

DOCENTES PARA UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD EN AMÉRICA LATINA: PROBLEMAS Y ORIENTACIONES DE POLÍTICAS.

Cristián Cox

Carlos Eugenio Beca

Marianela Cerri

Facultad de Educación, CEPPE, Universidad Católica de Chile.¹

Publicado en : Díaz de la Torre, J. (comp. 2014). Realidades y Prospectiva Educativa, tomo I pp. 41-92. SNTE, México.

Introducción

A lo largo de la última década y media en Latinoamérica, la doble tendencia de una cada vez mayor importancia del sector educativo en la agenda de políticas, y la centralidad de los docentes en tal prioridad política, es consonante con el desarrollo de nuestras sociedades y sus sistemas educativos, tensionados por las demandas de calidad y equidad, mucho más que por las del acceso a la educación. La agenda de la calidad, con sus reformas curriculares y cambios en la pedagogía, respuestas a su vez a las presiones por lograr nuevas competencias en los egresados, marcadamente más exigentes que las que en el pasado se requirieron que la experiencia escolar produjera, tiene a los docentes en su centro. Las experiencias formativas de la mayoría tendrán la relevancia y riqueza de las capacidades de los docentes responsables de conducirlos. La profesión docente está, se constata en las sociedades desarrolladas, en una crucial 'bifurcación de caminos en el tope del mundo', (Hargreaves y Fullan 2012, p. xii): de sus capacidades depende que las competencias juzgadas clave para la sociedad contemporánea –del conocimiento y globalizada– sean efectivamente ofrecidas en la experiencia escolar mayoritaria. Lo señalado es parte de fuerzas modeladoras mundiales de las reformas educativas, que varían de manera importante según contextos y desafíos nacionales específicos, pero que son afectadas por tales fuerzas, entre las que destaca la tríada estándares, evaluación y rendición de cuentas, a su vez manifestación del alza de la presión de las sociedades por resultados de nuevo tipo de sus sistemas escolares.

En el marco amplio aludido, en el que están inmersos sistemas escolares y ministerios de la región, sindicatos docentes y políticos, investigadores y analistas de la educación, el artículo intenta caracterizar la problemática docente en América Latina, desde la perspectiva de las políticas públicas requeridas para su desarrollo. La pregunta fundante apunta a identificar cuáles son las tendencias recientes más importantes en este ámbito, y, al mismo tiempo, a identificar lo crucial a abordar desde las políticas públicas, para avanzar hacia una profesión docente capaz de enseñar al mejor nivel a todos, como subraya el paradigma educacional contemporáneo.

En la sección inicial intentaremos caracterizar en términos generales algunos rasgos del perfil de la profesión en la región, identificar los términos de lo que interpretamos como la gran transición en que se encuentra, y dos posiciones políticas fundamentales al respecto, que repiten desarrollos y

¹ Cristián Cox es Decano de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Chile y Director de la Secretaría Técnica del Proyecto Estratégico Regional para América Latina y el Caribe de UNESCO, que se encuentra radicada en el Centro de Estudios de Políticas y Prácticas Educativas (CEPPE) de la Universidad Católica de Chile. Carlos Eugenio Beca y Marianela Cerri son investigadores asociados del CEPPE y Coordinador Ejecutivo y Vice-Coordinadora, respectivamente, de la referida Secretaría Técnica.

disputas en curso en el primer mundo. En las secciones siguientes, se abordan las temáticas de la formación inicial, el acceso al desempeño profesional, la formación continua, y las condiciones del trabajo y la carrera profesional docente. Para concluir con una sección dedicada a los procesos de generación e institucionalización de las políticas docentes, es decir, los esfuerzos que desde el estado procuran responder al conjunto de los desafíos del ámbito.

Para la elaboración de este trabajo nos hemos basado de modo principal en productos del *Proyecto Estratégico Regional sobre Docentes en América Latina y el Caribe*, de UNESCO-OREALC,² como en contribuciones de destacados especialistas educacionales de la Región sobre temas específicos de políticas docentes, los que están contenidos en documentos de trabajo elaborados en el marco del mismo proyecto y que serán publicados por UNESCO, próximamente.

1. Profesorado de la región: nuevos requerimientos y presiones de la profesionalización.

En América Latina y el Caribe se desempeñan aproximadamente 6,4 millones de profesores en el sistema escolar (primaria y secundaria), sin incluir la educación preescolar o inicial donde existen variadas situaciones en cuanto a la calificación del personal docente. Del total señalado, 45,6% se desempeña en la enseñanza primaria, un 31,7% en secundaria inferior y 22,7% en secundaria superior, aunque las denominaciones y duración de estos niveles varían entre países. En algunos casos, la estructura es de 6-6 años, en otros de 8-4, y en otros de 9-3 años (UNESCO, 2012).

Un rasgo característico en América Latina, como en el resto del mundo, es la feminización de los cuerpos docentes: el 68,5% del profesorado es constituido por mujeres, proporción que se eleva al 78% en el caso de la educación primaria. Si bien este rasgo es una tendencia generalizada, hay países en que la participación femenina en el magisterio primario es bastante mayor como ocurre con Brasil y Argentina (91% y 89%, respectivamente) y otros donde es significativamente menor al promedio, como Perú y México (65% y 66%, respectivamente), (UNESCO, 2012).

El profesorado en la Región presenta características distintas en cuanto a su estatus, remuneraciones y autopercepción de su rol dependiendo de los distintos niveles de enseñanza en que se desempeñe. Inclusive, estas diferencias dan origen, en muchos países, a denominaciones diferentes como educadoras/es para la educación inicial, maestras/os para la educación primaria, y profesores/as para el nivel secundario. (Tenti, 2009).

Los docentes de la Región, según varios estudios, comparten una percepción de que su trabajo no es suficientemente valorado por la sociedad, opinión reflejada en el mundo político y en los medios de comunicación, más allá del aprecio que generalmente reciben de sus estudiantes, padres de familia y de las comunidades escolares en general. Crecientemente, los docentes perciben, además, que aumentan las demandas de la sociedad hacia las escuelas, de modo tal que, al mismo tiempo que se les exige mejores resultados de aprendizaje, se les obliga a asumir roles distintos a la enseñanza tales como cuidado, salud, alimentación, contención, orientación, prevención de drogas y alcoholismo, entre otras (Falus y Goldberg, 2011).

Un factor que los docentes latinoamericanos tienden a percibir como una amenaza a su rol de liderazgo pedagógico es el fenómeno contemporáneo de escuelas que dejan de ser el espacio único de transmisión cultural ante la poderosa irrupción de las tecnologías de la información y la comunicación multiplicando las vías de acceso que los estudiantes y sus familias tienen a su

² UNESCO-OREALC (2012) Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe. Paris y Santiago de Chile.

alcance (Falus y Goldberg, 2011). Si bien esta realidad es variable según los grupos socio económicos de procedencia de los alumnos, es una tendencia que se incrementa a pasos acelerados. Para los docentes no ha sido fácil transitar desde la percepción de este fenómeno como una amenaza a su rol, hacia una visión más positiva y acorde con el futuro previsible de la presencia de las TIC en la cultura escolar, de una oportunidad que se abre y que debe ser tomada como desafío de formación y desarrollo para trabajar en forma efectiva con los 'nuevos aprendices', o nativos digitales (Serres, 2011; Claro, Espejo, Jara y Trucco, 2011; Falus y Goldberg, 2012).

En relación con la formación inicial y certificación de los docentes latinoamericanos, la situación es muy diversa según los países como también al interior de éstos, dependiendo de los niveles de enseñanza para el que se prepara a los futuros educadores y el tipo de instituciones formadoras. Es así como la formación de docentes primarios y de la educación inicial, está radicada, en muchos casos, en escuelas normales de nivel superior (México) o en institutos superiores de formación docente (Argentina, Perú), o aún en escuelas normales de educación secundaria (Guatemala, Nicaragua, Honduras), mientras en algunos países la formación está mayoritariamente radicada en universidades (Brasil, Chile). En cambio, la formación de los docentes de educación secundaria está radicada preferentemente en las universidades, pero en algunos casos, también en institutos superiores de formación docente.

También hay diferencias importantes en cuanto a la duración de los estudios que pueden indicar, de alguna manera, distintos niveles de profundización. En algunos países, la duración es de cuatro a cinco años para todos los niveles (Argentina, Chile, México y Perú), mientras en otros países se distingue la formación del profesorado primario, en torno a tres años, y la del secundario con exigencia de licenciatura y una mayor duración (Colombia). Cabe señalar que para la formación de docentes secundarios, tal cual ocurre a nivel mundial, hay dos modelos que coexisten en distintos países o al interior de los mismos: el modelo concurrente que forma profesores desde su egreso de la educación secundaria (bachilleres) integrando una formación disciplinar y pedagógica; y el modelo consecutivo que ofrece una formación pedagógica de uno a dos años, a licenciados en disciplinas específicas. Por otra parte, existe también para la enseñanza secundaria el caso de países que simplemente habilitan para el ejercicio docente a profesionales o licenciados de distintas disciplinas para ejercer en la educación escolar, sin una formación pedagógica apropiada.

Lo señalado respecto a la diversidad de situaciones que caracterizan a la formación inicial –tanto en su duración como en su *locus* institucional - evoca elocuentemente la diversidad de historias y niveles de desarrollo que, al considerar al conjunto de países, caracterizan el movimiento hacia una definición profesional del rol docente (con independencia de niveles del sistema educativo). Puede sostenerse que la transición de semi-profesión a profesión es el movimiento mayor que tensiona y caracteriza las dinámicas más importantes del sector, tanto internamente (en instituciones formadoras, los docentes en ejercicio, sus gremios), como externamente (en Ministerios de Educación, campo político, y campo empresarial que crecientemente se involucra en la temática de educación). (Vaillant, 2011; Schmelkes, 2013; Schwartzman, 2011; Ortega, 2011).

Dos visiones sobre la profesión docente ordenan en el presente de las sociedades más desarrolladas, con ecos en las nuestras, los conflictos y luchas por definir las estrategias de respuesta a los inmensos nuevos desafíos que la sociedad contemporánea plantea a sus sistemas escolares. Por un lado, la visión que surge del liderazgo empresarial, que plantea que se debe recurrir a profesionales de otros ámbitos, que en la práctica pueden adquirir las competencias pedagógicas necesarias para responder a los desafíos de la calidad de la enseñanza. Se visualiza que estos profesionales pueden desempeñarse en educación por plazos breves, antes o en una

etapa del ejercicio de su profesión primera. Es el concepto de base tras los programas *Teach for America*, y *Teach First*, vigentes en Estados Unidos e Inglaterra, respectivamente, los que en el presente están siendo replicados, con variantes entre los países, en Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México y Perú. Por otro lado, la visión desde el campo de la educación, que considera que no hay vía corta para establecer el capital profesional necesario para ejercer la docencia en forma efectiva en las condiciones contemporáneas, y que las capacidades de cada profesional de la docencia son inseparables del desarrollo de la profesión como conjunto, con saberes específicos y control sobre un dominio de desempeño cada vez más complejo y exigente. Lo implicado en ambas visiones es lo que ordena el esquema siguiente, de Andy Hargreaves y Michael Fullan en su libro reciente, *Professional Capital* (2012).

Recuadro 1: Dos visiones sobre la enseñanza como profesión.	
Visión desde la empresa.	Visión desde la educación.
Asume que la buena enseñanza:	Asume que la buena enseñanza:
puede ser emocionalmente demandante pero es técnicamente simple	es técnicamente sofisticada y difícil
puede ser adquirida mediante estudios breves y requiere capacidad intelectual moderada	requiere altos niveles de educación y períodos prolongados de entrenamiento
es difícil al inicio, pero con dedicación, puede ser dominada prontamente	debe ser perfeccionada constantemente mediante mejora continua
debe ser guiada por datos sobre rendimiento escolar que muestran qué es lo que funciona, e indican dónde focalizar los esfuerzos	involucra un juicio criterioso (<i>wise</i>) que debe ser informado por evidencia y la experiencia
es el resultado del entusiasmo, trabajo duro, y resultados medibles del docente	es un logro y una responsabilidad colectiva
es frecuentemente reemplazable por la instrucción virtual (<i>online</i>)	maximiza, media y modera el aporte de la instrucción virtual (<i>online</i>)

Fuente: Hargreaves, Fullan (2012) *Professional Capital. Transforming teaching in every school*. Teachers College Press, Ontario Principals Council. pág.14

Sin riesgo de exceso de simplificación, puede sostenerse que estas dos visiones sobre la profesión disputan hoy en día el control o la influencia sobre las políticas referidas a los docentes, impactando cada una de las dimensiones clave de las mismas: el reclutamiento de quiénes ingresan a estudiar educación, la naturaleza de los trayectos formativos que organiza la formación inicial, lo que es requerido en términos de formación continua, condiciones de trabajo y la carrera docente. Las políticas y dilemas nacionales variarán por cierto, acorde con niveles de desarrollo e historia, pero dentro de una 'marea de fondo' cuyos parámetros parecen ser los enunciados.

2. Transformar la formación inicial docente

La formación del profesorado, como ocurre con cualquier profesión, está íntimamente ligada a la visión, o visiones que el campo profesional de que se trate y la sociedad tengan sobre dicha profesión. En el caso de la profesión docente en nuestra región, y dentro de los países, conviven distintas visiones: la del profesor como 'misionero' al servicio de una función trascendente y plena de sentido y sacrificio; el profesor como técnico, experto en los procedimientos de la enseñanza; la del profesor como artista, poseedor de un talento innato para el trabajo con alumnos; la del

profesor como trabajador, que alimenta su propósito moral e identidad, desde el movimiento sindical y las tradiciones de lucha obreras; y la del profesor como profesional. Todas estas definiciones tienen presencia significativa en la región, aunque ciertamente domina los debates como las políticas y los marcos normativos oficiales, la visión de la docencia como profesión. (Louzano, 2013). La creciente presencia de la visión del docente escolar como un profesional 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. Junto con esto, debe tenerse especialmente presente que la visión de los profesores como trabajadores convive con la visión de los profesores como profesionales, especialmente en los discursos y acciones de los sindicatos, asociaciones y otros tipos de organizaciones docentes (Loyo, 2001; Ferreira, 2006). Un nuevo relato identitario, que sin renegar de la tradición de origen, integre la visión profesional como la fundante, que es la funcional a los requerimientos que la sociedad hace a la docencia escolar hoy, es quizás el mayor de los desafíos del presente a las organizaciones sindicales de maestros y profesores de la región.

Lo señalado avala el juicio planteado en la sección inicial de que los términos mayores de la evolución en curso es una transición de situaciones en que la docencia se considera una semi-profesión, a una situación en que la visión ordenadora es la de una profesión, con conocimientos y competencias característicos y de nivel alto, con autonomía importante, y con control sobre un dominio de prácticas que no es disputado por otros profesionales.

Desde esta perspectiva, el desarrollo reciente quizás de mayor importancia en la institucionalidad y los procesos de formación de los profesionales de la educación en las nuevas circunstancias de altos requerimientos al profesorado, es la elaboración de documentos normativos nacionales bajo la forma de estándares, con definiciones sobre lo que un docente debe saber y poder hacer, al momento de egresar de su formación y disponerse al ingreso a la enseñanza. Este desarrollo, presente en Colombia y Chile bajo la forma de estándares nacionales de formación de docentes, y como proyectos en discusión en varios otros países, es coherente con las características de control nacional (o por los estados a nivel sub-nacional) sobre la formación de profesores que exhibe gran parte de los sistemas educativos del primer mundo (Meckes, 2013).

Si las bases de la formación del nuevo profesional de la educación es lo que tienen que proveer las instituciones y procesos de la formación inicial docente, el 'estado del arte' del proyecto UNESCO, identificó al respecto los siguientes cinco nudos, que representan otros tantos ejes de desafíos o problemas a resolver.

El primero de ellos refiere a la necesidad de elevar la vara de ingreso a los estudios de las carreras de educación, incrementando la selectividad de las mismas. Un propósito como este implica acciones para revertir largamente establecidos patrones, que definen el bajo estatus comparado de los estudios de educación, por el lado de la demanda, como acciones de las instituciones formadoras, por el lado de la oferta.

El bajo nivel de formación con que se ingresa a los estudios pedagógicos tiene innegable relación con la desvalorización que las sociedades hacen de la profesión docente que se refleja, entre otros factores, en las bajas remuneraciones. El bajo estatus que en nuestros países tiene la profesión docente determina que muchos jóvenes con vocación y con buenos rendimientos escolares desestimen la posibilidad de estudiar pedagogía por decisión personal o por presión de su grupo familiar. En consecuencia, ocurre que a las escuelas normales, institutos superiores de formación docente y universidades ingresan estudiantes con serias carencias de los conocimientos y las habilidades básicas esperables al egreso de la educación secundaria (lingüísticas, matemáticas y de

cultura general), indispensables para cursar estudios superiores (UNESCO, 2012). Este fenómeno se ve acrecentado por la expansión de la educación secundaria que lleva, a su vez, a un crecimiento de la educación superior, generándose una tendencia a canalizar la expansión a través de las carreras pedagógicas que tradicionalmente han sido vistas como de menores exigencias, tanto desde el punto de vista de las capacidades académicas para crearlas como de los requerimientos a los estudiantes.

Frente a esta situación, es necesario que las instituciones formadoras eleven los requisitos de ingreso a los estudios pedagógicos de modo de lograr que los procesos formativos se desarrollen con estudiantes que estén en condiciones de alcanzar las competencias esperadas para un profesor de calidad. Para ello, se debieran establecer criterios de selección que consideren tanto las habilidades básicas como los aspectos vocacionales y de actitudes necesarias para un trabajo educativo con niños, niñas y adolescentes.

Un segundo nudo crítico dice relación con la débil calidad de los programas y los procesos formativos donde, especialmente cuando la formación se encuentra a cargo de universidades, tiende a asumir rasgos academicistas, y a éstas les resulta particularmente difícil ubicar la formación práctica en el centro y vincularse adecuadamente con las demandas del mundo escolar real. Si bien existe una tendencia a aumentar el peso de la formación práctica y adelantarla desde los primeros años de estudios pedagógicos, es claro que hay un largo camino por recorrer en esta dirección. Es así como, muchas veces, egresan docentes de educación primaria sin un dominio suficiente de estrategias, metodologías y herramientas para la enseñanza de las habilidades básicas de lecto-escritura y matemáticas. A su vez, la formación de docentes como generalistas, según la tradición de tener docentes de esta condición durante los primeros años, desvaloriza en la formación inicial la necesidad de lograr un conocimiento profundo de los conceptos fundamentales de las distintas disciplinas a enseñar, según el currículo escolar. Junto con ello, se presenta el problema de la falta de especialización en la formación de los docentes de educación básica que afecta seriamente la enseñanza en los grados superiores de ese nivel donde los contenidos disciplinarios tienen mayor complejidad. Por otra parte, en la formación de los profesores secundarios, la formación disciplinaria adquiere mayor importancia pero tiende a desvincularse de la didáctica específica y de la formación pedagógica que es mirada como una línea de menor valor (Ávalos, 2011; UNESCO, 2012; Louzano, 2013). Un conjunto de rasgos como los señalados tiene indudable impacto en la apreciación socio-política sobre la pobre calidad de la formación por las instituciones tradicionales, lo que lleva a dar pie a que se plantee como camino alternativo de respuesta a la necesidad de mejores profesores, la estrategia tipo *Teach for America*, de reclutar personal de otras profesiones para la docencia.

Un tercer nudo crítico, directamente vinculado al anterior, tiene relación con la preparación de los formadores que, ante la expansión de la educación superior, corre el riesgo de no contar con las exigencias de selección necesarias. La preeminencia de docentes contratados por determinado número de horas de clases y la escasa presencia de jornadas completas, dificulta la constitución de equipos de trabajo con una visión compartida de la formación que se busca desarrollar. En el caso de las universidades, la formación pedagógica goza de un estatus inferior a otras disciplinas no existiendo un reconocimiento de la validez científica y académica del saber pedagógico (UNESCO, 2012; Louzano, 2013).

Se ha señalado también, como un nudo crítico, la inadecuada preparación para generar aprendizajes de los estudiantes que provienen de los sectores pobres, urbanos y rurales, que generalmente tienen mayores dificultades según lo muestran los resultados de las mediciones de aprendizajes, en los distintos países. A pesar de los esfuerzos desplegados en muchos países, hace

falta un desarrollo mayor en la formación para la educación intercultural bilingüe y poder contar con maestros que dominen las distintas lenguas maternas y culturas indígenas (UNESCO, 2012). Las instituciones formadoras, salvo contadas excepciones, carecen de experticia en esta área de formación.

Finalmente, ha sido analizado, en especial para países con alta incidencia de educación superior privada y de universidades con altos grados de autonomía, que la regulación sectorial por parte del Estado es débil. Se presenta, en consecuencia, la paradoja de estados que fijan marcos curriculares y expectativas de aprendizaje de los estudiantes pero que carecen, absolutamente, de incidencia en cómo son formados los profesores que deberán responsabilizarse por el cumplimiento del currículum y de los resultados de aprendizaje. En este sentido, la referida formulación de estándares y de regímenes de acreditación de las instituciones formadoras y de los programas formativos resulta de especial interés.³

Los nudos críticos señalados plantean importantes desafíos para lograr poner a tono la formación docente inicial con las demandas de las sociedades latinoamericanas por garantizar a toda la población el derecho a una educación de calidad y relevante para las generaciones en formación. En el citado documento del Proyecto Regional (UNESCO, 2012), se han propuesto al respecto las siguientes orientaciones de políticas:

- i) promover el ingreso de mejores candidatos a la docencia elevando el nivel de exigencias para ingresar a los estudios pedagógicos;
- ii) fortalecer la calidad de los programas de formación docente, especialmente los contenidos curriculares, las estrategias de formación y evaluación de los aprendizajes y la calidad de los formadores;
- iii) ofrecer una formación de calidad pertinente para el trabajo educativo con grupos sociales desfavorecidos;
- iv) asegurar sistemas apropiados de regulación de la calidad de los programas de formación y de quienes egresan de ellos.

Abordar estos desafíos representa un esfuerzo mancomunado de magnitud a nivel de gobiernos y de las instituciones formadoras. En los casos de países donde tienen un peso mayor las universidades, sea para toda la formación docente (Brasil, Chile) o solo para la educación secundaria (Perú, Colombia, Guatemala y Caribe Anglófono), se requiere avanzar hacia un compromiso de estas con una política nacional de formación docente, cuestión no exenta de dificultades. En el caso de países donde la formación radica fundamentalmente en institutos superiores públicos vinculados a los ministerios de educación, podría parecer una tarea más fácil pero hay inercias y pesos burocráticos que también implican trabas importantes.

Por otra parte, las acciones en formación inicial deben ser parte de políticas integrales que consideren las dimensiones de desarrollo profesional y de carrera docente. Un aspecto que revela inmediatamente la íntima conexión entre estos ámbitos es que no se puede aspirar a atraer mejores estudiantes a las carreras de educación, si las perspectivas de remuneraciones, condiciones de trabajo y reconocimiento de los docentes en ejercicio no mejoran, o al menos tienen indicios claros, en las políticas, de que tenderán a ello.

Con todo, en el núcleo para abordar el conjunto de desafíos referido, están las instituciones formadoras y su quehacer, donde es importante hacer visible que su reforma, para adecuarse a las

³ Chile es un país que ha avanzado en la formulación de estándares para la formación inicial docente, ver “Estándares orientadores para egresados de carreras de Pedagogía en Educación Básica” y de Educación Media, Mineduc, 2011.

nuevas exigencias a la profesión docente, y por tanto, al perfil de sus egresados, supone esfuerzos que parten por unas definiciones conceptuales, que aquí no cabe más que esbozar.

En el núcleo específico del saber profesional de este ámbito está la imbricación entre saber disciplinario (asociado a cada área de conocimiento del currículo escolar), con el saber pedagógico y didáctico (o el conocimiento del que aprende y las formas adecuadas de la enseñanza). En la calidad de cada uno de estos componentes y los modos de establecer esta imbricación reside la diferencia entre buenas, regulares y malas oportunidades del aprender a ser docente. El concepto de ‘conocimiento pedagógico del contenido’, del norteamericano Lee Shulman, nos parece iluminador en esta dimensión clave de renovación (Shulman, 1987).

Un segundo eje de renovación evidente en la formación dice relación con las prácticas. Para Ball y Cohen (1999), la formación de los profesores debe estar “centrada en la práctica ya que los conocimientos disciplinarios y pedagógicos, aunque que son fundamentales, no son capaces de prescribir cual es la práctica docente adecuada para cada contexto” (Louzano 2013). Según esta autora, una verdadera educación profesional debe ser capaz de preparar para la práctica de una profesión y, en el caso de la docencia, eso implicaría “experimentar con las tareas y la manera de reflexionar típicas y esenciales de la profesión docente” (Ball y Cohen, 1999 p. 12). Por lo tanto, los programas de formación de maestros deben apoyarse en “pedagogías” que permitan esta experimentación y reflexión (Louzano 2013). El esquema ‘representación, de-composición y aproximación’ de las prácticas, de Pam Grossman (2011), se ha revelado de gran relevancia para conceptualizar mejor un aspecto clave de la formación en que se observa una gran heterogeneidad de ofertas y modos de realización de dudosa efectividad.

Las afirmaciones de Levine (2006) sobre las Escuelas de Educación en Estados Unidos son aplicables a América Latina cuando, como conclusión de un estudio sobre aquellas, señala que, aunque existan programas que integran la teoría y la práctica, la mayoría prioriza los estudios académicos sobre el trabajo práctico. No solo el tiempo que los aspirantes a maestros pasan en las escuelas es corto, sino que hay poca conexión entre lo que ahí ven y lo que aprenden en las clases de la universidad. Además, muchas de las escuelas en donde ocurren las prácticas no son adecuadas y como el involucramiento de los formadores de profesores con ellas es insignificante, los aspirantes a profesores no son monitoreados en sus prácticas (Levine, 2006 citado por Louzano 2013).

En el debate internacional acerca de la formación docente, la preocupación por ampliar la conexión entre la teoría y la práctica es el tema más recurrente, así como el aumento de la capacidad de los maestros para trabajar con una población cada vez más diversa (Darling-Hammond & Lieberman, 2012).

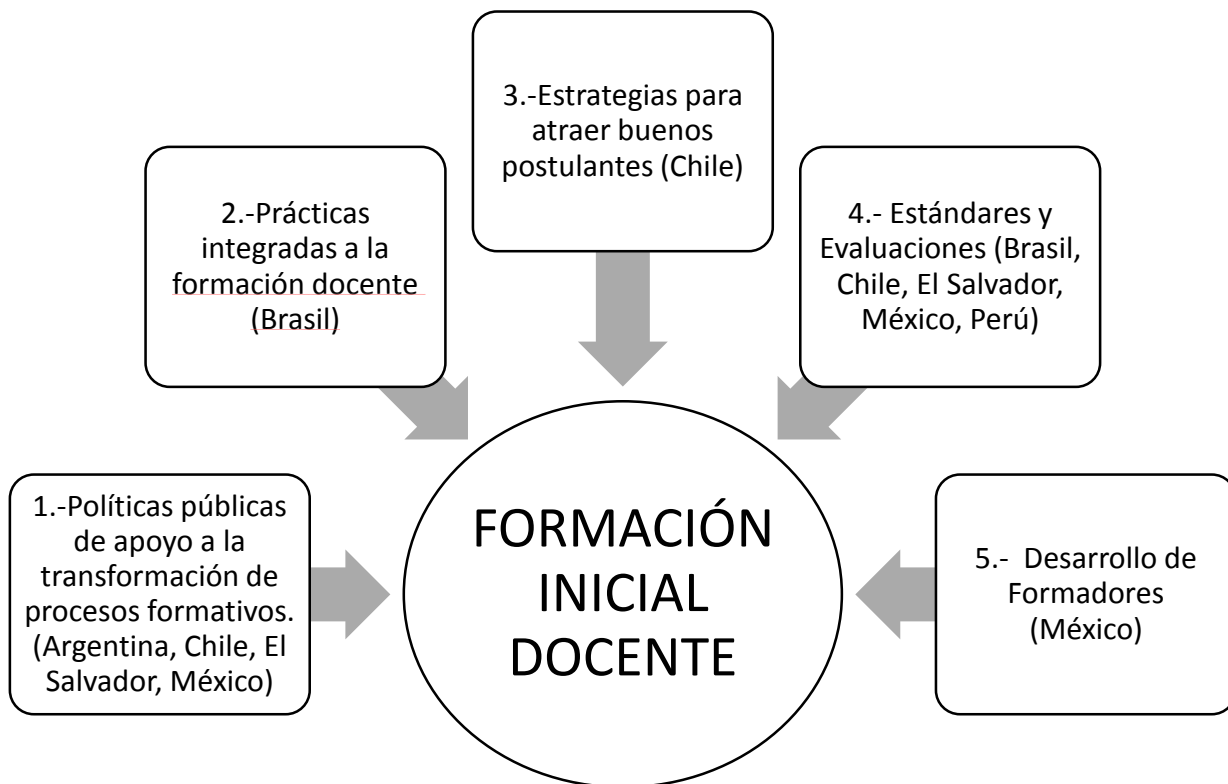
No podríamos concluir respecto al ‘territorio’ que representa la formación inicial de maestros y profesores, sin referir que respecto a cada uno de los aspectos problemáticos mencionados, hay iniciativas que constituyen respuestas interesantes y prometedoras de los cambios presentados como necesarios. En el esquema siguiente, en que categorizamos tales iniciativas, levantadas por el esfuerzo de construir un Catastro de Experiencias de Políticas Docentes en la región⁴, se pueden

⁴ El Proyecto Estratégico Regional sobre Docentes de UNESCO, a través de su Secretaría Técnica publicará próximamente este Catastro que contiene experiencias de 12 países en las áreas de Formación Inicial y Continua de profesores, Carrera Docente e Instituciones y Procesos de Políticas Docentes. Este documento no puede considerarse como un registro exhaustivo de experiencias valiosas de innovación en la región. Evidentemente, pueden existir muchas otras iniciativas que no se lograron detectar durante el proceso de elaboración, tanto de países que no están incluidos como de los mismos países considerados.

visualizar las categorías temáticas de las iniciativas, los países en que ellas tienen lugar y algunos ejemplos de éstas.

Diagrama Nº 1

Ejemplos de respuestas innovadoras a problemas de la Formación Inicial Docente en América Latina.



<p>1. Argentina: Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) Chile: Convenios de desempeño-formación inicial de profesores El Salvador: Sistema Nacional de Formación Inicial Docente México: Programa de mejoramiento institucional de las Escuelas Normales</p> <p>2. Brasil: Prácticas no obligatorias, y Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia</p> <p>3. Chile: Beca Vocación de Profesor</p>	<p>4. Chile: Estándares Orientadores para la formación inicial docente, y Prueba Inicia Brasil: Examen Nacional de Desempeño de Estudiantes (ENADE) El Salvador: Evaluación de competencias académicas y pedagógicas (ECAP) México: Proceso de evaluación de los estudiantes de escuelas normales Perú: Estándares y criterios de evaluación para la acreditación de las instituciones superiores de formación docente</p> <p>5. México: Programa de Mejoramiento del Profesorado y Comunidad de práctica profesional en enseñanza de las matemáticas.</p>
---	--

Fuente: **Fuente:** UNESCO OREALC (2013) Catastro de Experiencias Relevantes de Políticas Docentes en América Latina, Santiago. Próximo a publicarse.

Regulaciones para el ingreso al ejercicio docente

Una preocupación central de las políticas docentes en sistemas educativos coherentes, es qué requisitos deben establecerse para ingresar a ejercer la docencia en los sistemas escolares, quién tiene la potestad para determinarlos y cómo se accede a las plazas docentes.

En general, se entiende que las instituciones formadoras otorgan títulos profesionales que de por sí habilitan para el ejercicio docente. Esto parece más evidente en tanto se trate de universidades o aún de institutos de formación de educación superior cuya autonomía es social y legalmente reconocida. Sin embargo, frente a situaciones de diversidad y masificación de la oferta, y ante la desregulación de la misma, algunos países (por ejemplo, Brasil, Chile, México),⁵ en consonancia con tendencias mundiales, están incursionando en el establecimiento de exámenes nacionales, basados en estándares, tendientes a poder garantizar un nivel aceptable de calidad en la preparación de los profesores que ingresan al servicio. Colombia y Perú tiene también evaluaciones para el ingreso a la carrera docente (UNESCO, 2012).

Estas políticas, en muchos casos, generan reacciones negativas en las instituciones formadoras que ven amenazada su autonomía para impulsar sus propios proyectos educativos así como de estudiantes que sienten amenazadas sus posibilidades de inserción laboral.⁶ Se presentan, además, dificultades respecto de la calidad de los instrumentos y de la responsabilidad que las instituciones formadoras debieran asumir frente a la formación ofrecida a alumnos que, eventualmente, no aprueben los referidos exámenes.

La introducción de exámenes que sean vinculantes para el ingreso al ejercicio docente en la educación pública o en todo el sistema educativo, según opciones por definir, implicaría asegurar no solo la calidad de los instrumentos sino su adecuación a los estándares y contenidos generales de la formación inicial lo que levanta una serie de interrogantes respecto de cómo estos son formulados y consensuados.

Junto con lo señalado, es relevante el diseño e implementación de mecanismos transparentes y rigurosos de acceso a los cargos docentes. Si bien las normas legales de carreras docentes generalmente establecen el acceso a los cargos por concursos, es sabido que muchas veces estos están sujetos a manipulaciones con fines clientelísticos o políticos. Un tema de discusión es si deben considerarse periodos de prueba (uno a dos años) que permitan al nuevo profesor demostrar sus habilidades pedagógicas, y si durante ese periodo se realizan procesos de apoyo asociados o no a evaluaciones del desempeño (UNESCO, 2012). En varios países (Australia, China Taipei, Irlanda, Nueva Zelanda y la mayor parte de los estados en Estados Unidos), se contempla un hito adicional para la habilitación o registro permanente de los docentes, que se efectúa después de un periodo de prueba que incluye una evaluación en terreno, favoreciendo una evaluación más comprensiva de sus competencias prácticas (Meckes, 2013)

⁵ En Brasil, existe el Examen ENADE que se aplica a toda la formación universitaria incluyendo la formación docente. En Chile, se aplica un examen nacional de conocimientos disciplinarios y pedagógicos, llamado Prueba Inicia, a los estudiantes de pedagogía que egresan que es rendido voluntariamente, aunque una iniciativa legal en trámite propone la obligatoriedad de rendirlo. En México, el examen que se aplica es diseñado e implementado por una entidad externa especializada, el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL).

⁶ Para conocer el proceso de elaboración, puesta en marcha y las discusiones que se generaron en Chile con la Prueba INICIA ver: Cox, Meckes Bascopé (2010).

Por otra parte, las vías excepcionales de ingreso, mediante contratos por periodos determinados, se ha constituido muchas veces en un mecanismo de ingreso alternativo y desregulado que permite designaciones arbitrarias que no garantizan el ingreso de docentes idóneos.

3. Formación continua relevante y pertinente

Siendo fundamental realizar esfuerzos por cambios profundos en la formación inicial para asegurar la calidad de los docentes que ejercerán en el futuro, es igualmente clave preocuparse de las oportunidades de desarrollo profesional que se ofrezcan a los docentes actualmente en ejercicio.

El alto número de docentes y los costos asociados a programas de amplia cobertura así como la dificultad de disponer de los tiempos para la participación del profesorado, ha llevado a prestar menor atención a esta importante dimensión de las políticas docentes (UNESCO, 2012).

El citado estado del arte sobre políticas docentes (UNESCO, 2012) ha permitido identificar también ciertos nudos críticos en el ámbito de la formación continua en los países de la región.

El primero de ellos, alude a la escasa relevancia que caracterizan a muchas de las ofertas formativas. En la base de este problema está que las acciones de perfeccionamiento para los docentes surgen de la confluencia de demandas individuales de los maestros, y de ofertas de múltiples agentes públicos y privados. Tales demandas y ofertas no siempre están guiadas por las necesidades de aprendizaje prioritarias para los docentes y para las escuelas donde trabajan, sino que muchas veces están guiadas por intereses de certificaciones con bajas exigencias como también por los intereses económicos de agentes privados.

Un segundo nudo crítico dice relación con el bajo impacto de las acciones emprendidas, sea por el reducido número de docentes involucrados como por el predominio de ofertas académicas desvinculadas de las necesidades de las escuelas. A su vez, la persistente aplicación de metodologías tradicionales de capacitación no contribuye a una reflexión crítica que conecte el aprendizaje con la experiencia y las motivaciones de los participantes. Tampoco contribuye al impacto la existencia de estímulos que premian solo la asistencia a cursos de capacitación pero no la efectividad de los aprendizajes.

En tercer lugar, se señala el desconocimiento de la heterogeneidad docente tanto en lo que se refiere a su formación como a las distintas etapas de su trayectoria profesional y los contextos en que se desempeñan. Los programas de formación continua tienden a diseñarse para grupos amplios y heterogéneos de docentes, sin consideración de sus diferencias personales. El estado del arte destaca el escaso desarrollo, en la Región, de programas de apoyo a la inserción de profesores noveles.⁷ La falta de apoyo a los docentes que inician su vida profesional, según lo muestra la investigación educacional más reciente, contribuye a una adaptación pasiva a rutinas tradicionales de enseñanza o al abandono del aula o de la profesión de jóvenes docentes

⁷ El Catastro de Experiencias de la Estrategia Regional de UNESCO consigna la experiencia de acompañamiento a profesores noveles, del Instituto Nacional de Formación Docente de Argentina y el Programa de Mentorías: apoyo pedagógico en aula para mejorar prácticas, de Ecuador.

altamente promisorios quienes, ante las dificultades que encuentran, prefieren buscar horizontes profesionales más atractivos.

En cuarto lugar, la falta de regulación de la oferta de formación para docentes en servicio constituye un serio problema, especialmente en aquellos países en que hay fuerte presencia del sector privado en la oferta. La apertura de la provisión de servicios a diversos agentes ha derivado, en muchos países, en la emergencia de un mercado difícil de regular. Si bien dicha apertura puede tener ventajas en términos de la pertinencia de programas adecuados a necesidades específicas de comunidades educativas locales, conlleva el riesgo de una falta de regulaciones en términos de calidad.

Un quinto nudo crítico es la poca consideración de la realidad de las escuelas y del aprendizaje colaborativo, predominando, por el contrario, ofertas de capacitación docente que utilizan modalidades tradicionales de cursos alejados del contexto escolar. Inclusive, el reciente uso de nuevas tecnologías para generar oferta formativa de cursos on-line, con coberturas masivas, tiende a proponer contenidos generales que no atienden las necesidades específicas de las escuelas. La literatura internacional reciente coincide en dar especial valor al aprendizaje profesional contextualizado según las necesidades reales que cada comunidad educativa experimenta a la vez que al aprendizaje que emana de la reflexión colectiva, del intercambio crítico de experiencias entre los docentes y de la búsqueda conjunta de mejores estrategias para resolver los problemas que se presentan en la práctica docente cotidiana.

Por último, la dificultad de regulación y pertinencia de la oferta de postgrados emerge como un tema más reciente, frente al hecho de que los educadores acceden, cada vez con mayor frecuencia a una oferta académica de esta índole.

Los nudos críticos señalados plantean importantes desafíos que el documento del Proyecto Regional (UNESCO, 2012) ha propuesto enfrentar mediante las siguientes orientaciones generales de políticas:

- i) asegurar al profesorado el derecho a una formación continua relevante y pertinente, centrada en la formación integral y en el aprendizaje de los estudiantes;
- ii) asegurar impactos significativos de la formación continua en las prácticas de enseñanza y en los aprendizajes de los estudiantes;
- iii) construir trayectorias de desarrollo profesional distinguiendo etapas en la vida del docente;
- iv) implementar mecanismos de regulación de la oferta de formación continua con el fin de asegurar su calidad y relevancia;
- v) promover el aprendizaje colaborativo en el contexto escolar;
- vi) regular la pertinencia de la oferta de postgrados.

Lo anterior supone emprender un gran esfuerzo desde las políticas públicas, incluyendo una creciente inversión de recursos financieros, pero al mismo tiempo un fuerte compromiso de las instituciones académicas y de los propios maestros que deben asumir la responsabilidad de procurar su participación en programas que efectivamente les ayuden a mejorar y transformar sus prácticas en pos de mejores aprendizajes de sus estudiantes. La formación continua como un

derecho de los docentes implica una responsabilidad del Estado pero también de los profesores que han de asumirla a su vez, como un deber y una responsabilidad profesional ante la sociedad.

Una de las necesidades que en los últimos años se ha perfilado con mayor fuerza, es el apoyo requerido por los docentes que ingresan al ejercicio profesional por cuanto de éste depende, en gran medida, la confianza en sus capacidades y su motivación para seguir adelante en su profesión o, por el contrario, abandonarla prematuramente. La investigación reciente ha resaltado, con mayor fuerza, el modo cómo las orientaciones que se entregan a los docentes principiantes, sea por mentores especializados o por acción espontánea de directores y colegas, influye de manera importante en la construcción de su identidad profesional. Así como hay experiencias positivas de apoyo a los docentes que se inician, hay otras en que han predominado influencias negativas que limitan la creatividad y capacidad de reflexión crítica de jóvenes educadores.

Por otra parte, diversos autores han profundizado en la relación que existe entre relevancia, pertinencia e impacto de la formación docente continua y la contextualización de las acciones formativas en las escuelas y en los equipos docentes que la constituyen.

Entre ellos, Calvo (2013) ha enfatizado la importancia de las experiencias de aprendizaje profesional colaborativo que permiten romper el aislamiento tradicional del docente y le permiten aprender de la experiencia del otro y con el otro, sea éste un par o un mentor. En este sentido, caracterizando la cultura escolar tradicional, Elmore (2010) afirma que “el aislamiento es el peor enemigo del mejoramiento”.

El aprendizaje colaborativo entre docentes, del mismo modo que ocurre con otros profesionales, tiene una incidencia poderosa en el desarrollo de habilidades, en la configuración de creencias y valores y de hábitos que pesan fuertemente en las prácticas profesionales. En el caso de la docencia, su necesidad se afianza por su condición de ser un trabajo colectivo. Los aprendizajes de los estudiantes son el resultado de la intervención de un grupo de docentes que, en forma diacrónica o sincrónica, trabaja con y sobre los mismos alumnos (Ávalos, 2007).

La idea central del aprendizaje profesional colaborativo es reconocer que los docentes aprenden de sus prácticas pedagógicas: aprenden a aprender, a buscar, a seleccionar, a experimentar, a innovar, en fin, a enseñar. Para ello, el aprendizaje profesional colaborativo combina distintas estrategias que involucran acciones entre los pares, tales como el aprendizaje de nuevas formas de enseñar y de evaluar, la reflexión sobre lo que acontece en el aula de clases y la formulación y revisión de proyectos educativos institucionales, con la presencia de expertos internos y externos. El desarrollo profesional pasa de ser un proceso en que cada profesor se compromete solo con su aprendizaje individual para convertirse en una acción colectiva donde él es también responsable del aprendizaje de los colegas que conforman su comunidad educativa (Calvo, 2013).

A nivel mundial, existen diversas experiencias valiosas de aprendizaje profesional colaborativo como también en América Latina, a partir del trabajo de *maestros que aprenden de maestros* (Vaillant, 2009; Terigi, 2010).⁸ Entre las experiencias más representativas, están las redes, las pasantías, la planeación conjunta a partir de prácticas colaborativas y los proyectos como estrategia para la formación en equipo (Calvo, 2013).

⁸ El Catastro de Experiencias de UNESCO da cuenta de iniciativas como la Red de Maestros de Maestros, en Chile y la Expedición Pedagógica Nacional, en Colombia.

Según Little (2001), Hargreaves y Shirley (2012), y Hargreaves y Fullan (2012), el nuevo profesionalismo está marcado por el trabajo y el aprendizaje en equipo. Según estos últimos, el *capital profesional* es función, en parte importante, del *capital social*,⁹ es decir de los equipos, redes y relaciones en que el desempeño de cada profesor está inserto. Actualmente, se encuentra ampliamente difundido el concepto de comunidades profesionales de aprendizaje, donde la colaboración representa un proceso sistemático en el cual los docentes trabajan juntos de una manera interdependiente, con el objetivo de impactar las prácticas de aula para lograr aprendizajes más efectivos. ‘Comunidades de aprendizaje’ son directamente una expresión alta de ‘capital social’. En esta nueva perspectiva, el aprendizaje profesional colaborativo como estrategia para el desarrollo profesional docente está asociado con metas más amplias, tanto de la institución educativa como del sistema educativo, y retroalimenta las prácticas escolares y la evaluación (Calvo, 2013).

Un elemento esencial para este enfoque del aprendizaje profesional colaborativo, es el liderazgo de los directivos docentes que conduzcan sus instituciones hacia niveles superiores de aprendizaje y generen las condiciones que favorezcan el desarrollo profesional del conjunto de los docentes. El mejoramiento de la calidad y equidad de la educación requiere escuelas donde los profesionales estén en un proceso de aprendizaje continuo bajo el liderazgo de sus directores.

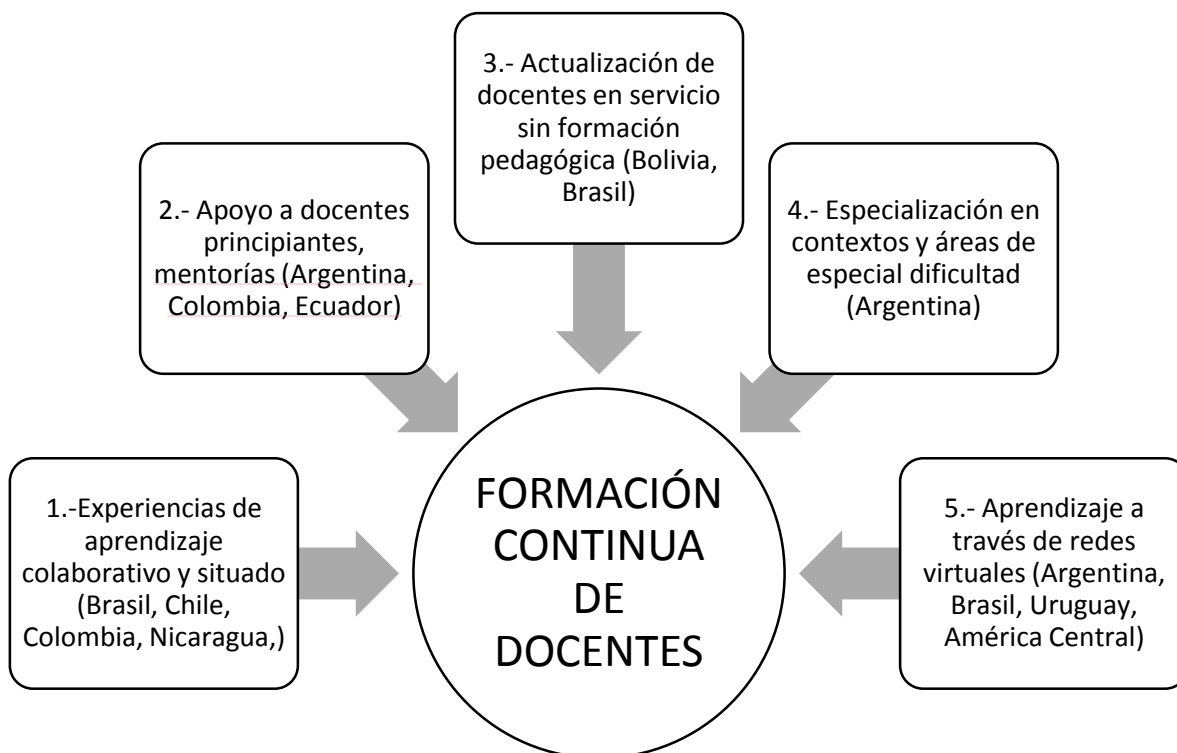
Para lograr que la formación continua, y en particular el aprendizaje profesional colaborativo, sean asumidos por todos los docentes, es necesario generar las condiciones de tiempo, de acceso a equipamiento, a literatura científica actualizada, a redes de información y a todos los elementos que contribuyan a la reflexión fundada en la investigación y a la producción de conocimientos. En consecuencia, es necesario “modificar las condiciones existentes en las instituciones educativas y las políticas públicas, con relación a los docentes (.....) se requiere institucionalidad (....) tiempo, apoyo y reconocimiento agenciados desde el Estado. No pueden ser actividades en las que participen los docentes solo por su interés de cualificación” (Calvo, 2013).

Al igual que respecto a la formación inicial, en el ámbito de la formación continua hay un valioso caudal de experiencias de renovación en las políticas en curso en los países de la región. El esquema siguiente ordena temáticas y políticas por países, y menciona ejemplos que constituyen los esfuerzos de renovación en esta dimensión.

⁹ Además, depende del ‘capital humano’ y del ‘capital decisional’, es decir, de los talentos y preparación de cada profesor, como de su experiencia acumulada en la acción, que permite tomar decisiones informadas ‘en acto’. Ver, Hargreaves, Fullan (2012), *Professional Capital*, op.cit.

Diagrama Nº 2

Ejemplos de respuestas innovadoras a problemas de la Formación Continua de Docente en América Latina.



<p>1.-Brasil: Programa de Desarrollo Profesional (PDP-MG) Chile: Red de Maestros de Maestros Colombia: Expedición Pedagógica Nacional Nicaragua: Talleres de Evaluación, Programación y Capacitación Educativa (TEPCE)</p> <p>2. Argentina: Acompañamiento a docentes noveles Colombia: Posibilidades formativas en acompañamiento a docentes de reciente vinculación laboral Ecuador: Programa de Mentoría: apoyo pedagógico en aula a docentes para mejorar prácticas</p> <p>3.-Bolivia: Implementación del programa de profesionalización de maestros interinos (PPMI) Brasil: Programa de Apoyo a los cursos de Grado Superior: Licenciatura en Educación del Campo (PROCAMPO)</p>	<p>4. Argentina: Postítulo en Educación Rural, y Postítulo en Educación en contextos de encierro</p> <p>5. Argentina: Red Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) Brasil: Sistema Universidad Abierta de Brasil (UAB) Uruguay: Evaluación en Línea SEA América Central: Comunidad Educativa de Centroamérica y República Dominicana</p>
---	--

Fuente: **Fuente:** UNESCO- OREALC (2013) Catastro de Experiencias Relevantes de Políticas Docentes en América Latina, Santiago. Próximo a publicarse.

4. Carrera profesional docente y condiciones de trabajo

En una perspectiva integral de las políticas docentes, aparece como una dimensión fundamental la presencia de una carrera docente, entendiendo por tal el conjunto de regulaciones referidas al ejercicio profesional (ingreso y permanencia), condiciones de trabajo, estructura de remuneraciones e incentivos, evaluación del desempeño, oportunidades de desarrollo profesional y condiciones de retiro al término de la trayectoria.

Los sistemas educativos que logran buenos resultados, a nivel mundial, no solo se preocupan de brindar una excelente formación inicial y continua a los maestros sino que asumen la necesidad de garantizar una alta valoración social de la profesión sin la cual no es posible atraer y mantener buenos docentes en la escuela y en el trabajo de aula.

La construcción de carreras docentes atractivas es vista generalmente desde el punto de vista de los derechos laborales de los profesores pero, en verdad, hay otra dimensión que hace de este tema un elemento crucial de las políticas educativas. En efecto, no es viable pensar en mejorar la calidad de la formación inicial ni en elevar los requisitos de ingreso a la docencia sin que la carrera profesional sea capaz de motivar a los jóvenes con buenas condiciones académicas y aptitudes para la labor pedagógica. Hemos visto, asimismo, que la creación de espacios adecuados de desarrollo profesional requiere determinadas condiciones de trabajo garantizadas por las regulaciones que conforman una carrera docente.

El estado del arte (Unesco, 2012), define respecto de este ámbito cinco temas críticos. El primero de ellos, dice relación con la dificultad para atraer y retener buenos docentes, preocupación muy fuerte en los países desarrollados que también emerge como un problema en la Región, especialmente en cuanto a la retención en la medida que se abren otras oportunidades laborales. Es indudable que este problema está relacionado con las condiciones salariales, pero también con los ambientes de trabajo que se presentan en los centros escolares que pueden ser muy determinantes para que un profesional joven decida permanecer o no en la actividad docente.

Un segundo tema crítico refiere al desconocimiento de las fases de la docencia en las carreras docentes. Las investigaciones muestran que el ejercicio docente experimenta cambios significativos según la etapa de la vida profesional. Así como es necesario prestar una atención especial a las etapas iniciales donde se configura una identidad profesional, es preciso considerar también, las necesidades personales y de desarrollo profesional que el profesor experimenta en las sucesivas etapas de su carrera hasta el momento de su retiro por jubilación (Hargreaves, Fullan, 2012).

En tercer lugar, se presenta el problema de la disociación entre carrera y desarrollo profesional. Generalmente, se piensa que la justa retribución y progresión económica constituye el único factor de motivación para el docente, pero la investigación muestra que la participación en diversos proyectos de sus escuelas y en actividades de desarrollo profesional de interés así como el logro de aprendizajes de los estudiantes, incorporados en la perspectiva de la trayectoria laboral, pueden estructurar una carrera profesional atractiva y dotada de estímulos (Terigi, 2010).

El cuarto nudo crítico se refiere a la tensión entre estructuras salariales comunes y remuneraciones diferenciadas. En el centro de este tema está el insuficiente nivel de remuneraciones de los docentes, pero también la existencia de diversos factores de aumento salarial. Al respecto, existen incentivos por años de servicio, por formación inicial y continua, por desempeño, por responsabilidades asumidas en la escuela, por lugares de desempeño para favorecer el trabajo en áreas rurales y de pobreza, entre otros. La diferenciación de remuneraciones es importante como elemento de la carrera: aquí el tema central es cómo priorizar los factores que valoran desempeños que mejoran las prácticas de enseñanza y consecuentemente los aprendizajes de los estudiantes - incluyendo las acciones de desarrollo profesional que apuntan en tal dirección – antes que la simple antigüedad en el cargo o el credencialismo.

Por último, se señalan las dificultades en la generación de consensos para la evaluación del desempeño. Entendiendo que es necesario un proceso de evaluación de modo de conocer el grado de logro de los criterios o estándares que definen la buena enseñanza orientada al logro de aprendizajes, el tema planteado es cómo lograr un consenso para estos efectos. Informes internacionales (OECD, 2009, 2012; UNESCO, 2006) muestran que los sistemas de evaluación docente que funcionan han sido el fruto de acuerdos entre actores representativos, entre ellos los propios docentes.

Para poder abordar, desde las políticas públicas los temas críticos señalados, el Proyecto Regional (UNESCO, 2012) propone un conjunto de orientaciones para las políticas docentes:

- a) Diseñar e implementar carreras destinadas a fortalecer la profesión docente y a incidir en la atracción de buenos candidatos.
- b) Reconocer en la carrera diferentes etapas de desarrollo de la trayectoria y la competencia docente.
- c) Estructurar la carrera docente en torno al mejoramiento del desempeño profesional.
- d) Diseñar e implementar una política de remuneraciones e incentivos, clara y articulada, para estimular la labor profesional docente.
- e) Desarrollar sistemas válidos y consensuados de evaluación del desempeño profesional docente.
- f) Disponer de mecanismos transparentes para el acceso a las plazas docentes y la asignación de funciones.

Los desafíos que implican estas orientaciones son exigentes pues entrelazan dimensiones formativas, económicas, jurídicas, y también políticas dada la conflictividad de los aspectos involucrados. Distintos actores educacionales, como los docentes y directivos, administradores locales, instituciones formadoras y agentes de formación en servicio, hacen valer sus visiones e intereses en el diseño de las carreras docentes.

No existen fórmulas cerradas que se puedan replicar respecto de cómo regular el ingreso y el tránsito de los profesores a lo largo de la carrera: se trata de una construcción que es inseparable de las características de cada sociedad y su sistema educativo. No obstante, lo que puede

identificarse como un camino que refuerza la calidad y equidad educativa es la priorización del desarrollo profesional como eje central de la carrera. En esta perspectiva, es necesario abordar de manera que ‘hagan sistema’, los distintos elementos esbozados, como las remuneraciones justas, la distinción de etapas y categorías de desempeño o *expertise* docente, la diferenciación de roles (sin necesario abandono del aula), y sus correlatos en remuneraciones y reconocimientos, como por cierto, las condiciones de trabajo adecuadas.

La construcción de una carrera docente, centrada en el concepto y ética del docente como profesional siglo XXI responsable del aprendizaje de todos sus alumnos (Tedesco, 2012),¹⁰ requiere de un amplio diálogo social en el que cabe un protagonismo a los propios educadores a través de sus organizaciones representativas. Es importante que los docentes perciban que la carrera va más allá de establecer un marco regulatorio y de beneficios. Implica abrir oportunidades, tanto para la inserción de los profesores principiantes como para la consolidación de los docentes con mayor experiencia, incluyendo condiciones para que profesores de altos niveles de desempeño realicen tareas técnicas y apoyen a docentes de menor desarrollo.

Es importante que la carrera docente no tenga como único horizonte el acceso a cargos directivos y técnicos, o la salida hacia el ámbito académico y de investigación, todas aspiraciones muy legítimas del profesorado actual, sino que estimule la permanencia y el buen desempeño en el trabajo de aula, decisivo para los aprendizajes de los estudiantes. Aquellos profesores cuya vocación se expresa en la interacción pedagógica en el aula con los estudiantes, deben encontrar en la carrera profesional opciones reales y significativas de ascensos o promoción profesional, que reconozcan sus méritos en tanto docentes escolares de excelencia. A ello apunta la distinción entre carreras verticales en las que solo se asciende saliendo del trabajo en aula, y carreras horizontales, que diferencian distintos niveles de desempeño dentro de la función docente en aula (UNESCO, 2006).

En especial, es importante promover que profesores altamente competentes accedan y permanezcan en escuelas que atienden a los estudiantes procedentes de hogares más pobres y de zonas alejadas de centros urbanos.

El diseño de carreras docentes supone comprender que la enseñanza es un trabajo complejo y exigente, como lo analiza Schmelkes (2013): *“las circunstancias en las que los docentes toman decisiones día a día son muy variables. El proceso de enseñar requiere una profunda comprensión del contexto en el que se trabaja, un adecuado dominio de los contenidos a enseñar, y particularmente un conocimiento pedagógico de los contenidos (Shulman, 1987), así como un amplio repertorio de estrategias pedagógicas. Implica la capacidad de interactuar, comunicar y desarrollar los conocimientos con sus componentes prácticos en y con otros, y hacerlo en contextos de libertad, confianza, atención, decisiones fundadas, empatía y autoridad (Ávalos, 2009).*

¹⁰ Juan C. Tedesco argumenta que habría que pensar para la profesión docente en la actualidad, en un equivalente al juramento hipocrático:” como fórmula simbólica para fortalecer el compromiso con el buen desempeño”. J.C.Tedesco, (2012, p.170).

*Involucra la capacidad de razonar y juzgar respecto de lo que es o no apropiado en el curso de su ejercicio (Abbot, en Ávalos, 2009). Todo ello requiere altos niveles de competencias docentes”.*¹¹

Una de las dimensiones clave de las carreras docentes es el monitoreo y evaluación de los profesores como medio para determinar sistemas de promoción, diferenciaciones en remuneraciones, acciones formativas y planes de mejoramientos de las escuelas. Se trata de un tema que provoca una fuerte discusión pública y conflictos políticos de consideración entre ministerios y gremios. La construcción de sistemas de evaluación docente implica abordar preguntas, tales como: ¿qué evaluar? (conocimientos, habilidades, competencias docentes); ¿cómo evaluar? (estrategias, procedimientos, instrumentos); ¿quién evalúa? (especialistas, directores escolares, padres, alumnos); ¿con qué frecuencia evaluar?; ¿qué consecuencias tiene la evaluación?; y ¿qué usos se da a los resultados de las evaluaciones? (sumativo, formativo).

Schmelkes (2013) advierte que “se sabe todavía muy poco acerca de la posibilidad real de distinguir un buen docente de un mal docente a partir de la evaluación de su desempeño”. Señala además, que los investigadores no han desarrollado aún los instrumentos, las medidas ni las fuentes de datos que les permitan afirmar con suficiente certeza cuáles son los aspectos de la calidad docente que más importan para el aprendizaje de los estudiantes. Por reales que sean estas dificultades y limitaciones, no parece pensable una carrera docente relevante para los requerimientos contemporáneos de los sistemas educativos, que atraiga por tanto el respeto y reconocimiento de la sociedad y del sistema político que tendrá que votarla y concordar su financiamiento, sin que sus profesionales sean evaluados en alguna forma, y sus desempeños distinguidos y reconocidos en sus diferencias.

La tendencia predominante entre los especialistas resalta como principal propósito de la evaluación, el mejoramiento de la práctica docente, y como consecuencia de ello, del aprendizaje de los alumnos. La evaluación docente en ‘modo formativo’ permite identificar fortalezas y debilidades de lo que el maestro sabe y hace, para promover la mejora de su saber y práctica como profesional. En consecuencia, en términos de orientaciones para políticas, el Proyecto Regional UNESCO (2012) enfatiza la necesidad de utilizar los resultados de la evaluación educativa para diseñar procesos de formación y apoyo a los docentes en servicio. La capacidad de mejora en la práctica de los docentes entre un periodo de evaluación y el siguiente, siempre y cuando entre ellos medien sistemas de formación y apoyo a los docentes para superar las debilidades detectadas y haya el tiempo suficiente para que éstos puedan incorporarlos a su práctica, puede ser utilizada con consecuencias, a fin de efectivamente distinguir entre desempeños de los maestros y reconocer los mejores. Las evaluaciones por sí solas no permiten mejorar la calidad de la práctica docente, pero sí pueden contribuir a ello, y por tanto a mejores aprendizajes de los alumnos, en la medida que estén asociadas a procesos formativos efectivos (Schmelkes, 2013).

También existe consenso entre la comunidad académica de que la evaluación tiene que partir de parámetros claros de lo que se entiende por una buena enseñanza (estándares) los que deben elaborarse con la participación de los docentes, de modo que puedan apropiarse de ellos tanto con fines evaluativos como formativos (Schmelkes, 2013).

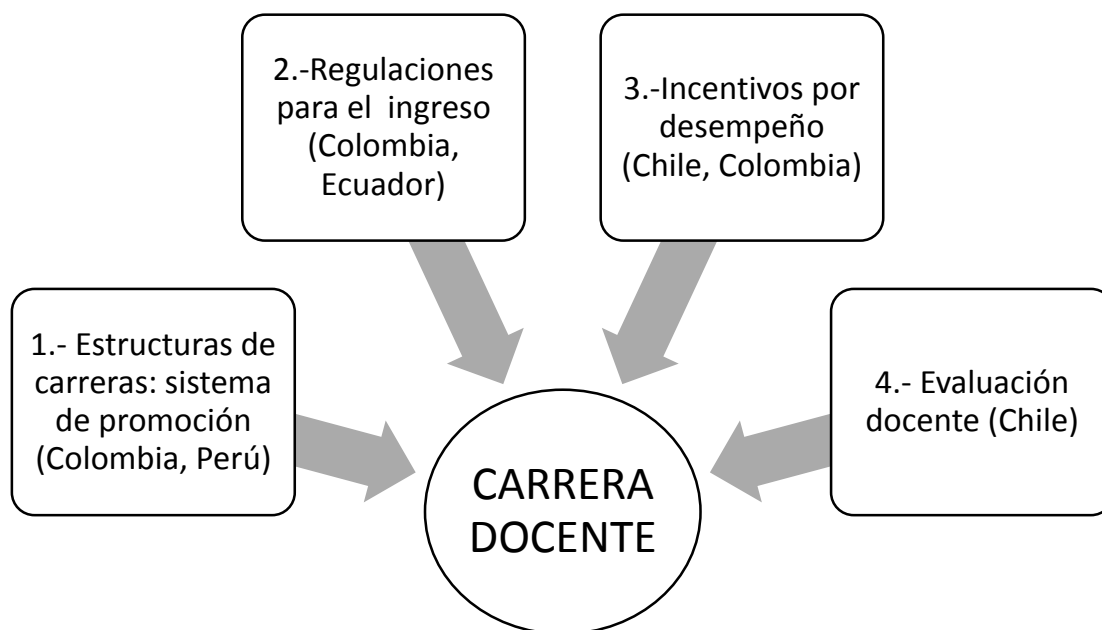
¹¹ Documento de S. Schmelkes disponible en: <http://www.politicasdocentesalc.com/index.php/documentos>

Un elemento importante para que la evaluación sea justa, y así la perciban los maestros, es la consideración del contexto en el que se desempeñan y las dificultades que este le plantea. Si bien, como dice Martínez Rizo (2013), no se trata de esperar menos de maestros que trabajan en contextos difíciles o atienden a alumnos vulnerables, es indispensable tomar en cuenta dichos contextos al comparar y juzgar (Schmelkes, 2013).

Aunque en menor número que lo presentado sobre formación inicial y continua, se han identificado también valiosas experiencias en las políticas sobre carrera docente en países de la Región. El esquema siguiente ordena temáticas y algunos ejemplos de experiencias por países.

Diagrama N° 3

Ejemplos de respuestas innovadoras a problemas de la Carrera Docente en América Latina



<p>1. Colombia: Sistema de clasificación de los docentes y directivos docentes estatales Perú: Ley de Reforma Magisterial N° 29944 (Régimen laboral de los docentes al servicio del Estado)</p> <p>2. Colombia: Regulación del ingreso a la Carrera Docente Ecuador: Concurso de méritos y oposición de docentes</p>	<p>3. Chile: Programa de acreditación para la Asignación de Excelencia Pedagógica (AEP,) y Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño de los establecimientos educacionales subvencionados (SNED) Colombia: Plan de incentivos para educadores</p> <p>4. Chile: Sistema de Evaluación del Desempeño Docente</p>
--	--

Fuente: UNESCO- OREALC (2013). Catastro de Experiencias Relevantes de Políticas Docentes en América Latina, Santiago. Próximo a publicarse.

5. Prioridad de políticas docentes integrales y estables

La elocuente afirmación de que la calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes (Barber y Mourshed, 2007), como la fundada argumentación sobre el carácter estratégico de la profesión docente en la sociedad contemporánea (Danielson, 2010; Hargreaves,

Fullan, 2012;), dan cuenta de un nuevo 'clima político' respecto a la docencia, de gran valoración como de renovadas disputas y presiones sobre la misma, que son expresión de sociedades para las que la educación y el conocimiento son vitales. Al mismo tiempo, se observan tendencias estructurales como la masificación, desprofesionalización y cambio del perfil sociológico de los docentes (Tedesco, 2012)¹², a las que las políticas necesitan responder.

El análisis de las políticas docentes en la región debe incluir la consideración de una paradoja de base: si bien no hay dos opiniones sobre su importancia y centralidad, en los hechos, los cursos de acción efectiva respecto a los docentes no ocupan la posición estratégica en los diseños de políticas. Las causas de esto son múltiples, y la mejora de las posibilidades de acción en este plano pasa por su identificación y abordaje como parte de la agenda de cambio (Unesco, 2012).

Como se destacó en el documento Unesco (2012) *Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe*, "las políticas docentes no ocupan el centro efectivo de las prioridades porque, (...): son de alto costo cuando se proponen afectar al conjunto de la docencia, poco visibles para el público en su implementación, políticamente complejas, y de mediano y largo plazo en el logro de los efectos buscados". Claramente, pertenecen a la categoría que está en el polo de las 'políticas difíciles', según la influyente caracterización que hiciera al respecto un informe del Banco Inter-Americano de Desarrollo (Navarro, 2006): incrementos en las coberturas, mejoramientos de infraestructura y adquisición de materiales educativos como de equipamiento computacional, son medidas cuyos resultados son visibles y apreciados públicamente en el corto plazo. En contraste, impactar positivamente la formación inicial y continua para la construcción de capacidades, como las condiciones de trabajo del conjunto del cuerpo docente de un sistema educativo nacional, resultan objetivos de altos costos, complejos en su implementación, de impacto poco visible para los padres y la sociedad, y en plazos que normalmente superan los de un gobierno. No es sorprendente, entonces, que los cambios de más consecuencias que se requieren en las políticas docentes, sean generalmente postergados o abordados mediante medidas parciales de impacto reducido en relación a la magnitud de los desafíos.

Las dificultades referidas hacen que los procesos de generación y diseño de políticas docentes converjan 'naturalmente' hacia opciones que abordan aisladamente algunos de los elementos que configuran la problemática docente. Es así como, en algunos casos, se prefiere abordar solamente la dimensión salarial y de incentivos pero desatendiendo la formación docente. En otros casos, se opta por poner el acento en las evaluaciones de desempeño docente sin una preocupación por la formación y las condiciones laborales de los educadores: se enfatizan así las exigencias y presiones externas para el cambio, sin adecuada atención a los apoyos para la creación y sostenimiento de las capacidades y condiciones de realización del mismo. Tales esfuerzos aislados resultan infructuosos por el carácter sistémico mencionado de los factores que influyen en la acción docente. Es cierto que puede ser inviable abordar simultáneamente todos los

¹² J.C. Tedesco observa que tradicionalmente la docencia fue casi el único camino de carrera y empleo para mujeres de sectores sociales medios y altos que buscaban desarrollo profesional. La ampliación en el mercado laboral de las posibilidades de empleo para las mujeres, provocó un cambio significativo en la elección de la docencia (Tedesco, 2012, p.157).

aspectos involucrados, por consideraciones económicas, políticas, o de capacidades de instituciones y actores, pero una perspectiva estratégica de cómo y cuándo se pretende ir abordando las distintas dimensiones, resulta absolutamente necesaria.¹³

El mencionado carácter sistémico que requiere el desarrollo de la docencia como condición necesaria de logros sostenidos en el incremento en la calidad de la educación de la región, supone una institucionalidad pública para la elaboración, implementación y evaluación de las políticas docentes y su impacto, robusta y efectiva. Las debilidades en las capacidades institucionales – sea a nivel de instituciones de formación inicial y continua, como de diseño e implementación de políticas públicas, donde los sistemas de aseguramiento de la calidad de la docencia (selección, formación, desempeño) son claves – hacen que aunque se disponga de los recursos financieros, ellos no permitan resolver los problemas prioritarios (Schwartzman, 2011; Weinstein 2013). En este aspecto del problema, es de largas consecuencias el que las distintas dimensiones de la política docente sean usualmente dirigidas y sostenidas por instancias públicas diferentes, ubicadas en ámbitos ministeriales o de agencias estatales distintas, y con débiles o inexistentes espacios y capacidades de coordinación. Por ejemplo, las políticas referidas a la formación inicial radican, en muchos países, en las instancias reguladoras de la Educación Superior, las políticas de la formación continua en unidades orientadas al desarrollo docente más cercanas al sistema escolar, mientras los temas de salarios, incentivos y regulación del trabajo docente son abordados en esferas relacionadas con la administración y el financiamiento del sistema educativo, dependientes muchas veces aún de otro ministerio que el sectorial. Una institucionalidad como la evocada tiene dificultades para arribar a respuestas ‘que hagan sistema’ sobre el desarrollo de la profesión docente. Por tanto, en el desarrollo de una institucionalidad robusta y coherente para el diseño e implementación de políticas docentes integrales, reside claramente un horizonte de propósitos de largo plazo para responder a la agenda de la calidad en la educación latinoamericana (Hecló, 2006; Stein y Tommasi 2008; Schwartzman 2011; Levin et. al., 2008, citado en Weinstein, 2013).

El proyecto UNESCO para las políticas docentes otorga alta importancia a esta dimensión institucional de la problemática, y especifica las orientaciones para su abordaje, que figuran en el recuadro que sigue.

¹³ Respecto del requerido abordaje sistémico, un reciente estudio del Banco Mundial distingue los siguientes propósitos como dimensiones necesarias del ‘sistema’ del caso: atraer buenos candidatos hacia la docencia; brindar una formación inicial de calidad; favorecer el desarrollo profesional continuo; contar con una carrera docente y condiciones de trabajo adecuada; conseguir buenos docentes en las escuelas desaventajadas, y monitorear sistemáticamente la calidad de la docencia. (World Bank, Proyecto SABER, 2012)

Recuadro 2: Criterios orientadores para el desarrollo de instituciones y capacidades para las políticas docentes.

- a) Desarrollar instituciones estatales responsables de las políticas docentes que sean robustas, en términos de sus atribuciones, recursos y continuidad de su gestión.
- b) Evaluar la calidad de la formulación e implementación de las políticas públicas hacia el sector docente.
- c) Desarrollar una adecuada articulación entre las instancias nacionales y locales con responsabilidades en la administración educacional.
- d) Desarrollar una política sostenida de creación de capacidades que permita a los sistemas educativos contar con profesionales altamente preparados, especializados para diseñar, monitorear y evaluar políticas hacia el sector docente en el marco de los desafíos actuales y futuros del mundo escolar.
- e) Desarrollar investigación interdisciplinaria de nivel avanzado sobre temas educativos y, en particular, sobre la profesión docente que permita adoptar decisiones fundadas sobre el desarrollo de la misma.
- f) Aprovechar los aportes de organismos internacionales y de los sistemas de evaluación de aprendizajes que varios de éstos impulsan para la generación de políticas sustentables.
- g) Crear y desarrollar bases de datos y mantener la información estadística actualizada sobre la profesión docente y las políticas educativas que se implementan en los países.

Fuente: UNESCO (2012) Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe. Paris, Santiago de Chile (págs. 148-149).

No se puede concebir el desarrollo institucional, sin embargo, sin un norte que guíe su proceso de construcción, contribuyendo a la definición del *qué* y *por qué* de los procesos del caso. Las ventajas de una institucionalidad robusta para el desarrollo de la docencia es poco discutible, pero su construcción y desarrollo no tiene por donde comenzar a adquirir el sostén político y estabilidad requeridas, si no se tiene una visión concordada ampliamente, a la vez que precisa, sobre el profesional de la docencia del siglo XXI. ¿Qué debe saber, y poder hacer? ¿Cuál debe ser el propósito moral que lo anima y define como profesional? Estas interrogantes remiten directamente a la problemática de la definición de marcos nacionales o estándares de formación y del ejercicio de la profesión, concordados, públicos y vinculantes.

Es relevante destacar en este punto que la etimología de ‘estándar’ está lejos de los significados de ‘producción industrial en línea’, que el término evoca (y molesta de entrada a muchos sino a la mayoría de los educadores), y que en cambio remite a los significados de norte y símbolo de identidad del término original, que es ‘estandarte’. Las políticas de desarrollo de los profesionales de la docencia requieren identificar el norte identitario hacia el cual dirigirse, y cada sistema nacional concordar sobre los saberes, competencias y propósitos morales fundantes y distintivos de la profesión. Sin esta definición común, a la vez que precisa acerca de la misma, es difícil concebir cómo se puede producir la coherencia o carácter sistémico de los esfuerzos, como la estabilidad de los mismos.

Respecto de este ‘norte identitario’, son dos cuestiones las que deben destacarse como propias del contexto contemporáneo de políticas. Lo primero, es que la definición del “docente que queremos y necesitamos” no puede ser ni excesivamente general ni ambigua (Weinstein, 2012), porque en tal caso el ‘estándarte’ no realiza la función demandada. Se requiere una explicitación en forma de marcos o estándares de desempeño docente, lo suficientemente precisos como para poder distinguir los niveles que se consideran aceptables de los que no (OECD-CEPPE, 2013). Lo segundo, apunta a los procesos de generación de estas definiciones, que deben involucrar decisivamente a la profesión, a los formadores de formadores, y al sistema político. En tal configuración amplia, “el magisterio tiene un rol crítico que jugar en esta (re)definición de su profesión, impulsando una visión propositiva y desafiante de su labor e identidad profesional, al mismo tiempo que impidiendo que ella sea configurada *desde fuera* y sin su participación protagónica” (Weinstein, 2013).¹⁴

Como se deriva de la conjunción de dificultades para establecer políticas docentes consistentes, y el carácter estratégico de las mismas para responder a las nuevas necesidades educativas de nuestras sociedades, es necesario pensar en esfuerzos políticos especiales para el cambio en este ámbito. En efecto, no es posible pensar articular ‘políticas docentes’, haciendo abstracción de la calidad de la ‘política’, es decir de las relaciones entre gobierno y oposición, de los partidos, y de la calidad de las instituciones y procesos de formulación de leyes y programas. El problema crítico a aprender a resolver en este ámbito es que las políticas de profesionalización de la docencia requieren plazos bastante más largos que la duración de un gobierno y demandan por tanto acuerdos nacionales, entre gobierno y oposición, que aseguren la estabilidad requerida. Así, en el núcleo político de las políticas docentes requeridas, se trata no sólo de la construcción de acuerdos entre gobierno y gremio docente, clave para la definición del norte y el foco profesional de la identidad docente contemporánea, sino de asegurar la inter-temporalidad requerida a través de acuerdos entre gobierno y oposición.

La alta exigencia sobre la calidad de la política demanda nuevos medios, que en su gradual emergencia en los escenarios de varios de nuestros países, hacen ver el logro de acuerdos amplios y estables, como algo más que deseos de analistas de las políticas. Tres elementos deben considerarse en este plano, de muy distinta naturaleza pero que convergen en configurar bases de innovación y mejoramiento. En primer término, la existencia de muchísima y mejor información sobre el sistema educativo, sus procesos y resultados de aprendizaje (en que las evaluaciones nacionales e internacionales juegan un papel clave), lo que es base de reflexividad socio-política acrecentada, sobre la educación y la docencia que se tiene, como de las brechas que existen respecto de la deseada. La mayor transparencia y relaciones de ‘rendición de cuentas’ múltiples que lo señalado favorece, puede estar contribuyendo a erosionar empates de intereses corporativos y visiones más ideológicas de la educación, alimentando a su vez, procesos de construcción de respuestas más consensuales y, por tanto, más duraderas y acumulativas en su impacto. (Schwartzman y Cox, 2009). En segundo término, la emergencia consistente en varios países, de ‘comisiones nacionales’ (es decir políticamente plurales), de diagnóstico y propuesta sobre temas clave de la educación y su docencia, cuyas elaboraciones combinan conocimiento

¹⁴ Al igual que otras profesiones muy respetadas (como la medicina o la abogacía), los gremios docentes con mayor desarrollo y prestigio han logrado justamente instalar su propia auto-definición profesional en la sociedad (Schwartzman, 2011).

experto y compromisos políticos, y que influyen positiva y decisivamente en los procesos de formulación de leyes. (Weinstein, 2013). Por último, el papel destacado en procesos de reforma en educación que en oportunidades juega el liderazgo político nacional (Presidencia de la República), (Grindle, 2004), lo que tiene el doble significado de subrayar la importancia per-se de liderazgos capaces de quebrar el *statu-quo* de intereses y poderes en el campo de la educación, como de la necesidad de que tal liderazgo busque incluir a la oposición en su definición del interés general.

En suma, la prioridad y coherencia que deben adquirir las políticas docentes, demandan el compromiso del liderazgo del sistema político nacional, - y no sólo sectorial - mismo que debe convocar acuerdos amplios para lograr impulsos duraderos, más allá de los plazos de un gobierno, respecto del desarrollo de la profesión docente. Esta articulación de voluntades políticas requiere ser complementado con el desarrollo de una institucionalidad para las políticas educativas y docentes, sin la cual no son posibles la permanencia ni la consistencia requeridas para impulsar el cambio cualitativo que la sociedad demanda de su sistema educativo.

Finalmente, debemos notar, siguiendo a Grindle y Thomas (1991), como a Barber (2007), que es habitual que los gobiernos y los parlamentos crean que las políticas ya están plenamente desplegadas una vez que se han dictado las leyes o provisto los presupuestos necesarios, privilegiando la fase de la iniciación por sobre la necesaria y compleja implementación. Esta requiere no solo de capacidades institucionales en distintos niveles del sistema escolar (nacional, intermedio, local) sino de una secuencia temporal adecuada y de sistemas de monitoreo que permitan ir ajustando oportunamente las distintas iniciativas y aprendiendo de la experiencia (Weinstein, 2013).

Cierre

Ante el desafío de asegurar calidad y equidad, más allá de las metas de acceso a la escolaridad, se torna imperioso para los sistemas educativos valorizar la profesión docente y, en esta dirección, los países latinoamericanos enfrentan retos mayores. La brecha entre los discursos públicos sobre el rol de los educadores y sus condiciones reales de preparación y de desempeño es tan amplia como urgente de cerrar.

La complejidad del tema docente es que no solo tiene múltiples dimensiones - que hemos sintetizado en torno a los ámbitos de formación inicial, desarrollo profesional de los docentes en servicio, carrera docente y generación de políticas públicas – sino también múltiples actores con sus respectivos intereses y grados de autonomía.

Un factor esperanzador es el aumento de la conciencia, a nivel mundial y latinoamericano, sobre la prioridad de la cuestión docente, que se refleja en el crecimiento de la inversión en educación y en incrementos salariales de sus profesionales, como en el aumento de la investigación y de los

espacios de reflexión y debate sobre estos asuntos en los que se involucran desde los actores directos de los sistemas educativos hasta el campo político, académico y de los medios de comunicación.

Condición necesaria para lograr avances efectivos hacia el fortalecimiento de la profesión docente es construir políticas públicas coherentes que aborden las distintas dimensiones con un enfoque integral y sistémico a la vez que respondan a diagnósticos certeros para cada país, reconociendo su propio contexto sociocultural y político. Asimismo, es indispensable integrar a los distintos actores claves – gobierno, instituciones formadoras, sindicatos docentes, agentes locales – en un pacto nacional por la educación que respete y valore las distintas visiones, propias de sus respectivos roles, más aún que se nutra de esas distintas miradas para generar acuerdos sociales que promuevan y viabilicen los cambios necesarios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ávalos, B. (2007). El desarrollo profesional continuo de los docentes: lo que nos dice la experiencia internacional y de la región latinoamericana. *Revista Pensamiento Educativo*, 41 (2), 77-99. Disponible en <http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/417/public/417-934-1-PB.pdf> Consultado en febrero 11 de 2013

Ávalos, B. (2009). Los conocimientos y las competencias que subyacen a la tarea docente. En C. Vélaz de Medrano y D. Vaillant (Coords.) *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid, OEI y Fundación Santillana.

Ávalos, B. (2011). Formación Inicial Docente. Documento de trabajo Proyecto Estratégico Regional sobre Docentes UNESCO. CEPPE. Disponible en: <http://www.politicadocentesalc.com/index.php/documentos?start=3>

Ball, D.L., Cohen, D.K. (1999). Developing practice, developing practitioners: towards a practice-based theory of professional education. En: G. Sykes & L. Darling Hammond (eds.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice* (pp. 3-32). Jossey Bass, San Francisco.

Barber, M. (2007) *Instruction to Deliver. Fighting to transform Britain's Public Services* . Methuen. London.

Barber, M. & Mourshed, M. (2007). How the world's best-performing school systems come out on top. Londres: McKinsey & Company.

Calvo, G. (2013). Desarrollo Profesional Docente: El aprendizaje profesional colaborativo. Documento de trabajo Proyecto Estratégico Regional sobre Docentes UNESCO. CEPPE. Disponible en: <http://www.politicadocentesalc.com/index.php/documentos>

Claro, M., A. Espejo, I. Jara, D. Truco (2011) Aporte del sistema educativo a la reducción de las brechas digitales. Una mirada desde las mediciones PISA. Documento de Trabajo CEPAL, Santiago de Chile.

Cox, C., L. Meckes, M. Bascopé, (2010). La institucionalidad formadora de profesores en Chile en la década del 2000: velocidad del mercado y parsimonia de las políticas. *Revista Pensamiento Educativo*, vol. 46-47 pp. 205-245. Universidad Católica de Chile, Santiago.

OECD and Centre of Study for Policies and Practices in Education (CEPPE) (2013) Learning standards, teaching standards, and standards for school principals: a comparative study, Education Working Paper N° 99, OECD, Paris

Danielson, Ch. (2011) Competencias docentes: Desarrollo, apoyo y evaluación. PREAL, Documento de Trabajo N° 51. Washington, Santiago de Chile.

Darling-Hammond, L. y Lieberman, A. 2012. Teacher Education around the world: what can we learn from international practices? En: Darling-Hammond & Liberman (Eds.), *Teacher Education around the World*. Routledge: London.

Falus, L. y Goldberg, M. (2011). Perfil de los Docentes en América Latina. SITEAL, Cuaderno Nº 9, IIPE, Buenos Aires.

Grossman, P. (2011) Framework for teaching practice: a brief history of an idea. *Teachers College Record* Volume 113, Number 12, December 2011, pp. 2836–2843

Grindle, M., Thomas J.W.(1991) *Public choices and policy change. The political economy of reform in developing countries*. Johns Hopkins University Press, Baltimore and London.

Grindle, M. (2004) *Despite the odds. The contentious politics of education reform*. Princeton University Press. Princeton.

Ferreira, M. O. V. (2006) Somos todos trabalhadores em Educação? Reflexões sobre identidades docentes desde a perspectiva de sindicalistas. *Educação e Pesquisa*, v. 32, n. 2, p. 225-240.

Hargreaves A. & Fullan M. (2012) *Professional Capital. Transforming teaching in every school*. Teachers College Press, Ontario Principals Council.

Hargreaves, A. y Shirley, D. (2012). *The Global fourth way. The Quest for educational excellence*. Thousand Oaks: Corwin. Teachers College Press, Ontario Principals Council.

Hecló, H. (2006) Thinking Institutionally, en *The Oxford Handbook of Political Institutions*. Oxford University Press. Oxford.

Levine, A. (2006). Educating school teachers. The education school project. En: http://www.edschools.org/pdf/Educating_Teachers_Report.pdf

Little, J. W. (2001). Professional development in pursuit of school reform. En A. Lieberman & L. Millar (Eds.), *Teachers Caught in the Action: Professional Development that Matters*. N. York: Teachers Collage Press.

Louzano P. (2013). Visión de la docencia y Características de los sistemas de Formación docente. Documento de trabajo Proyecto Estratégico Regional sobre Docentes UNESCO. CEPPE. Disponible en: <http://www.politicadocentesalc.com/index.php/documentos>

Loyo, A. (2001) Los sindicatos docentes en América Latina: entre la lógica laboral y la lógica profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 25, pp. 65-81.

Martínez Rizo, Felipe. 2013. “La Evaluación de los Maestros de Educación Básica: Elementos para un Sistema Mexicano”. México: en prensa.

Meckes, L. (2013), Estándares y Formación Docente Inicial. Documento de trabajo Proyecto Estratégico Regional sobre Docentes UNESCO. CEPPE. Disponible en: <http://www.politicadocentesalc.com/index.php/documentos>.

Navarro, J.C. (2006) Dos clases de políticas educativas. La política de las políticas públicas. En Banco Interamericano de Desarrollo, Progreso económico y social en América Latina (IPES). Informe 2006.

Ortega, S. (2011) Formación Continua. Documento de trabajo Proyecto Estratégico Regional sobre Docentes UNESCO. CEPPE. Disponible en: <http://www.politicadocentesalc.com/index.php/documentos?start=3>

OECD (2009). Evaluating and Rewarding the Quality of Teachers: International Practices. OECD, Paris.

OECD (2012) *Teachers for the 21st Century. Using evaluation to improve teaching*. Paris

Scartascini, C. (2010) “¿Quién es quién en el juego político? Describiendo a los actores que intervienen y sus incentivos y funciones”, en Scartascini, C., Spiller, P., Stein, T. y Tommasi, M. (ed) *El juego político en América Latina ¿cómo se deciden las políticas públicas?*, Banco Interamericano de Desarrollo, Washington.

Scartascini, C., Spiller, P., Stein, T., Tommasi, M. (2010) “¿Cómo se juega en América Latina? Instituciones políticas, procesos de negociación y políticas públicas”, en Scartascini, C., Spiller, P., Stein, T. y Tommasi, M. (ed) *El juego político en América Latina ¿cómo se deciden las políticas públicas?*, Banco Interamericano de Desarrollo, Washington.

Schmelkes, S. (2013). La Evaluación del Desempeño Docente. Estado de la Cuestión. Documento de trabajo Proyecto Estratégico Regional sobre Docentes UNESCO. CEPPE. Disponible en: <http://www.politicadocentesalc.com/index.php/documentos>.

Schwartzman, S. (2011) La Institucionalización de las Políticas Docentes en América Latina. Documento de trabajo Proyecto Estratégico Regional sobre Docentes UNESCO. CEPPE. Disponible en: <http://www.politicadocentesalc.com/index.php/documentos?start=3>

Schwartzman, S., Cox, C. (2009), Las agendas pendientes de la educación, en S.Schwartzman, C.Cox (editores), *Políticas educativas y cohesión social en América Latina*. CIEPLAN, Uqbar Editores. Santiago de Chile.

Serres, M. (2011) Les nouveaux défis de l'éducation. Séance solennelle, Académie Française. Mardi 1er mars 2011.

Stein, E., M.Tommasi (editors) (2008) *Policymaking in Latin America. How politics shapes policies*. Inter-American Development Bank –David Rockefeller Center for Latin America, Harvard University. Washington

Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching. Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, Vol. 57, Nº1, Spring 1987

Tedesco, J.C. (2012) *Educación y Justicia Social en América Latina*, Fondo de Cultura Económica, México.

Tenti, E. (2009). Reflexiones sobre la construcción social del oficio docente. En: C. Vélaz de Medrano y D. Vaillant (Coords.) *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid, OEI y Fundación Santillana.

Terigi, F. (2010). Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina. Documentos de Trabajo N° 50. Santiago de Chile. PREAL.

UNESCO (2006). *Evaluación de Desempeño y Carrera Profesional docente: un estudio comparado de 50 países de América y Europa*. OREALC-UNESCO. Santiago de Chile.

UNESCO-OREALC (2012) *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. Paris y Santiago de Chile

Vaillant, D. (2009). Políticas para el desarrollo profesional docente efectivo. En C. Vélaz y D. Vaillant), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 29-37). España: OEI-Fundación Santillana. Disponible en <http://www.oei.es/metas2021/APRENDYDESARRPROFESIONAL.pdf> Consultado en febrero 15 de 2013.

Vaillant, D. (2011) Carrera Docente. Documento de trabajo Proyecto Estratégico Regional sobre Docentes UNESCO. CEPPE. Disponible en: <http://www.politicasdcentesalc.com/index.php/documentos?start=3>

Weinstein, J. (2013) La esquivia Política entre las Volátiles Políticas Docentes. Documento de trabajo Proyecto Estratégico Regional sobre Docentes UNESCO. CEPPE. Disponible en: <http://www.politicasdcentesalc.com/index.php/documentos>

World Bank (2012), What matters most in teacher policies? A framework for building a more effective teaching profession. SABER (Systems Approach for Better Education Results), Washington.