice Vaillant (2007). Se necesita devolverles la confianza en sí mismos y también mejorar las condiciones de trabajo, así como exigir que ellos se responsabilicen por sus resultados. Por esto, el MINED debe establecer con los docentes una relación cercana, debe dejar ver que los valora y que les reconoce su profesionalidad. Valorarlos implica ofrecer

condiciones de DPD dignas, que respeten sus derechos como persona. Acercarse al docente, ya que la cercanía incrementa la identidad con el grupo y con su profesión.

Se deben fortalecer los gremios magisteriales para que vuelvan a ser los referentes grupales de identidad, creíbles y confiables. Estos gremios deben promover una identidad grupal que dé confianza al docente y que le permita ubicarse en el mundo de las profesiones.

Los maestros estarán motivados y se sentirán competentes cuando se sientan y se vean a sí mismos como productores de conocimiento, investigadores, elaboradores de propuestas, cuando sean tenidos en cuenta, valorados. Solo así se sentirán motivados a desarrollar su trabajo de forma diferente.

5.3. A largo plazo. Profesionalización de la carrera: construcción de la profesión docente

Es uno de los imperativos más recurrentes al repasar las inquietudes de los diversos autores latinoamericanos involucrados en la mejora de la calidad educativa en nuestro continente. La carrera docente debe construirse como una profesión de prestigio, partiendo de procesos de selección adecuados, de requerimientos académicos a nivel de licenciatura, de adecuaciones legales que permitan procesos más racionales y estimulantes de contratación de los nuevos docentes, de estructuras escalafonarias que valoren el ascenso de nivel y categoría a partir de méritos profesionales —no simplemente por antigüedad—, de sistemas de incentivos y de acreditación motivadores, y de sistemas de monitoreo y evaluación que fortalezcan la capacidad de los docentes en su práctica.

Se hace necesario generar un entorno profesional facilitador que retenga a los mejores, brindando superiores condiciones de trabajo y una adecuada estructura de remuneración e incentivos. Además, no basta con

establecer requisitos rígidos de entrada y de salida en el proceso formativo para ingresar a la carrera docente, como se ha estado haciendo en el país; es más importante acompañar, monitorear y apoyar dicho proceso. Por otra parte, ha de tenerse en cuenta el no reducir el rol del maestro al ámbito educativo del aula y asociarlo únicamente con funciones de enseñanza.

Hay que establecer una normativa que garantice la inducción a la docencia de los nuevos elementos, a fin de que el sistema no los anule durante los primeros años. Esto exigirá la generación en las escuelas de sistemas de apoyo y de orientación, formando y retribuyendo económicamente al *staff* de docentes que tengan el honor de ser “tutores” de los nuevos maestros.

Referencias bibliográficas

- Aguerrondo, I., “Los desafíos de la política educativa relativos a las reformas de la formación docente”. En AA. VV., *Maestros en América Latina: Nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño*. Santiago de Chile: PREAL-BID, 2004.
- Alas, S. y Fernández, A., *Enfoques del desarrollo profesional docente y su contribución al proceso de construcción social de la identidad de la carrera docente y de los profesionales de la misma* [Tesis para optar al grado de Maestría en Política Educativa]. San Salvador: UCA, 2007.
- Asamblea Legislativa de la República de El Salvador (1996). Ley de la Carrera Docente. Decreto Legislativo n.º 665, 7 de marzo de 1996, publicado en el *Diario Oficial* n.º 58, t. 330, del 22 de marzo de 1996. San Salvador: Asamblea Legislativa.
- Asamblea Legislativa de la República de El Salvador (1996). Ley General de Educación. Decreto Legislativo n.º 917, 12 de diciembre de 1996, publicado en el *Diario Oficial* n.º 242, t. 333, del 21 de diciembre de 1996. San Salvador: Asamblea Legislativa.
- Asamblea Legislativa de la República de El Salvador (1996). Reglamento de la Ley de la Carrera Docente. Decreto Ejecutivo n.º 74, 7 de agosto de 1996, publicado en el *Diario Oficial* n.º 145, t. 332, del 8 de agosto de 1996. San Salvador: Asamblea Legislativa.
- Ávalos, B., “El nuevo profesionalismo: formación docente inicial y continua”. En *Identidad y desafíos de la condición docente*. Buenos Aires: Unesco-IIPE-Fundación OSDE-Siglo XXI Editores, 2006.
- Ávalos, B., *La formación docente en Chile: desarrollo, logros y limitaciones. Cuadernos de discusión*, n.º 2. México D. F.: Secretaría de Educación Pública, 2003.
- Dewey, J., *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós, 1933.
- Lella, C., “Modelos y tendencias de la formación docente”, I Seminario-taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formulación. Lima, septiembre de 1999.
- Macías Comparán, S., “La crisis de los modelos en la formación docente”, *Observatorio Ciudadano de la Educación*, n.º 150, vol. V, febrero de 2005.
- Ministerio de Educación, “Desarrollo profesional docente” [documento inédito]. San Salvador: MINED, 2006.
- Ministerio de Educación-Organización de Estados Americanos (2005). “Un nuevo modelo de formación inicial docente, desarrollo profesional y evaluación al desempeño en la subregión centroamericana”. San Salvador: MINED-OEA.

- Ortega Valencia, P. C., “¿Por qué yo educo al otro? El nuevo rol del docente... Entre el desencanto y la esperanza”. En Pulido Chaves, O. y Baquero Reyes, S. D. (comps.), *Formación de maestros, profesión y trabajo docente*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2004.
- Pérez Gómez, A. I., *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Ediciones Morata, 1998.
- Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL) (2006). *Cantidad sin calidad: Un informe de progreso educativo en América Latina*. Santiago de Chile: PREAL.
- Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL), “El maestro importa: Políticas para atraer y conservar profesores efectivos”, *Formas y Reformas de la Educación*, n.º 21, año 7, julio 2005.
- Puigdemívol, I., “Planeación y gestión del currículo en la formación inicial del profesorado”. San Salvador: MINED, 2003.
- Rosekrans, K., *Apuntes de clase en la Maestría sobre Desarrollo Profesional para sistemas educativos efectivos*. S. l., 2005.
- Tardif, M., *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea Ediciones, 2004.
- Vaillant, D. (2007a), “Profesión docente en Latinoamérica. Una agenda pendiente y cuatro retos emergentes”, Seminario Internacional, Lima, marzo de 2007.
- Vaillant, D. (2007b), “Nuevas tendencias en la formación permanente del profesorado”, I Congreso Internacional, Barcelona, 5, 6 y 7 de septiembre de 2007.
- Zeichner, K., “El maestro como profesional reflexivo” [Cuadernos de la Universidad de Wisconsin], 1993.