LAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCATIVAS EN AMÉRICA LATINA Y SU RELACIÓN CON LA VALORIZACIÓN DE LA PROFESIÓN DOCENTE: UNA MIRADA ÉTICA DESDE VENEZUELA

María Antonia de La Parte Pérez[*]
mariantonia.delaparte@gmail.com
orcid.org/0000-0003-0559-3370
Universidad Central de Venezuela, Venezuela

Rosa Rao[**]
rosarao@gmail.com
orcid.org/0000-0002-2692-3335
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto Pedagógico Rural "El Mácaro", Venezuela

Marta de Sousa[***]
dsousamarta@gmail.com
orcid.org/0000-0003-2766-6809
http://www.redalyc.org/autor.oa?id=21508
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto Pedagógico de Miranda "José Manuel Siso Martínez", Venezuela

Patricia Quiroga[****]
patricia.quiroga@gmail.com
orcid.org/0000-0003-3946-0031
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto Pedagógico de Barquisimeto "Luis Beltrán Prieto Figueroa", Venezuela

Recibido: 15/12/2015 **Aprobado:** 31/04//2016

RESUMEN

Las políticas públicas están constituidas por los proyectos que el Estado gestiona a través del gobierno y su administración para satisfacer las necesidades de la sociedad y deben estar en consonancia con su proyecto social que, generalmente, es la *Constitución* de la nación. La educación es uno de los aspectos más resaltantes presentes en el proyecto social expresado en la Constitución. El propósito de este trabajo es analizar las Políticas Públicas Educativas latinoamericanas, a través de documentos emanados de organizaciones supranacionales sobre la profesión docente en América Latina, para relacionarlas con la calidad de la educación. Se propone la valorización del docente como foco de las Políticas Públicas Educativas para mejorar la profesión docente y la necesidad de incluir la filosofía moral en los programas educativos. Se hace la distinción entre *instrucción* y *educación* para diferenciar los profesionales de la educación mediante la siguiente fórmula: Instructor + Ética + Moral = Educador.

---

* **María Antonia De La Parte**. Cursante del Doctorado Latinoamericano en Educación: Políticas Públicas y Profesión Docente en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto Pedagógico de Miranda. Formación en Enfermería, Medicina (Pediatría y Enfermedades Tropicales). Profesora titular de la cátedra de Microbiología. **Universidad de adscripción**: Universidad Central de Venezuela (UCV).

** **Rosa Rao**. Cursante del Doctorado Latinoamericano en Educación: Políticas Públicas y Profesión Docente (UPEL). Profesora de la especialidad de Informática. Ingeniero de Sistemas, Magíster en Gerencia de TIC, Experto en Procesos Elearning. **Universidad de adscripción**: Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto Pedagógico Rural "El Mácaro" (UPEL-IPREM).

*** **Marta De Sousa**. Cursante del Doctorado Latinoamericano en Educación: Políticas Públicas y Profesión Docente (UPEL). Especialización en Dinámica de Grupos (UCV). Maestría en Educación (UPEL-IPC). Profesora de Educación Integral (UPEL-IPMJMSM). **Universidad de adscripción**: Universidad Pedagógica Experimental Libertador,-Instituto Pedagógico de Miranda "J. M. Siso Martínez" (UPEL-IPMJMSM).

******Patricia Cecilia Quiroga Pacheco**. Cursante del Doctorado Latinoamericano en Educación: Políticas Públicas y Profesión Docente (UPEL). Profesora adscrita al Departamento de Educación Técnica de la UPEL. Licenciada en Administración. Magíster en Educación Superior UPEL-IPB. **Universidad de adscripción**: Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto Pedagógico de Barquisimeto "Luis Beltrán Prieto Figueroa" (UPEL-IPB).

ISSN (impreso): 1316-0087 ISSN (digital): 2244-7474
Investigación y Postgrado, Vol. *31*(2), 2016 pp. 9-25

Palabras clave: políticas públicas; profesión docente; formación docente; Latinoamérica; valorización; ética.

EDUCATIONAL PUBLIC POLICIES IN LATIN AMERICA AND ITS RELATIONSHIP WITH THE APPRAISAL OF THE TACHING PROFESSION: AN ETHIC VIEW FROM VENENZUELA

ABSTRACT

Public policies are composed of those projects that the State manages through the government's administration in order to satisfy society's needs. So they must be consistent with a social project, which is generally the Nation's Constitution. Education is one of the outstanding aspects in this social project expressed in the Constitution. The aim of this work is to analyze Latin American educational public policies, by means of documents released by supranational organizations on the theme of the teaching profession in Latin America, in order to relate them to the quality of education. The appreciation of the teacher is proposed as the focus of educational public policies for the improvement of the teaching profession. Also, the need to include moral philosophy within educational programs is stated. A distinction is made between instruction and education in order to differentiate educational professionals by means of the formula: instructor + ethics+ moral= Educator.

Key words: public policies; teaching profession; teacher education; Latin America; appreciation; ethics.

Introducción

Las Políticas Públicas (PP) son acciones que el Estado diseña y gestiona a través del gobierno y de su administración pública a los fines de satisfacer las necesidades de la sociedad. Dichas políticas juegan un papel fundamental en el desarrollo económico y social de una nación. La educación es uno de estos proyectos o actividades de los estados latinoamericanos.

La actividad educativa es de profunda importancia para la sociedad, ya que es un medio para alcanzar la humanización o, dicho de forma negativa, sin educación no hay posibilidad de llegar a ser persona humana, en el sentido pleno de la palabra.

Las políticas públicas de un Estado determinado se corresponden con su proyecto social, el cual, generalmente, está plasmado en la Constitución de la nación. Sin embargo, no todos los pueblos participan a conciencia de dicho proyecto. Refiriéndose a las constituciones de los países de habla hispana, Cortina (1995) considera que, la mayor parte de las veces, estas han sido elaboradas con todo el esmero por expertos en derecho constitucional comparado y por filósofos formados en los países desarrollados, por lo que las describe como moralmente perfectas en su impecable formulación y en su mayoría fundamentadas en la filosofía de la política social de Rawls quien, citado por Osorio (2010), expresa:

> …para quien la justicia social es la estructura básica de la sociedad, más exactamente, el modo en que las instituciones sociales más importantes distribuyen los derechos y deberes fundamentales y determinan la división de las ventajas provenientes de la cooperación social. Por instituciones más importantes entiendo la Constitución Política y las principales disposiciones económicas y sociales. (p. 140)

Cortina (1995) señala que el contenido de las constituciones tiene la intención de concientizar a los ciudadanos sobre las ventajas de vivir en un país políticamente fundado sobre ese modelo de justicia, el cual ofrece mayores posibilidades, incluso de felicidad, que vivir en países con forma de gobierno autoritaria, dictatorial o aristocrática y que, a través de esa vivencia, no se necesitarán mayores justificaciones filosóficas ni de ningún otro tipo, para comprender que se trata de la mejor forma política de gobierno y que conviene reforzarla, de modo que se apliquen a la tarea de educar a los futuros ciudadanos en el sentido de la justicia, consiguiendo entonces una democracia estable. Argumenta que la estabilidad social precisa de la virtud ciudadana denominada civilidad, difícil de desarrollar si no ha empezado a adquirirse a través del proceso educativo.

En este orden de ideas, en el proyecto político contenido en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (2000) se define a la educación como un derecho humano y como un servicio público según lo contenido en los artículos 102 y subsiguientes, además se señala que debe ser democrática, integral, gratuita hasta el pregrado universitario, permanente, obligatoria, plural, contextualizada, intercultural y bilingüe para los pueblos indígenas. Sin embargo, al comparar el proyecto social venezolano con las políticas y proyectos educativos vigentes (Ley del Plan de la Patria 2013-2019), debido a la reinterpretación de la Constitución venezolana aprobada en 1999 por el gobierno en ejercicio, no se aprecia correspondencia entre los aspectos declarativos de la Constitución y los programas educativos. Esa falta de correspondencia genera conflictos entre los diferentes grupos sociales. Por ello nos permitimos acotar que las constituciones, los filósofos y los gobiernos se mueven a un nivel, mientras que la realidad nacional -caso Venezuela- va por uno distinto; no obstante, este aspecto no será analizado en este ensayo.

Como ya se afirmó, educar es más que instruir. Educar es humanizar, por lo que los fines de la educación dependen, en gran medida, de cómo la sociedad conciba a sus ciudadanos. Una educación integral habrá de tener en cuenta, de forma equilibrada, las distintas dimensiones humanas y los diferentes ámbitos en los que es posible y deseable educar. Además, todo ser humano se encuentra sujeto a las normas impuestas por la sociedad de la cual participa. A ese conjunto de normas impuestas por la sociedad se le denomina moral y la ética tiene la connotación, clasificación e interpretación de bien o mal que le otorgamos a esas normas. En relación con estos aspectos las oficinas del Sistema de Naciones Unidas entre ellas la UNESCO, promueven el Programa Mundial de Educación y Derechos Humanos, cuya primera fase abarcó el periodo 2005-2009. Venezuela en la ocasión de la 35ª Conferencia General de la UNESCO (2009), en palabras de su ministro de educación declaró:

> *La voluntad de promover la educación como derecho humano y como un bien público; la inversión privilegiada en todo el sector educativo y su conceptualización como medio para la erradicación de la pobreza, la reducción de la exclusión y la universalización del disfrute de los bienes materiales e inmateriales de la sociedad* (cursiva es de los autores).

El docente es un actor fundamental comprometido en la trasmisión de conocimientos, ser modelo del proyecto educativo de su escuela, estar convencido del valor de lo que enseña, además de asumir los retos de su profesión y de las demandas sociales. En este contexto, la tarea del docente conlleva un compromiso con su labor y, por ende, con la sociedad, ya que la representa, así como a su historia, cultura, conocimiento y sus valores y para afirmar esta visión Gatti (2009) cita a Mauricio Langón "ya no es sostenible que baste ser un buen profesional en determinada disciplina para ser un buen profesor de la misma".

Torres (2000) define al docente latinoamericano de este milenio como empobrecido, con menor prestigio, respeto y estatus que el de la mitad del siglo pasado, enfrentado a una tarea más compleja, exigente y vigilada. Sus condiciones de trabajo deterioradas y su formación aletargada, no obstante, haber llegado al convencimiento sobre la relación directa existente entre la calidad educativa y la calidad docente. Se refiere también a la brecha existente entre el educador requerido por el siglo XXI y el disponible, que la califica como *enorme* y propone la necesidad de invertir en los docentes, no solo en cuanto a requerimiento tanto de viabilidad de las reformas educativas sino por razones de equidad y por constituir ellos un factor clave de toda estrategia de desarrollo humano.

Loli y Cuba (2007) afirman que las grandes organizaciones de competencia mundial, tienen conciencia clara de que el dinero y la tecnología no estarán en capacidad de responder de forma efectiva a las demandas de una sociedad, en tanto no se revalorice el capital humano. También refieren investigaciones relacionadas con factores humanos como valores, compromiso, satisfacción y autoestima (autovaloración) que pueden estar influyendo en la productividad de los trabajadores y en el desarrollo efectivo de las organizaciones.

Se acepta en forma universal la relación existente entre desarrollo humano y calidad de la educación, así como la necesidad de reformas educativas dirigidas al logro de la calidad deseada. Estas reformas han sido dirigidas, en general, a muchos de los aspectos del sistema educativo, sin embargo, el capital humano representado por maestros y profesores no ha sido suficientemente considerado en sus necesidades humanas y profesionales (Torres, 2000). Estas evidencias sugieren las consideraciones que se desarrollan a continuación.

Fundamentado en la pirámide de Maslow, el pleno bienestar solo se consigue a través de la realización personal, por lo que factores como la remuneración por el trabajo, las condiciones físicas en las que este se desarrolla, la seguridad física e incluso el afecto quedarían en un segundo plano. Por ello, para mejorar el capital humano representado por el cuerpo docente de un sistema educativo, deberemos considerar la autorrealización docente. Esa condición de valorización la asociamos a su compromiso humano y profesional con todos los elementos del sistema educativo al cual pertenece.

Las competencias y capacidades del profesorado no se adquieren, como tales, con la formación inicial o al comienzo de la vida profesional del docente, sino que se desarrollan, se afianzan, se complementan o se deterioran a lo largo de la carrera profesional. Por tanto, también es importante considerar la consolidación de cada una de esas habilidades o competencias profesionales durante las diferentes fases o etapas de la actividad docente. En consecuencia, los profesores deben adquirir, actualizar y consolidar a lo largo de su vida profesional sus competencias técnicas, así como también cuidar su equilibrio afectivo y defender su responsabilidad ética (De Pablos, González y González, 2012). En relación con el docente venezolano, Ramírez (2011) en el seminario *Educación para transformar el país*, celebrado en Caracas, se refirió a la Ley Orgánica de Educación (2009) y expuso al respecto:

> ...para que los docentes puedan aspirar a la titularidad o, siendo ya titulares, a los ascensos, deben ser sometidos a un proceso de evaluación, el cual, de acuerdo a lo señalado en el artículo 40 y en la 4ª disposición transitoria de ese instrumento legal, supone no solo la evaluación de los méritos académicos como lo establece el artículo 104 constitucional, sino también la evaluación de su "desempeño ético, social y educativo. (p. 117)

Su participación en el mencionado seminario consistió en la propuesta de una agenda para la valorización de los educadores venezolanos cuyos ítemes estuvieron agrupados en dos grandes rubros: i) ingreso y desarrollo académico y profesional de los docentes y, ii) condiciones de trabajo. No obstante, dichas propuestas no incluyeron aspectos de desarrollo personal del docente como la autoestima (autovaloración) y el compromiso personal y social. En su exposición Ramírez (2012) cita ejemplos de evidente desmotivación y sugiere que su papel de trabajo se denomine *Agenda para la dignificación del docente venezolano.*

De este modo, se puede llegar al corolario de la centralidad del tema en el escenario educativo en PRELAC (2005) *¡Sin docentes, los cambios educativos no son posibles!* Esta parece ser una de las certezas derivadas de las reflexiones y conclusiones de los balances de las reformas educativas emprendidas por la mayoría de países de América Latina y el Caribe, cuyas evaluaciones muestran resultados menores a los esperados en relación con los recursos y tiempo invertidos. A ello se le añade: primero es SER para luego HACER, por lo

que la valorización del docente como ser humano y como profesional es una meta, a nuestro modo de ver, indispensable para el logro de la calidad educativa que se desea.

Políticas públicas educativas en América Latina

Para efectos de realizar el análisis de las Políticas Públicas Educativas (PPE) en el contexto de América Latina, este estudio se centra en algunos documentos recientes que contienen información sobre las PPE de la región. De la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe -OREALC/UNESCO (2013, 2014) fueron analizados el "Proyecto Estratégico Regional sobre Docentes para América Latina y el Caribe", el "Catastro de experiencias relevantes de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe" y "Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual". También se procedió a la revisión del informe denominado *Profesores Excelentes: Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe* (2014), patrocinado por el Grupo del Banco Mundial. Igualmente, se procedió a la revisión, análisis e interpretación de las PPE directamente relacionadas con el docente latinoamericano, aceptando la premisa enunciada en la mayoría de los ámbitos de expertos a saber: "la calidad de la educación de un determinado país no es superior a la calidad de sus maestros o de su profesorado", hecho confirmado mediante índices de calidad educativa aceptados por los organismos consultores de educación y por los países de la región, signatarios de los convenios sugeridos por dichos organismos supranacionales.

Referirse a la *política de las políticas docentes* remite a los procesos y actores que hacen posibles o frenan la construcción e implementación de medidas orientadas al profesorado, las que estarán enmarcadas dentro de las políticas educativas en curso. Preguntas respecto a cuáles son las dinámicas principales de toma de decisiones, qué actores educativos intervienen, qué alianzas construyen estos actores educativos con otros actores políticos o sociales, o qué características presenta la implementación de estas políticas docentes, son parte de esta trama en que lo técnico se cruza con lo propiamente político y permite explicar el contexto.

Análisis e interpretación de los documentos

Relación entre las políticas públicas y la profesión docente

El estado del arte comunicado en el *Proyecto Estratégico Regional sobre Docentes para América Latina y el Caribe* de OREALC/UNESCO (2013), producido dentro de la *Estrategia Regional sobre Docentes* tiene como antecedente principal *Las Metas Educativas 2021, adoptadas en 2008 por los Ministros de Educación Iberoamericanos,* las cuales establecen como meta general: *"fortalecer la profesión docente" y* como metas específicas: *"mejorar la formación inicial del profesorado de primaria y secundaria"* y *"favorecer la capacitación continua y el desarrollo de la carrera profesional docente",* en

el marco de la iniciativa "Proyecto Estratégico Regional sobre Docentes para América Latina y el Caribe" que, a su vez, se inserta en la estrategia UNESCO, a nivel mundial "Profesores para una Educación para Todos".

En el *Proyecto Estratégico Regional sobre Docentes para América Latina y el Caribe* se informa el análisis de la institucionalidad y características de los procesos de generación e implementación de las políticas docentes en la región por estabilidad, coherencia y calidad, fundamentando sus resultados en la información proveniente de ocho grupos nacionales de consulta y deliberación de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Guatemala, México, Perú así como también Trinidad y Tobago, constituidos por actores representativos de los ámbitos gubernamental, académico y sindical.

La selección de estos países se realizó tomando en consideración criterios de representatividad subregional y de acumulación de experiencias de políticas educativas. Aseguran que el informe es el fruto de la interacción entre dos fuentes y tipos de conocimiento y criterios de acción: el especializado sobre la problemática docente a nivel regional y el surgido de la experiencia de grupos nacionales al respecto.

Los hallazgos sobre la situación docente de la región fueron: feminización de la profesión con una tasa entre 57 y 78% en el año 2008; procedencia de la clase media o media baja; formación de nivel superior, con formación inicial entre 3 y 5 años; bajas remuneraciones en relación con profesiones similares y escasas oportunidades de desarrollo y promoción dentro de la labor docente de aula. Ante las evidencias obtenidas mediante el diagnóstico previo, este Proyecto Estratégico Regional para la elaboración de políticas docentes incluyó cuatro focos temáticos: formación inicial, formación continua, carrera docente e instituciones y procesos de las políticas docentes en América Latina y el Caribe.

El informe combinó tres focos convencionales en el examen y discusión de la temática docente: los referidos a formación inicial, formación continua y la carrera profesional, con uno que calificaron de novedoso y, por ello, más difícil de documentar y tematizar, como es el de las políticas y las instituciones y los procesos de su generación, implementación y evaluación.

Aconsejaron tener presente, en el examen y uso de las orientaciones para la formulación de políticas docentes, el hecho de la diferenciación de las situaciones educativas y agendas de políticas de los países, debido a que en la región hay casos nacionales que enfrentan el desafío de contar con una dotación completa de maestros y profesores formados en pedagogía en Educación Superior, ya sea porque la formación ocurre en el nivel medio o porque ante la escasez de docentes han debido recurrir a personal con formación de nivel medio o superior, sin formación pedagógica. En otros países el desafío no es de construcción institucional de una formación de profesores de nivel terciario, sino los contenidos y prácticas de unos procesos que ya tienen lugar en ese nivel y que no están respondiendo adecuadamente a los requerimientos del sistema escolar y la sociedad.

La heterogeneidad de la región es evidente y los desafíos para avanzar hacia la universalización de las oportunidades educativas difieren mucho para los países según el nivel de cobertura escolar lograda actualmente. Mientras algunos países han alcanzado prácticamente la universalización en la Educación Primaria y altas tasas de escolarización en Secundaria, otros aún no logran cobertura completa en Primaria y están muy lejos de conseguirla en Secundaria. Al respecto -la UNESCO (2013) en el documento *Antecedentes y Criterios para Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe*- una vez descritos los puntos críticos detectados en los cuatro aspectos estudiados, arribaron a un acuerdo general:

> Cualquiera sea el ordenamiento institucional y los recursos que emplee un sistema educativo, su calidad no podrá ser mejor que la de sus profesores. La calidad de estos, tanto como su distribución y organización, afectan directamente a la equidad. Desde ambos criterios, las formas en que se selecciona a quienes se formarán como docentes, las características del proceso de su preparación y certificación como profesionales de la educación, los modos en que se organiza su carrera y los apoyos para el desarrollo profesional continuo, constituyen el desafío fundamental de las políticas educacionales del presente en la región de América Latina y el Caribe. (UNESCO, p. 170)

El *Catastro de Experiencias Relevantes de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe* -estudio que complementa el *Proyecto Estratégico Regional sobre Docentes para América Latina y el Caribe*- está estructurado siguiendo las cuatro dimensiones de políticas docentes mencionadas: formación inicial, formación continua, carrera docente e instituciones y procesos de políticas docentes y agrega una quinta sección en la que se incluyen experiencias catalogadas como mixtas, en tanto se refieren a más de una de las áreas temáticas. Como resultado de los procesos de búsqueda de información, publica las experiencias de 13 países de la región y una de la sub-región centroamericana. La información es presentada a modo de fichas que permiten al investigador interesado contactar al grupo responsable para la ampliación de información. De la revisión se observa que México tiene un programa de Mejoramiento del Profesorado para profesionalizar a los profesores de tiempo completo y Colombia un Plan de Incentivo para Educadores, sin embargo no son numerosos los proyectos relacionados con la profesión docente.

La publicación sobre *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual* de OREALC/UNESCO (2014), se refiere a políticas docentes y muestra consenso en cuanto a la importancia de mejorar la preparación de los maestros en Latinoamérica. Analiza la docencia como profesión y el conjunto de conocimientos, disposiciones, saberes, competencias y prácticas vinculadas con ella.

También la relación entre la visión de la docencia y la formación inicial, comparando los conocimientos, saberes y competencias necesarios para la docencia y en qué medida los sistemas de formación reflejan estas características. Se ha puesto interés en la comprensión de los sistemas de práctica, elemento central de la formación inicial docente y se detallan los nudos críticos encontrados en los tópicos estudiados.

Un tema novedoso abordado en el informe que nos ocupa es el análisis de la visión que la sociedad tiene de la docencia, la cual ha variado considerablemente a través del tiempo y en la actualidad se debate entre ser considerada una profesión o solamente como un trabajo o una ocupación. Además, resalta que se asocia la idea de profesionales a los médicos y abogados, que de la misma forma que los maestros, también pueden ser empleados del Estado y trabajar bajo sus directrices y reglas, sin embargo, son profesiones que mantienen un carácter de alto estatus social, hecho que no ocurre con los docentes.

En relación con la profesión docente, Louzano y Moriconi (2016) en *Formación inicial de profesores:* v*isión de la docencia y características de la formación docente* citan a Gadotti (1996) para referirse a los docentes como trabajadores de la enseñanza y su relación con la idea de que los problemas de los maestros en diversos contextos, como en América Latina y el Caribe, serían básicamente los mismos del proletariado y, por lo tanto, las luchas de los profesores deberían ser las mismas de los trabajadores en general y las causas de sus luchas serían los bajos sueldos, las malas condiciones de trabajo y el creciente control de su trabajo por su empleador, el Estado.

El informe enfatiza la importancia de considerar la visión de la docencia relacionada con su formación inicial y, para ello, sugieren considerar el concepto que la sociedad y los grupos que deciden las PPE-*policy-makers*, así como los formadores de profesores, tienen del docente, ya que ello influye en sus comienzos. Citan a Villegas-Reimers (2003, p. 11) en cuanto a la visión del maestro como un artista de modo que la profesión docente no es considerada en su aspecto científico. Argumentan que al concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje dependiente del talento del profesor, se niega su carácter científico y en la medida en que en una sociedad prevalezca esta visión del maestro, se restará importancia a la implementación de PPE de formación inicial y de educación continua, ya que sería suficiente establecer un buen sistema de selección de los "más aptos" para la docencia. Sin embargo, la visión que postula el docente como profesional de la enseñanza y la docencia como profesión marca el debate actual, aunque ello no significa que las otras visiones hayan desaparecido, ni que todos los países sigan la misma concepción de profesionalización docente, o incluso que varias visiones no convivan en un mismo país.

Conocer el debate internacional acerca de las visiones de la docencia, y como estas distintas miradas fueron traducidas en políticas públicas o experiencias concretas de formación inicial, puede apoyar a los países de la región en su proceso de búsqueda de una visión de la docencia y su relación con la formación inicial de los maestros.

Para mostrar la importancia del compromiso con la profesionalización docente y la inversión en su desarrollo profesional que los países desarrollados tienen, mencionaron aquellos de mayor puntaje en el *ranking* PISA, aludiendo que Finlandia y Singapur muestran una clara visión y dirección de sus políticas de preparación docente. Prosiguen que ningún país representa de forma más completa la visión de la profesionalización docente que Finlandia, ya que la base del estatus está en la confianza y en el juicio profesional de los maestros cuyo saber es adquirido en la formación inicial. Los finlandeses perciben la carrera docente como una profesión atractiva, cuyo trabajo es considerado autónomo, basado en conocimientos científicos y habilidades específicas que son desarrolladas en un programa de enseñanza superior de postgrado.

En América Latina y el Caribe, la visión de los profesores como trabajadores convive con la de los profesores como profesionales, especialmente en los discursos y acciones de los sindicatos, asociaciones y otro tipo de organizaciones docentes. Expresan que las organizaciones docentes actúan entre las lógicas laboral y profesional y tendrían el propósito de mejorar las condiciones de trabajo y empleo, con acciones semejantes a las de otras categorías de trabajadores de bajo estatus social.

Esa convivencia entre las dos visiones es tratada de varias maneras en la región. Algunos defienden la definición de los profesores como trabajadores de la educación con responsabilidades profesionales, como la Internacional de la Educación para América Latina. Así en el contexto actual en la región hace que la imagen del maestro como proletario conviva con el deseo de profesionalización. Otros han adoptado la expresión "profesionales de la educación" para referirse a todos los trabajadores de la educación, incluyendo no solo a los maestros sino también a los trabajadores administrativos y técnicos, como lo hizo la Confederación Nacional de Trabajadores de la Educación de Brasil.

Sin negar el fuerte peso conocido de las condiciones socioeconómicas de las familias de los alumnos, ni el papel del contexto y del entorno sobre el aprendizaje posible, los docentes, a través de la calidad de su enseñanza son, sin duda, el factor, desde la oferta educativa, más importante en la explicación de las diferencias en los resultados de aprendizaje de los alumnos.

Como parte de la preparación para el informe más reciente del Grupo del Banco Mundial, el equipo conformó la base de datos comparable a nivel mundial sobre práctica docente en el aula más grande de la historia, con observaciones de más de 15.000 profesores de 7 países de América Latina y el Caribe. En este trabajo Bruns y Luque (2014) estiman que el capital humano es el ingrediente principal de una mayor productividad e innovaciones aceleradas, por lo que su formación es un desafío central para la región. Aunque la cobertura de la educación en América Latina y el Caribe se ha ampliado rápidamente, los mayores beneficios económicos de las inversiones en educación provienen de lo que aprenden los alumnos y no de los años de escolaridad completados. El problema

es que los estudiantes de la región aún están rezagados más de dos años respecto de sus pares de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en capacidades, tales como matemáticas, lectura y pensamiento crítico, y la diferencia es aún mayor con países de Asia oriental, incluido Vietnam. En este sentido, Bruns y Luque (*Ibid)* reconocen a los docentes como actores clave en los esfuerzos de América Latina y el Caribe por mejorar la calidad y los resultados de la educación. Del estudio extrajeron seis mensajes generales del estudio:

> i. La baja calidad promedio de los profesores de América Latina y el Caribe es la principal limitación que impide el avance educativo en la región.
>
> ii. La calidad de los profesores de la región se ve comprometida por un pobre manejo de los contenidos académicos y por prácticas ineficaces en el aula, debido a que los profesores de los países estudiados dedican un 65% o menos del tiempo de clase a la instrucción en comparación con la práctica de referencia que dedica un 85%, lo que equivale a *perder un día completo de instrucción por semana.*
>
> iii. El uso limitado de los materiales didácticos disponibles, especialmente de la tecnología de la información y las comunicaciones, y que no siempre logran mantener la atención y la participación de los estudiantes.

Para formar cuerpos docentes de alta calidad, recomiendan seguir tres pasos fundamentales: reclutar, desarrollar y motivar mejores profesores. En esta investigación al describir las características de los profesores de América Latina y el Caribe coinciden con los hallazgos de OREALC/UNESCO (2013) cuando exponen que:

a) Cerca del 75% son mujeres de posición económica relativamente baja, con un rango de 62% en México hasta un 82% en Uruguay, Brasil y Chile.

b) Los profesores son también más pobres que el conjunto general de estudiantes universitarios.

c) Los datos sobre ingreso a las universidades muestran que los estudiantes que cursan carreras relacionadas con la educación son de condición socioeconómica más baja y tienen más probabilidades de pertenecer a la primera generación de sus familias que tiene estudios universitarios, que quienes ingresan en otras carreras y que conforman un conjunto de estudiantes que posiblemente ha tenido escaso contacto con otras profesiones a lo largo de su vida y, en consecuencia, tiene aspiraciones académicas más limitadas.

d) En la mayor parte de América Latina, el cuerpo docente está envejeciendo. En Perú, Panamá y Uruguay, el profesor promedio tiene más de 40 años y los cuerpos docentes más jóvenes de la región, en Honduras y Nicaragua, tienen en promedio 35 años.

Estas características socioculturales desfavorables se complementan con profesionales de elevados niveles de educación formal pero escasas capacidades cognitivas. En los 10 países de América Latina y el Caribe para los cuales se dispone de datos comparables extraídos de las encuestas de hogares, el nivel de educación formal de los profesores es más alto hoy en día que el de los restantes trabajadores profesionales y técnicos y, considerablemente, mucho más que el de los oficinistas. No obstante, el incremento en la educación formal se ve socavado por las evidencias que indican que en América Latina, quienes ingresan a las carreras pedagógicas son académicamente menos sólidos que el conjunto general de los estudiantes de Educación Superior.

Otro aspecto que coincide con el estudio OREALC/UNESCO (2013) que pudiera explicar la razón por la que los alumnos poco destacados siguen estudios formales de alto nivel para ser profesores, sería los bajos salarios de los profesores, cuando se comparan con los del resto de los profesionales. En términos mensuales, los salarios docentes de 2010 fueron entre un 10% y un 50% más bajos que los de otros profesionales equivalentes, proporción que se ha mantenido durante todo lo que va de siglo.

En el estudio, como una manera de remediar la situación planteada en la región, proponen hacer énfasis en la selectividad y el prestigio de la profesión docente. Para lograrlo apelan a la experiencia internacional que plantea tres mecanismos principales para hacer más selectivo el reclutamiento: a) elevar los parámetros para el ingreso a los programas de educación docente; b) elevar la calidad de los institutos de educación docente; c) elevar los parámetros de contratación de los nuevos profesores.

Una vez que se ha contratado a los profesores, es responsabilidad del sistema escolar lograr que sean lo más eficaces posible. Esto implica evaluar, gestionar y respaldar el desarrollo de cada profesor individual en su oficio y conformar una comunidad profesional de profesores, tanto dentro de las escuelas como en el sistema escolar en su conjunto. En este sentido, las tareas esenciales son cuatro:

i. *Inducción*: respaldo al desarrollo de los profesores durante los primeros cinco años de enseñanza, considerado un período crucial.

ii. *Evaluación*: sistemas para la evaluación periódica de las fortalezas y debilidades de cada profesor.

iii. *Desarrollo profesional:* capacitación eficaz para subsanar las debilidades detectadas y potenciar las capacidades de los de mejor desempeño.

iv. *Gestión*: se busca lograr una correspondencia entre la asignación de profesores a las escuelas y las necesidades de los alumnos, y conformar escuelas eficaces mediante la práctica compartida y la interacción profesional.

Adicionalmente, para lograr avances concretos y elevar la calidad de los profesores de América Latina y el Caribe consideran necesario atraer a candidatos de alto nivel, separar continua y sistemáticamente de sus cargos a quienes demuestren el desempeño más bajo y motivar a las personas para que continúen refinando sus capacidades y trabajando duro durante una larga carrera. Estos tres procesos caracterizan el mercado laboral de las profesiones más reconocidas en todo el mundo. En los países con sistemas educativos de alto desempeño, también se aplican a la docencia.

Las investigaciones confirman que las personas que se ven atraídas hacia la profesión docente y se sienten impulsadas a lograr un alto desempeño por distintos motivos establecen un marco integral de incentivos que se puede agrupar en tres categorías amplias: a) recompensas profesionales, como satisfacción intrínseca, reconocimiento y prestigio, crecimiento profesional, dominio intelectual y condiciones de trabajo agradables; b) presión por rendir de cuentas, y c) incentivos financieros. Aunque pueda parecer obvio que los tres tipos de incentivos son importantes, existe una profunda asimetría en los volúmenes de investigación. Se ha investigado muy poco sobre políticas o programas específicos para aumentar las recompensas profesionales para los profesores; ninguno de esos trabajos se ha realizado en América Latina.

Los estudios comparativos entre países indican que ningún sistema educativo puede lograr una elevada calidad docente sin alinear los tres tipos de incentivos señalados. Pero estos estudios también indican que las combinaciones específicas que tienen más éxito dependen en gran medida del contexto.

En su análisis sobre la educación en América Latina, Vaillant (2006) expresa que sus resultados no satisfacen a las autoridades educativas, ni a los técnicos de la materia, así como tampoco a los docentes, estudiantes ni a la sociedad, en general, y que las nuevas expectativas y desafíos económicos y sociales, sitúan al docente en el centro del debate. Pone atención en el tipo de formación recibida por el docente y en la identificación de las representaciones y visiones imperantes de la profesión docente. Sugiere que la superación de la situación actual pasa por devolver la confianza a maestros y profesores, a la vez que se mejoran las condiciones de trabajo y la oferta de formación inicial y desarrollo profesional.

Según Ramírez (2006) la profesión docente no ha sido precisamente de las más valoradas. El maestro venezolano, tanto de secundaria como el universitario, no es respetado por los gobiernos ni por la sociedad. Esta falta de consideración no es exclusiva de Venezuela, igual sentimiento aplica para la mayoría de los países latinoamericanos.

¿Qué es lo que reclama el docente latinoamericano que tanto molesta a los gobiernos de turno? Ramírez (2006) hace referencia a cuatro factores que pudieran estar interfiriendo en la motivación del maestro en Venezuela: el salario, las condiciones de trabajo, las necesidades de estima y el trabajo en sí mismo y afirma también: "la profesión docente no ha sido precisamente de las más valoradas, y mucho menos de las más reconocidas por las élites políticas y las propias autoridades educativas en los países latinoamericanos". De la evaluación documental realizada se evidenciaron las siguientes debilidades en la formación del docente latinoamericano:

a) Sobre formación inicial docente destacan: bajo nivel de ingreso; débil calidad de los programas y procesos de formación; debilidad en la preparación de los formadores docentes e insuficiente regulación de los programas de formación.

b) En relación con la formación continua: informan sobre la escasa relevancia y articulación; desconocimiento de la heterogeneidad docente; falta de regulación de la oferta; poca consideración de la realidad de las escuelas y del aprendizaje colaborativo y dificultades para la regulación y pertinencia de la oferta de postgrados.

c) En cuanto a las instituciones y procesos de las políticas docentes se evidenció: ausencia de políticas docentes integrales, articuladas y sostenidas en el tiempo; escasa prioridad de la inversión para las políticas docentes; debilidad o ausencia de rendición de cuentas *accountability*, "controles externos" y su ambivalencia; fuerzas y dinámicas internas a la profesión con logros, según metas definidas externamente.

Toda la evidencia disponible indica que la baja calidad de los profesores de América Latina y el Caribe es la limitación más importante al avance de la región hacia sistemas educativos de calidad internacional. Los estándares poco exigentes para el ingreso a la docencia, los candidatos de baja formación, los salarios, los ascensos y la seguridad del empleo desvinculados del desempeño y un liderazgo deficiente en las escuelas han producido un escaso profesionalismo en el aula y magros resultados educativos. Ante las observaciones enunciadas, las PPE sugeridas en los documentos analizados hacen énfasis en el fortalecimiento de:

a) La formación inicial: promover el ingreso de mejores candidatos; fortalecer la calidad de los programas de formación docente, ofrecer una formación de calidad pertinente para el trabajo educativo con grupos sociales desfavorecidos y asegurar sistemas apropiados de regulación de la calidad de los programas de formación.

b) La formación continua: asegurar al profesorado el derecho a una formación continua relevante y pertinente centrada en la formación integral y en los aprendizajes de los estudiantes; asegurar impactos significativos de la formación continua en las prácticas de enseñanza y en los aprendizajes de los estudiantes; construir trayectorias de

desarrollo profesional distinguiendo etapas en la vida del docente; implementar mecanismos de regulación de la oferta de formación continua con el fin de asegurar su calidad y relevancia; promover el aprendizaje colaborativo en el contexto escolar y regular la pertinencia de la oferta de postgrados.

c) La carrera docente: diseñar e implementar carreras destinadas a fortalecer la profesión docente; reconocer en la carrera diferentes etapas de desarrollo; estructurar la carrera docente en torno al mejoramiento del desempeño profesional; diseñar e implementar una política de remuneraciones e incentivos; desarrollar sistemas válidos y consensuados de evaluación del desempeño y disponer de mecanismos transparentes para el acceso a las plazas docentes.

d) Para las instituciones y los procesos: priorizar las políticas docentes en una perspectiva sistémica; lograr mayor efectividad de las políticas docentes conciliando criterios de continuidad y cambio; promover la participación de los actores en la generación de políticas y fortalecer la institucionalidad pública para el desarrollo de las políticas docentes.

Con la mirada desde Venezuela y el foco en Latinoamérica, la discusión pudiera centrarse en la autovaloración del docente y la valoración social de la profesión docente en América Latina, en general, y en Venezuela, en particular, cuando se hace evidente por la revisión documental realizada que en las políticas existentes y las propuestas, no se consideran las situaciones personales del docente.

Teniendo presente lo expresado por Ramírez (2006), la desmotivación y falta de valoración del docente son evidentes. Debido a los datos mencionados, se desea dirigir la mirada al ámbito personal y social del docente, por lo que sugerimos la necesidad de explorar aspectos como la valorización de la profesión docente, mediante el énfasis en la valorización personal o autoestima del docente, teniendo como meta la transformación de ese docente instructor en educador, mediante la inclusión de la ética y la moral en su formación.

Valorización del docente y de la profesión docente

Los profesores enseñan tanto por lo que saben como por lo que son y sus cualidades como docentes se pueden explicar a través de los seis compromisos siguientes:

- Compromiso consigo mismo y con el propio desarrollo profesional.
- Compromiso con los conocimientos.
- Compromiso con la cultura profesional.
- Compromiso con los estudiantes (tacto pedagógico).
- Compromiso con los colegas (trabajo en equipo).
- Compromiso con la comunidad (compromiso social).

El término compromiso se deriva del latín *compromissum* y puede ser utilizado con diferentes acepciones; en nuestro caso, para referirnos a una obligación contraída. En ocasiones, compromiso se refiere a una promesa o a una declaración de principios. Se dice que una persona está comprometida con algo cuando cumple con aquello que se ha propuesto o que le ha sido encomendado.

Para que exista un compromiso es necesario que haya conocimiento de las obligaciones que este supone. Se considera que una persona está realmente comprometida con un proyecto cuando sus acciones están encaminadas en pos de alcanzar objetivos por encima de lo que de ella se espera.

En estudios en los cuales se ha relacionado el compromiso con la autoestima de los trabajadores universitarios se ha encontrado una relación positiva (Loli y Cuba, 2007). La autovaloración, también denominada autoestima, como formación de la personalidad tiene significado capital en la regulación del comportamiento y va a intervenir en el compromiso. La autoestima desempeña un papel muy importante en las elecciones y en las decisiones que dan forma a nuestra vida. Es una poderosa fuerza dentro de cada uno de nosotros. Comprende mucho más que ese sentido innato que presumiblemente es nuestro derecho al nacer (Branden, 1993).

Núñez y Peguero (2009) citan a González (1983) para definir la autovaloración como un subsistema de la personalidad que incluye un conjunto de necesidades y motivos, junto con sus diversas manifestaciones conscientes (cualidades, capacidades, intereses) que participan activamente, o sea, que están comprometidos en la realización de las aspiraciones más significativas de las personas. Antes de iniciar la visión de la psicología del sentimiento o emoción que denominamos v*aloración,* autovaloración o autoestima, compartiremos la visión de De La Torre (2011):

> La mayor parte de los conceptos que maneja la psicología, la pedagogía o la sociología, no tienen entidad real, no son objetos constatables sensorialmente, no son observables por los sentidos en su esencia, son inducidos a través de conductas externas. En otras palabras, *no existen en la realidad*, sino que forman parte de un discurso para explicar la personalidad, la inteligencia, la percepción o la creatividad. Esos solo existen como *constructos* que nos ayudan a entender y explicar determinados fenómenos o comportamientos. (p. 20)

ISSN (impreso): 1316-0087

ISSN (digital): 2244-7474
Investigación y Postgrado, Vol. *31*(2), 2016 pp. 9-32

Valoración

Existe una amplia variedad de aproximaciones teóricas sobre los procesos de valoración y la emoción. Pérez y Rodondo (2006), en una revisión de la temática, argumentan que en la década de los sesenta del siglo pasado comenzó a desarrollarse el concepto de valoración y sus distintas teorías y, para ampliar este aspecto, citan a Scherer (1999):

> La perspectiva cognitiva en el estudio de la emoción entiende que la activación de una respuesta emocional está vinculada básicamente a los procesos de valoración. Las distintas teorías de la valoración se van a centrar en el hecho de cómo las emociones son evocadas y se diferencian en base a evaluaciones subjetivas de las personas o a valoraciones de relevancia personal de la situación, o del objeto, etc. (p. 3)

Roseman y Smith (2001), al cuestionarse las teorías de la valoración, explican que responden de una forma intencionadamente simplista y, en esencia, plantean que las emociones son elicitadas por las evaluaciones de las distintas situaciones y eventos. Para estos autores estas teorías surgen con la intención de dar explicación a algunos problemas y fenómenos particulares del proceso emocional que otras corrientes teóricas no eran capaces de explicar. Las diversas cuestiones que las teorías de la valoración intentan explicar han permitido que se desarrollen otros modelos de los cuales han derivado los que Roseman y Smith (*Idem*) han identificado como siete asunciones básicas, comunes a las distintas teorías de la valoración, ya sea de forma explícita o implícita, convirtiéndose así en sus características básicas o distintivas (Pérez y Redondo, 2006) a saber:

1. Cada respuesta emocional es elicitada por un patrón diferente de valoración, de manera que incluso las mismas valoraciones -combinadas de distinta manera- participan en el desarrollo de otras emociones.

2. A las diferencias en valoración se suman las individuales y temporales a la hora de definir respuestas emocionales. Así, diferentes individuos pueden valorar la misma situación de diversas formas y sentirán, por tanto, emociones variadas. También, el mismo individuo puede valorar la misma situación de distinta forma en momentos diferentes, y también sentirá en cada momento otras emociones.

3. Todas las situaciones a las que se le asigna el mismo patrón de valoración evocan inevitablemente la misma emoción. De ello, se deriva también, que todas las situaciones que evocan la misma emoción tienen un patrón de valoración común.

4. Los procesos de valoración siempre preceden y elicitan a la emoción, de manera que las valoraciones arrancan el proceso emocional iniciando los cambios fisiológicos, expresivos y conductuales que definen el estado emocional. El sistema perceptivo

está diseñado para atender a los cambios estimulares y la ocurrencia de un evento que provoque esos cambios estimulares será suficiente para desencadenar el proceso de valoración de forma automática y el consecuente cambio emocional. A la vez, como otros procesos cognitivos, la valoración también puede estar sujeta a un procesamiento controlado o voluntario y así, puede utilizarse como método de elección al momento de buscar el cambio y el control emocional.

5. Los procesos de valoración facilitan que las emociones se conviertan en respuestas apropiadas para las situaciones en que ocurren; es decir, el sistema de valoración se convierte en un procesamiento de la información que va a predecir, y elicitar, que respuestas emocionales específicas van a conseguir una mayor capacidad adaptativa ante determinada situación. Así, funcionalmente, el control potencial debe ser una parte fundamental de la valoración que compara las capacidades y recursos de afrontamiento de un individuo con las demandas de la situación, determinando la mejor opción de respuesta.

6. Los procesos de valoración pueden explicar también la existencia de respuestas emocionales inadaptativas, que vendrían determinadas por valoraciones inadecuadas. Esta idea, que algunos autores no comparten, es asumida en la mayor parte de las teorías. Así, en las primeras propuestas teóricas sobre la valoración, era entendido que los procesos de valoración no tenían nada de deliberados y otros autores asumen que en la valoración se puede dar un procesamiento superior, consciente y complejo a la vez que también, en otras ocasiones, el proceso será de nivel inferior, menos complejo y no consciente.

7. Los cambios en la valoración van a traer consigo la posibilidad de inducir cambios que pueden ser clínicamente significativos, de manera que cuando en el curso de una intervención terapéutica se inducen cambios sobre la valoración que se hace de una situación, la respuesta emocional que se da ante esa situación también se verá alterada. Lo mismo ocurre en el ámbito de la psicología evolutiva o del desarrollo, donde los cambios sobre la valoración de determinadas situaciones que tienen lugar en el desarrollo del niño intervienen en su desarrollo emocional futuro.

Estos siete aspectos son detallados por Roseman y Smith (2001) como las características comunes a las distintas teorías sobre la valoración en las últimas décadas. Los procesos de valoración facilitan que las emociones se conviertan en respuestas apropiadas para las situaciones en las que ocurren, es decir, el sistema de valoración se convierte en un procesamiento de la información que va a predecir y a elicitar para conseguir una mayor capacidad adaptativa ante determinada situación. Así, funcionalmente, el control potencial debe ser una parte fundamental de la valoración que compara las capacidades y recursos de afrontamiento de un individuo con las demandas de la situación, seleccionando la mejor opción de respuesta.

Fundamentados en las diferentes teorías de la valorización y el compromiso, planteamos la hipótesis de trabajo mediante la cual pudiera existir una relación directamente proporcional entre la valorización personal del docente, social de la profesión y la calidad de la educación de un determinado país latinoamericano, en general y, en Venezuela, en particular.

Consideraciones, propuestas y conclusiones

¿Por dónde empezar? ¿Qué aspectos contribuirían a la valoración de la profesión docente?

¿Cómo convertir al instructor en educador? Vamos a permitirnos soñar en el diseño e implementación de PPE para crear estímulos que hagan atractiva la profesión docente, las condiciones de trabajo y la valoración social de la profesión docente.

Algunas consideraciones

El educador no debería residir en un barrio sin servicios básicos y con deficiencias incontables. Es necesario dignificar y ensalzar este rol con ideas creativas divulgadas principalmente en los liceos, en las redes sociales y en toda la sociedad, de modo que el foco esté en algo cercano al listón noruego aplicado a Latinoamérica. También debería ser el profesional mejor pagado de su país. No puede seguir considerándose un nómada -del colegio privado en la mañana al público en la tarde- con sus carencias a cuestas. En concordancia, las recomendaciones de los diferentes grupos de estudio -referidos en este análisis de las PPE latinoamericanas- sugirieron que:

- El reclutamiento de los candidatos a ingresar a los estudios pedagógicos debiera realizarse entre los mejores promedios de los estudiantes de bachillerato, mediante una selección cuidadosa, para asegurar los más idóneos. La investigación de Bruns y Luque (2014) ilustra con claridad que cuando hablamos de mejorar la educación en el mundo debemos referirnos a los siguientes aspectos: cómo reclutar, capacitar y respaldar a los profesores excelentes.
- Durante los primeros años de ejercicio debe facilitarse el acompañamiento por pares experimentados y promover la actualización permanente.

- El proceso educativo es responsabilidad de toda la sociedad con sus primeros actores: alumnos, profesores y diálogo permanente entre padres, maestros y comunidad para ir dirigiendo el producto hacia el modelo diseñado en la Constitución y en las leyes y reglamentos educativos.

- Debe ser capaz de formar al hombre comprometido con su familia, su comunidad, su país y consigo mismo: un líder social.

Las políticas públicas en educación (PPE) deben llegar más allá de la instrucción; la formación en valores ciudadanos, la formación humana, reconocer al otro a través del diálogo, la conversación entre iguales y la negociación son de suma importancia. La educación hace que el individuo sea mejor persona. En este sentido, Vezub (2007) expresa que a pesar de las políticas educativas que los gobiernos instauran en cuestión de reformas educativas y fortalecimiento profesional de los docentes, todavía no logramos el profesorado deseado. Estamos conscientes de la necesidad de sentar las bases de una nueva identidad y profesionalidad docente que responda a los grandes cambios experimentados en todos los ámbitos (social, económico, político, cultural e incluso en la vida privada de las personas), junto con las nuevas características de los niños y adolescentes. Al abandonar la educación, se abandona a la persona y la educación siempre debe de estar acompañada de los valores de ciudadanía y del reforzamiento de los derechos humanos.

Los modos de gestión educativa van a influir y a estar condicionados por las políticas públicas y la inversión en Educación, así como la valorización que la sociedad otorga al grupo profesional denominado maestros, docentes, profesores y que deseamos convertir en Educadores. Todo ello va a condicionar el medio laboral, la remuneración y la calidad de vida de los Servidores Públicos de la Educación.

La hipótesis de trabajo consiste en sugerir que si las PPE implementadas hasta la fecha no han resultado eficientes para lograr la calidad de la educación deseada, sería necesario orientar los esfuerzos en diferentes aspectos a los intervenidos con anterioridad. La sugerencia consiste en dirigir el refuerzo de las PPE hacia la resolución de las debilidades demostradas, algunas empíricamente y otras mediante los informes comentados, estas incluyen: el origen social precario del docente, el medio hostil donde se desenvuelve, los elementos que contribuyen en la formación para que en su desempeño despliegue los valores fundamentales de la tolerancia, entusiasmo, curiosidad, creatividad, cooperación, emprendimiento, responsabilidad, resiliencia y transparencia para la formación de un docente con alta autoestima o valoración personal, por ello, tomamos las palabras de Cortina (2013) cuando afirma que:

> Un buen profesional no es el simple técnico, el que domina técnicas sin cuento, sino el que, dominándolas, sabe ponerlas al servicio de las metas y los valores de su profesión, un asunto que hay que tratar desde la reflexión y el compromiso éticos.

Es por ello que se plantea la diferencia entre *instrucción* y *educación* y el resultado de ambos que deseamos esquematizar con la siguiente fórmula: Instructor + Ética + Moral = Educador. Cortina (2013) define la Ética como una parte de la Filosofía que reflexiona sobre la moral, por lo que se recomienda el estudio de la *filosofía moral*, y la Moral como un tipo de saber que pretende orientar la razón humana en un sentido racional, ya que el ser

humano obedece normas morales con el fin de orientar sus acciones: la ética consiste en *conjugar* la justicia con la felicidad. También se recomienda abordar la Ética del discurso y la Ética de los valores, por considerar que educar moralmente no es adoctrinar, pues existe una diferencia notable: el educador persigue una moral abierta y el adoctrinador una cerrada. La educación moral consiste en formar a los niños como hombres y ciudadanos al mismo tiempo. Cortina (2013) cuando se refiere a las profesiones comenta que cada una de las actividades tiene una meta que le da sentido y legitimidad social y que la política también tiene un fin: conseguir el bien común. Cada actividad tiene unos fines de los que se ocupa la ética; por eso recomienda la conveniencia de que en todas las carreras sea incluida una asignatura de ética donde se pueda reflexionar sobre los fines de cada una de las profesiones y cómo alcanzarlos. De no seguir estas propuestas, tendremos técnicos, pero no profesionales, y es una de las razones por lo que la autora cree que la ética tendría que estar presente como asignatura desde el bachillerato y deberían recibirla todos los estudiantes.

En esta época se observan demasiados ejemplos de las consecuencias de la falta de ética en las conductas de muchas personas con responsabilidades políticas y sociales. Es preciso recordar que la ética sirve, entre otras cosas, para abaratar costos en dinero y sufrimiento en aquello que está en nuestras manos lograr, en aquello que sí depende de nosotros. También para aprender, entre otras muchas cosas, que es más prudente cooperar que buscar el máximo beneficio individual a costa de no considerar las consecuencias. Ninguna sociedad puede funcionar si sus miembros no mantienen una actitud ética y ningún país puede salir de una crisis si las conductas antiéticas de sus ciudadanos y políticos siguen proliferando con impunidad.

Se ha considerado también que el medio en el que una persona se desarrolla condicionará unas tendencias u otras. El ciudadano pertenece a una comunidad que le diferencia de otras, pero a su vez, forma parte de todos aquellos que son personas, aunque tengan diferentes nacionalidades y culturas.

Otra premisa a considerar es que el ser humano busca la felicidad pero esta no puede universalizarse, ya que depende de la biografía y de la conducta social de cada individuo. Lo que hace feliz a uno, no tiene por qué hacer feliz a todos y es por ello que debemos tener claras dos cosas: 1) el educador no tiene derecho a inculcar como universalizable su modo de ser feliz; 2) el educador debe guiar y ayudar a encontrar el camino para que los estudiantes logren sus proyectos de felicidad. Por último, existen normas universales y así, para que una norma sea correcta, deberá ser aceptada por todos los miembros que participan en un diálogo, el cual no puede ser fruto de una negociación, sino de un acuerdo mínimo, fruto de un diálogo sincero. El hombre ciudadano ha de tener en cuenta la dimensión comunitaria, su proyecto personal y su capacidad de universalización, que debe ser dialógicamente decidida.

A modo de conclusión, sostenemos que las Políticas Públicas deben correlacionarse con el Proyecto País y tener coherencia con las leyes y reglamentos correspondientes, en este caso aplicables a la Educación. Hay dos maneras de difundir la luz, ser la lámpara que la emite, o el espejo que la refleja y teniendo en cuenta la máxima de Simón Bolívar: *"Las naciones marchan hacia el término de su grandeza, con el paso que marcha su educación"*. Considerando que en América Latina se ha invertido mucho en Educación con escasos resultados, nos permitimos hipotetizar que los recursos no han sido dirigidos hacia la Educación sino hacia la Instrucción.

Es importante establecer las PPE para fortalecer el compromiso del docente, consigo mismo y con su propio desarrollo profesional, con los conocimientos, la cultura profesional, con los estudiantes, los colegas y la comunidad y tener presente que no puede lograrse el compromiso docente sin el compromiso de la sociedad con las PPE.

Referencias

Branden, N. (1993). *El poder de la autoestima. Cómo potenciar este importante recurso psicológico* [Libro en línea]. Disponible: http://dec.fca.unam.mx/imss/2013/dipadmonestrategica/mod2/EL%20PODER%20DE%20LA%20AUTOESTIMA.pdf [Consulta: 2014, Agosto 1]

Bruns, B. y Luque, J. (2014). *Docentes excelentes: cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe. Resumen*. Washington, DC: Banco Mundial.

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. Gaceta Oficial número 5.453 Extraordinario del 24 de marzo de 2000.

Cortina, A. (1995). La Educación del hombre y del ciudadano. *Revista Ibero-americana de Educación*, *7*, 41-63.

Cortina, A. (2013). *¿Para qué sirve realmente la Ética?* Madrid: Paidós.

De La Torre, S. (2011). Contextos para la comprensión y evaluación de la creatividad. *Investigación Temática, I*(1), 10-35.

De Pablos, J. y González-Pérez, A. (2012). El bienestar subjetivo y las emociones en la enseñanza. *Revista Fuentes* [Revista en línea] *12*, 69-40. Disponible: http://www.revistafuentes.es/ [Consulta: 2015, Agosto 1]

Gatti, E. (2009). La valorización de los docentes de educación básica en Uruguay en el marco de las políticas educativa nacionales. *RBPAE, 25*(3), 413-423.

Ley del Plan de la Patria. (2013-2019). [Documento en línea]. Disponible: http://www.asambleanacional.gob.ve/uploads/botones/bot_90998c61a54764da3be94c3715079a7e74416eba.pdf [Consulta: 2015, Mayo 15]

Loli, A. y Cuba, E. (2007). Autoestima y compromiso organizacional en trabajadores de una universidad pública de provincias. *Revista de Investigación en Psicología* [Revista en línea], *10*(1), 104-108. Disponible: http://revistas.concytec.gob.pe/scielo.php?pid=S1609-747520070 00100006&script=sci_arttext_ [Consulta: 2015, Agosto 1]

Louzano, P. y Mariconi, G. (2016). *Formación inicial de profesores: visión de la docencia y características de los sistemas de formación docente*. Santiago de Chile: Unesco.

Núñez, B. y Peguero, H. (2009). *La autovaloración y su papel en el desarrollo profesional. Una experiencia.* [Documento en línea] Disponible: http://www.bvs.sld.cu/revistas/ems/vol23_2 _09/ems02209.htm [Consulta 2014, Junio 17]

Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe OREALC/UNESCO. (2005). Protagonismo docente en el cambio educativo. *Revista PRELAC, 1*.

Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe OREALC/UNESCO. (2013). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Santiago de Chile: Autor.

Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe OREALC/UNESCO. (2013). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Autor.

Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe OREALC/UNESCO. (2014). *Catastro de Experiencias Relevantes de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe*. *Profesores Para Una Educación Para Todos*. Santiago de Chile: Autor.

Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe/UNESCO. (2014). *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe*: *el debate actual.* Santiago de Chile: Autor.

Organización de Estados Iberoamericanos. (2010). *Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios.* [Documento en línea]. Disponible: http://www.oei.es/metas2021.pdf [Consulta: 2013, Mayo 12]

Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2014). *Documento sobre la educación después de 2015*. [Documento en línea]. Disponible: http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002273/227336s.pdf [Consulta: 2014, Junio 17]

Osorio, S. (2010). John Rawls: una teoría de Justicia Social. Su pretensión de validez para una sociedad como las nuestra. *Revista de Relaciones Internacionales, Estrategia y Seguridad*, *5*(1), 137-160. [Revista en línea]. Disponible: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92720021008 [Consulta: 2014, Junio 1]

Pérez, M. y Redondo M. (2006*).* Procesos de valoración y emoción: características, desarrollo, clasificación y estado actual. *REME,* 22 [Revista en línea]. Disponible: http://reme.uji.es [Consulta: 2014, Febrero 16]

Ramírez, T. (2006). Ser maestro en Venezuela. *Revista de Pedagogía* [Revista en línea] 27(78). Disponible: http://scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-979220066000100 005 [Consulta: 2014, Junio 22]

Ramírez, T. (2012). Una agenda para la valorización de nuestros educadores. En *Seminario Educación para transformar el país*. [Documento en línea]. Disponible: http://www.cerpe.org.ve/tl_files/Cerpe/contenido/documentos/Actualidad%20Educativa/0%2 0-%20Libro%20ETP%20-%20Version%20publicacion.pdf [Consulta: 2014, Junio 22]

Scherer, K.R. (1999). Appraisal theory. En T. Dalgleish y M. Power (Eds.), *Handbook of cognition and Emotion*. Chichester: John Wiley & Sons.

Roseman, I. y Smith, C. (2001). Appraisal theory: overview, assumptions, varieties, controversies. En K.R. Scherer, A. Schorr y T. Johnstone (Eds.), *Appraisal processes in emotion:* Theory, methods. New York: Oxford University Press.

Torres, R. (2000). *De agentes de la reforma a sujetos del cambio: la encrucijada docente en América Latina* [Documento en línea]. Disponible: http://oei.es/docentes/articulos/agentes_ de_reforma_sujetos_cambio_torres.pdf [Consulta: 2014, Junio 23]

UNESCO. (2013). *Antecedentes y criterios para elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe.* [Documento en línea]. Disponible: http://unesdoc.unesco.org/images/0022/ 002232/223249s.pdf [Consulta 2014, Junio 23]

UNESCO (2014). *Catastro de experiencias relevantes de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: UNESCO/CEPPE.

UNESCO. (2013). *Educación en Venezuela en los informes de la educación para todos [EPT]*. Caracas: Ediciones de la Memoria Educativa Venezolana.

UNESCO. (2013). *Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Políticas Educativas Educación. Las de América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Autor.

UNESCO. (2009). *La Educación en Derechos Humanos* [Documento en línea]. Disponible: http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.phpoption=com_content&view=article&id=1191: venezuela-promovera-la-educacion-como-derecho-humano-en-la-35-conferencia-general-de-la-une sco&catid=11&Itemid=466&lang=es [Consulta 2014, Junio 23]

Vaillant, D. (2006). *SOS Profesión Docente. Al rescate del curriculum escolar.* Ginebra: UNESCO.

Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado. Revista de Currículum y formación del profesorado* [Revista en línea]. Disponible: http://www.ugr.es/local/recfpro/rev111ART2.pdf [Consulta: 2014, Junio 22]

Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. [Documento en línea]. Disponible: http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001330/133010e.pdf [Consulta: 2014, Junio 22]