

MEJORANDO LA FORMACIÓN Y EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE EN LATINOAMÉRICA

Improving teacher education and professional development in Latin America

DENISE VAILLANT*

Resumen

La revisión de la literatura muestra que las nuevas expectativas y los desafíos a los que se enfrentan las sociedades y economías sitúan a la educación en el centro del debate y a los docentes como actores clave. En este escenario, los responsables educativos enfrentan el reto constante de disponer de un número suficiente de docentes que sean competentes, que permanezcan motivados y que tengan condiciones laborales adecuadas durante toda su carrera profesional. Para avanzar en la búsqueda de soluciones, la autora plantea que es necesario fortalecer en América Latina tanto la formación docente como el desarrollo profesional continuo.

Palabras clave: profesión docente, formación inicial, desarrollo profesional, políticas educativas, América Latina

Abstract

Literature review shows that new expectations and challenges that societies and economies must face places education in the core of debate and recognizes teachers as key agents. In this setting, policy makers face a constant challenge to have at disposal a sufficient number of competent and motivated teachers who have suitable labour conditions along their professional careers. Going ahead in search of solutions, the author makes it clear that teacher education in Latin America needs strengthening.

Key words: teaching profession, teacher education, professional development, education policies, Latin America

* Doctora en Educación de la Université du Québec à Montréal, Canadá. Profesora de Políticas Educativas de la Universidad ORT-Uruguay y Coordinadora del Grupo de Trabajo sobre Desarrollo Profesional Docente de PREAL, devaillant@gmail.com

1. Una temática que importa

Nuevos estudios (Vaillant y Rossel, 2006) evidencian que la mejora de la situación de los docentes es uno de los principales desafíos enfrentados por las políticas educativas latinoamericanas. Muchos países se caracterizan por un entorno profesional que presenta dificultades a la hora de retener a los buenos maestros y profesores. Son escasos los estímulos para que la profesión docente sea la primer opción de carrera. Las condiciones de trabajo son a menudo inadecuadas y existen serios problemas en la estructura de remuneración e incentivos. A esto se agrega la falta de una formación inicial y un desarrollo profesional adecuados que preparen a los docentes para la tarea de enseñar.

Luego de un período caracterizado por cierto “desinterés”, muchos estudios internacionales han venido a demostrar la importancia de los dispositivos de formación en la mejora del desempeño de maestros y profesores. Recordemos, por ejemplo, el estudio de Ingvarson (2005) referido al desarrollo profesional docente y a su impacto en la obtención de buenos resultados en los aprendizajes. También hay estudios que revelan (Darling Hammond (2005) que el nivel y calidad de la formación de los profesores (como su certificación o la tendencia de un título en el campo que enseña) correlacionan en forma significativa con los resultados de los estudiantes, más allá de las condiciones económicas o de *background* educativo de los mismos.

Asumiendo que la enseñanza es una de las claves para el logro de buenos aprendizajes, el problema en América Latina es que muchos maestros y profesores están mal preparados para la tarea. Además la gestión institucional y la evaluación no han actuado generalmente como mecanismo básico de mejora de los sistemas formación docente.

¿Cuál es el estado de la formación inicial docente en la actualidad en América Latina? ¿Cuáles son sus principales problemas y obstáculos? ¿Qué políticas se han aplicado en los últimos años? Son estas preguntas que enmarcar el debate actual sobre la inicial y el desarrollo profesional docente.

2. El primer punto de acceso

La investigación sobre la formación docente (Vaillant, 2004) reconoce diversas líneas de análisis entre las cuales las que examinan el preentrenamiento, es decir, las experiencias de enseñanza previas que los aspirantes a docente han vivido en su condición de estudiantes; las que estudian la formación inicial, que es la etapa de preparación formal en una institución específica de formación de docencia; las que se interesan por la iniciación, marcada por los primeros años de ejercicio profesional de los nóveles profesores, y aquellas que consideran la formación en servicio orientada al desarrollo profesional y al perfeccionamiento de la enseñanza.

La formación inicial del maestro es el primer punto de acceso al desarrollo profesional continuo. ¿Sirve la oferta disponible para atraer a los mejores candidatos para los sistemas educativos latinoamericanos? La impresión general que dejan los estudios, investigaciones e informes que hemos examinado a lo largo de estos últimos años es que la formación inicial ha tenido resultados relativos a pesar de que se le reconoce un papel clave en las reformas educativas. Las carreras se caracterizan por un bajo prestigio, demasiado énfasis en el método basado en la exposición oral frontal y muy poca atención a técnicas pedagógicas apropiadas para los estudiantes socialmente desfavorecidos, clases multigrado, clases multiculturales, aprendizaje de la lectoescritura y el cálculo, resolución de conflictos. Ese déficit se ve agravado por la mala calidad de la educación escolar básica y media que muchos de los aspirantes a maestros reciben antes de ingresar a estudiar en una universidad o instituto de formación. Surge así una fuerte preocupación por mejorar la calidad de la formación y de la práctica docente en América Latina.

3. El ideal y el desempeño real

Existe muchas veces contradicción entre el modelo de enseñanza ideal y el desempeño real en clase. ¿Cómo lograr que la formación inicial y el desarrollo profesional continuo no queden en mera retórica e incidan efectivamente en lo que ocurre en el aula y lo que aprenden los estudiantes?

En muchas Universidades e Institutos de Formación Docente las propuestas de formación están alejadas de los problemas reales que un profesor debe resolver en su trabajo. Además las modalidades pedagógicas utilizadas en la preparación de los docentes tampoco suelen aplicar los principios que se supone que el profesor deba utilizar en su tarea.

Las propuestas pedagógicas transformadoras no alcanzan para mejorar la acción de docente en el salón de clase. Ser un “buen alumno” en los cursos de formación docente, esto es, saber identificar los factores que influyen en la enseñanza, hacer planificaciones adecuadas, seleccionar recursos didácticos innovadores, no transforman al aprendiz en “buen profesor”. Sin duda son condiciones necesarias, pero no suficientes.

El otro serio problema que enfrentan las Instituciones Formadoras se vincula al eje teoría-práctica. Las prácticas son una excelente ocasión para aprender a enseñar, pero para que ese aprendizaje sea constructivo, personal, y no una mera repetición de lo observado, es necesario que los estudiantes sean capaces de analizar críticamente los modelos de enseñanza que observan.

Los estudiantes practicantes traen consigo una serie de creencias e imágenes que influyen en la forma como se enfrentan a la compleja tarea en el aula. Estas creencias

no cambian por sí solas; las experiencias académicas tienen una influencia sobre ellas y las experiencias prácticas en general contribuyen a confirmar dichas creencias. Pero la mera introducción de actividades que teóricamente propician la reflexión¹ no aseguran por sí solas un cambio significativo en las concepciones, ni mucho menos en las prácticas de los futuros profesores. La reflexión no aparece espontáneamente; se provoca, se suscita; se aviva en la inquietud del estudiante.

4. La situación en América Latina

Cuando nos referimos al estado de la formación docente en América Latina, se hace necesario distinguir entre el nivel de educación básica y el de enseñanza media. En el primer caso, se parte de una lógica pedagógica y se enfatiza la enseñanza de la didáctica. En la formación de profesores de enseñanza media, la mayor importancia la tiene siempre lo disciplinar y generalmente el lugar y la preparación pedagógica es tardía y secundaria. La escuela primaria tuvo como eje organizador el proceso de adquisición de los elementos instrumentales de la cultura por parte de los niños, mientras que la escuela secundaria ha basado su organización en la lógica de las disciplinas.

A pesar de las diferencias entre maestros y profesores, en ambos casos constatamos que ellos han dejado de ser parte del segmento más educado de la población en los distintos países latinoamericanos. En la medida en que la educación secundaria y superior tiende a expandirse, tener título docente ya no califica a quien lo posee de manera sustantivamente diferente de los otros miembros de la propia generación, a diferencia de lo que sucedía un siglo atrás (Terigi, 2007). Este fenómeno también se visualiza en los países de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico donde las sociedades son más ricas, las calificaciones educacionales se han incrementado y se dispone de más puestos de trabajo atractivos. En esos países, la apelación a la docencia como una vía a la movilidad social ascendente y trabajo seguro parece haber disminuido (OECD, 2005).

En contraste con lo que sucede con estudiantes de carreras distintas a la docencia, los candidatos a ser maestros y profesores tienen antecedentes socioeconómicos más limitados tanto en los niveles de instrucción de sus padres como en sus niveles de ingreso familiar. También los estándares de admisión a las instituciones de formación de docentes tienden a ser más bajos que en el conjunto de carreras de educación superior (Vaillant, 2004).

¹ Tal como la redacción de diarios, biografía, análisis de la propia práctica a través de observación de compañeros o grabaciones de video.

La formación de los docentes constituye hoy un punto crítico del debate educativo, lo que explica el interés existente en América Latina por renovar las instituciones formadoras, definir el papel del formador de formadores, mejorar las propuestas curriculares, diseñar un sistema de inserción a la docencia y de desarrollo profesional y pensar en programas que permitan titular a un mayor número de docentes fundamentalmente para educación media.

5. La renovación de las instituciones

En muchos países latinoamericanos la proliferación y dispersión de instituciones de formación atenta contra la calidad de las mismas. El exceso de instituciones aparece asociado a la pequeñez de muchas de ellas y a una falta de escala que no permite ofrecer el equipamiento adecuado (bibliotecas, computadoras, laboratorios) para sostener una formación de calidad y una equitativa distribución geográfica de la oferta de docentes.

¿Cuáles son las tendencias más prometedoras en materia de instituciones formadoras? Según Ávalos (2006), la acreditación de las instituciones es un modo necesario de velar por la calidad de la formación, especialmente, en los países en que la oferta está distribuida en muchos tipos de instituciones públicas y privadas y en modalidades presenciales y a distancia.

Tabla 1
RENOVACIÓN DE LA FORMACIÓN:
TRES EJEMPLOS DE INTERÉS EN LATINOAMÉRICA

País	Nombre Proyecto	Objetivo
Argentina	Sistema acreditación IFD	Control de la formación a través de gobiernos provinciales
El Salvador	ECAP	Evaluar formación mediante una prueba nacional para graduarse
República Dominicana	INAFOCAM	Coordinar mediante instituto descentralizado oferta de formación inicial y continua.

Fuente: elaboración propia

Existe hoy en muchos países un renovado interés por mejorar los dispositivos de formación. Así, en Argentina se ha impulsado un muy buen sistema de acreditación que

permite un control relativamente fuerte sobre las instituciones a través de los gobiernos provinciales (Aguerrondo, 2006, en Vaillant y Rossel). Por su parte, El Salvador constituye un caso interesante por la realización de la Evaluación de Competencias Académicas y Pedagógicas (ECAP) necesaria para finalizar la carrera y graduarse. Esta prueba, a pesar de algunas opiniones críticas, ha contribuido a mejorar las propuestas de las instituciones formadoras y se ha constituido como una excelente predictora para el desempeño docente.

Otro país inspirador es República Dominicana que ha avanzado en la gestión institucional de la formación a través de la creación del Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM). Esta instancia descentralizada coordina los programas de formación inicial y de desarrollo profesional del personal docente a nivel nacional. La iniciativa tiene como propósito articular con todas las instituciones de educación superior, así como con las de carácter científico y/o cultural que incidan en la formación de maestros. En otros países se están estudiando sistemas de certificación de competencias para el ejercicio profesional docente (Namo de Mello, 2005), lo que parecería ser también una de las tendencias más prometedoras para los próximos años.

6. Las nuevas propuestas curriculares

Asumiendo la diferenciación según el nivel de enseñanza (preprimaria, primaria y media), el estado de situación de las propuestas curriculares de Universidades e Institutos de Formación permite constatar dos tendencias. La primera es una sobresimplificación extrema. Se dice que debe saber y saber enseñar. La segunda es una falta de jerarquización. Se presentan largos listados de cualidades y conocimientos que los profesores deberían tener.

Una serie de casos examinados recientemente (Vaillant y Rossel, 2006) muestran un importante déficit de calidad en los conocimientos disciplinares, así como escasa articulación con el conocimiento pedagógico y con la práctica docente. Todavía persisten importantes desafíos a resolver en lo que hace al material de apoyo, al desarrollo y la planificación curricular, a la supervisión de las prácticas docentes y a la preparación de los formadores de formadores.

¿Cómo hacer para que la formación inicial de los docentes no sea sólo la transmisión de contenidos, que inexorablemente se desactualizan? En los años 2000, algunos programas y proyectos de formación comienzan a poner énfasis en las competencias básicas que debe tener un docente para poder conducir procesos de enseñanza-aprendizaje de calidad en el siglo XXI. Así surgen un cierto número de iniciativas vinculadas con el establecimiento de marcos de competencias docentes que orientan la evaluación de quienes egresan de las instituciones formadoras como también a los docentes en servicio.

Tabla 2
LAS NUEVAS PROPUESTAS CURRICULARES

País	Nombre Proyecto	Objetivo
Chile	Marco para una Buena Enseñanza	Formular estándares para formación docente inicial
Brasil	Referenciais para Formação de Professores de Brasil	Determinar perfiles profesionales docentes y competencias mínimas en el ámbito nacional
Colombia	Perfiles profesionales docentes y de competencias mínimas de ámbito nacional	Formalizar las actitudes y competencias deseables de un maestro a fomentarse en los cursos de formación docente
Perú	PLANCAD	Establecer aquello que debe saber y ejecutar un docente

Fuente: Elaboración propia.

Chile desarrolló un esquema de criterios o estándares de desempeño que con algunas diferencias son aplicables a la formación inicial y al desarrollo profesional continuo. Estos estándares han sido incorporados a los criterios para acreditar los programas de formación docente (proceso que al momento es voluntario). El *Marco de Buena Enseñanza* sirve a su vez para evaluar a los docentes y determinar sus necesidades de desarrollo profesional (Ávalos, 2006).

En otros países también ha surgido una serie de documentos de Ministerios con orientaciones para la formación docente. Un buen ejemplo son los Referenciais para Formação de Professores de Brasil (Namo de Mello, 2005). Este conjunto de orientaciones para la formación de docentes de la enseñanza fundamental, explicita el bagaje que necesita un profesor para su buen desempeño, es decir, el conjunto de saberes teóricos y prácticos que no deben confundirse con una sumatoria de conceptos y de técnicas.

En Colombia se avanzó en la línea de controlar la oferta de formación continua a través de la determinación de perfiles profesionales docentes y de competencias mínimas de ámbito nacional. Este listado incluye actitudes deseables de un maestro a fomentarse en los cursos y permite verificar que los docentes mantienen niveles de idoneidad, calidad y eficiencia en el desempeño de sus funciones que justifiquen la permanencia en el cargo, los ascensos en el escalafón y las reubicaciones salariales dentro del mismo grado. Existe una evaluación de período de prueba que se realiza al término de cada año académico y comprende desempeño y competencias específicas, a la que se suma

una evaluación ordinaria periódica de desempeño anual. Por último está prevista una evaluación de competencias a realizar cada vez que la entidad territorial lo considere conveniente o por lo menos cada seis años.

El Programa PLANCAD en Perú define el mejoramiento de los docentes en términos de “saberes fundamentales” y “funciones básicas”. Éstos identifican las capacidades cognitivas requeridas y describen los propósitos de las acciones de formación. Los documentos del Programa PLANCAD establecen aquello que debe saber y ejecutar un docente que aspira a que sus alumnos aprendan y se eduquen bien (Vaillant, 2005).

7. Una inserción a la docencia programada

Las políticas integradas para la formación inicial y el desarrollo profesional docente deben prestar particular atención al “eslabón perdido”, es decir, a los dispositivos de apoyo para aquellos que se inician en la docencia. Este no es el caso de América Latina, donde la inserción a la docencia no es objeto de una política tal surge de un reciente estudio (Marcelo García, 2007) que ha encontrado escasos programas institucionalizados. La inserción “de facto” se produce pero son muy pocas las ocasiones en que la escuela o la municipalidad desarrolla programas específicos para profesores principiantes.

Entre algunas iniciativas, Marcelo García cita el caso de Chile, donde se ha impulsado recientemente a nivel nacional la creación de una comisión por parte del Ministerio de Educación integrada por especialistas en la formación del profesorado (miembros del ministerio, de universidades, del colegio de profesores), con la finalidad de implantar un sistema de inducción. La comisión ha elaborado un informe en el cual se propone la creación de la figura de la mentoría en los centros educativos. Los mentores serán profesores con experiencia (entre 8 y 10 años), con una evaluación positiva de su actividad docente, enseñando en el mismo centro educativo que el profesor principiante y que ha recibido formación adecuada a la tarea a desempeñar.

Otros países en América Latina se están interesando en la temática de inserción a la docencia. Así, en Colombia el proceso de acompañamiento a la inserción de los profesores principiantes se realiza generalmente de manera informal a través de las relaciones mantenidas entre los propios profesores principiantes y el profesorado de las Escuelas Normales Superiores. Estos docentes experimentados actúan como tutores informales a la manera de apadrinamiento profesional y cuyo vínculo radica en la buena voluntad.

8. Acciones inspiradoras de desarrollo profesional continuo

La formación continua de la década de los 80 y de los 90 provocó duras críticas en América Latina. En muchos países se recurrió a los cursos de perfeccionamiento como

una forma de compensar las insuficiencias de la formación inicial de los maestros y profesores. Se buscó –a veces con éxito, a veces sin él– mejorar los conocimientos y habilidades pedagógicas de los profesores. También se intentó integrar conocimientos especializados áreas y disciplina en las cuales se diagnosticó una clara deficiencia. Asimismo, hubo empeños para facilitar la introducción de reformas educativas, innovaciones al currículum, nuevas técnicas o nuevos textos de estudio.

Quizás una de las dificultades mayores fue el tema de la masividad. Brasil, por ejemplo, cuenta con más de tres millones de docentes y en Argentina hay más de 800.000. Aun en los países más pequeños, como Uruguay, los docentes representan un porcentaje muy elevado de la población activa y tienen una participación muy amplia en el empleo público (Vaillant, 2005). Este rasgo diferencia fuertemente a maestros y profesores de otros colectivos del sector público, y lleva a considerar que cualquier programa de desarrollo profesional docente se enfrenta con la cuestión de la masividad. Pero a pesar del panorama a menudo desalentador, existieron algunas iniciativas de éxito (Terigi, 2007) como evidencia el cuadro que sigue.

Tabla 3
ACCIONES INSPIRADORAS DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE
(Últimos 10 años)

País	Nombre del Proyecto	Objetivo
Argentina	Red Federal de Formación Continua	Articular un sistema a instituciones formadoras para brindar formación docente en servicio
Brasil	Formación Profesores en Ejercicio	Capacitar a profesores sin formación específica en cumplimiento de las leyes que exigen emplear docentes titulados
Colombia	Microcentros	Constituir grupos de trabajo con profesores y/o directores.
Chile	Grupos Profesionales de Trabajo	Organizar en los liceos grupos de trabajo (GPD) para el desarrollo profesional de los profesores
El Salvador	Bono de Desarrollo Profesional	Permitir a los docentes identificar sus necesidades de formación y las respuestas adecuadas con la ayuda de asesores pedagógicos
México	PRONAP	Ofrecer oportunidades flexibles de actualización permanente a los maestros de educación básica

Fuente: Elaboración propia a partir de la compilación de De Andreaea, A.M. (org.). 2003. Buenas Prácticas para mejorar la educación en América Latina. Santiago de Chile. PREAL.

En Argentina resulta particularmente inspiradora la iniciativa de reordenar la formación continua a través de una Red Federal con el objetivo de congregarse a las instituciones de capacitación docente según parámetros de calidad. Se trata de una herramienta para establecer estrategias nacionales de capacitación con participación de las autoridades educativas de las provincias del país. En cada una de ellas, hay un organismo designado para funcionar como cabecera jurisdiccional de la Red, que formula un Plan Global de Formación Docente Continua que aprueba el Ministerio nacional. La Red distribuye financiamiento al que pueden acceder todas las instituciones que la integran, a condición de que sus propuestas estén aprobadas por la Cabecera Nacional o estén integradas en el Plan Global de una provincia (Terigi, 2007).

En Brasil la Secretaría de Educación del Estado de San Pablo ha implementado un Programa para promover el desarrollo profesional continuo de los educadores de la red estadual de primer grado (primaria). Además se han creado Equipos Pedagógicos con profesores de diversas áreas para facilitar la tarea pedagógica de la escuela y facilitar la actualización de docentes. Otras iniciativas en América Latina en el campo de la formación en servicio se basan en el concepto de un docente que aprende en situación y en colaboración con otros. Tal es el caso de los “círculos de aprendizaje” que operan en varios países con distintos nombres, las redes de docentes que tienen mucha vigencia en Colombia y que se planea para el Perú, las pasantías nacionales e internacionales que desarrolla Chile para sus docentes, y las “expediciones pedagógicas” que constituyen una experiencia muy exitosa de aprendizaje docente en Colombia, realizada mediante viajes y observación que hacen profesores en distintas situaciones docentes del país (Ávalos, 2006).

El problema con muchas de estas iniciativas es que suelen ser apoyadas inicialmente desde los Ministerios de Educación, pero dejadas de lado al surgir otras necesidades o programas que se consideran de más urgencia. Es el caso de los Grupos Profesionales de Trabajo en Chile que se difundieron entre profesores de Enseñanza Media durante los años 90 y que lograron movilizar activamente a profesores secundarios pero que finalmente no se instalaron como programa en el Ministerio de Educación. A pesar de esto, la experiencia se arraigó profundamente en algunos grupos, y estos siguen reuniéndose y desarrollando actividades de desarrollo profesional de sus integrantes.

El desarrollo profesional tiende cada vez más a incluir una variedad de experiencias formales e informales. Por ejemplo, el Programa Nacional para la actualización permanente de los maestros de Educación Básica en servicio” (PRONAP) de México, combina diversas acciones (talleres breves de actualización, presenciales o de autoinstrucción; asesoramiento especializado en los centros de maestros; cursos prolongados) orientadas a “mantener una oferta continua y permanente, suficiente, pertinente y flexible de programas de actualización de calidad, dirigida a todos los maestros de la educación básica, así como al personal directivo y de apoyo técnico-pedagógico en todos sus niveles, tipos y modalidades (Vezub, 2005).

Algunas tendencias muestran que el mejor modelo de formación continua es el que se realiza en la propia escuela, a partir de las dificultades y problemas detectados por el equipo escolar. Tal es el caso de El Salvador, en cuyas escuelas, con ayuda de los asesores pedagógicos, el personal docente determina sus necesidades de fortalecimiento, las incluye en un plan y, a través del *Bono de Desarrollo Profesional*, compra servicios privados (Vaillant, 2005).

Vinculado con lo anterior, podemos mencionar a los Programas específicos centrados en los problemas de la enseñanza en condiciones adversas (ver Tabla 4). Un ejemplo lo constituye en Argentina el Proyecto Maestro + Maestro, del Programa Zonas de Acción Prioritaria (ZAP) de la Ciudad de Buenos Aires, cuyo objetivo es abatir la repitencia en los primeros grados del nivel primario. La iniciativa básica del proyecto consiste en incorporar al aula de primer grado un segundo maestro (el “maestro ZAP”) que colabora con el maestro de grado en las tareas pedagógicas necesarias para asegurar los aprendizajes de los alumnos. El proyecto tiene un componente de capacitación docente en lectoescritura y en temáticas relevantes para la atención educativa en las zonas más desfavorecidas y otro componente de asistencia técnica a maestros y escuelas, con énfasis en la contextualización curricular.

Tabla 4
PROGRAMAS “EJEMPLO” PARA LA ENSEÑANZA EN CONDICIONES ADVERSAS

País	Nombre del Proyecto	Objetivo
Argentina	Maestro+Maestro del Programa de Acción Prioritaria	Capacitación en lectoescritura y contextualización curricular para mejorar los primeros grados de educación primaria.
Brasil	Programas de Aceleración	Preparar a los maestros mientras enseñan a partir de materiales fuertemente estructurados.
Colombia	Educación en el campo, en situación de violencia y para gente especial.	Entrenar maestros para la especificidad de situaciones de enseñanza.
Chile	Grupos Profesionales de Trabajo	Organizar en los liceos grupos de trabajo (GPD) para el desarrollo profesional de los profesores.
El Salvador	Aulas Alternativas	Fortalecer a los maestros en aspectos técnicos.
Uruguay	Maestros Comunitarios	Formar a los maestros en estrategias pedagógicas de inclusión educativa.

Fuente: Elaboración propia a partir del informe de Flavia Terigi (2007).

Otro caso de interés refiere a la capacitación docente en el contexto del *Programa de Aceleración* de varios estados y municipios de Brasil (Navarro, 2002), destinado a niños y niñas con sobreedad y rezago educativo en el nivel primario. El programa emplea la expresión “aprende mientras enseñas” para describir sus componentes de formación. Se incluyen materiales fuertemente estructurados para guiar a los maestros en la implementación del programa, y es a través de su participación en la implementación que los docentes se forman. Otro programa similar es el de *Aulas Alternativas* de El Salvador el cual busca fortalecer a los maestros sobre los aspectos técnicos del funcionamiento de la enseñanza en estas nuevas condiciones didácticas.

La idea de “maestros entrenados para cada situación” estructura un conjunto de propuestas de formación desarrolladas por el Ministerio de Educación de Colombia: “Adultos en el ciclo de educación básica”, “Educación en el campo”, “Educación en medio de la violencia” y “Educación especial para gente especial”.

La ANEP de Uruguay lanzó en el año 2005 el *Programa de Maestros Comunitarios* con el fin de extender y optimizar el tiempo pedagógico en escuelas de contexto socio-cultural crítico de todo el país urbano. La capacitación de los maestros comunitarios se centra en estrategias pedagógicas de inclusión educativa y busca dotar a los maestros de herramientas conceptuales y metodológicas que les permitan llevar adelante las dos líneas de actuación, a través de instancias grupales presenciales y apoyo técnico permanente durante el transcurso del programa.

9. Opciones para las políticas de formación

Es posible suponer que en algunos países el mejoramiento de la situación de los docentes es factible si hay decisión política; en otros el contexto es más complejo. En algunos casos lo existente es corregible a corto y mediano plazo a través de políticas educativas adecuadas que se mantengan en el tiempo y que permitan aumentar el atractivo a la profesión y garantizar que los docentes permanezcan en ella. En otros casos se requiere de transformaciones estructurales a más largo plazo.

Al inicio de este artículo nos preguntábamos ¿cuáles son las políticas educativas que promueven una formación inicial de calidad, instancias de desarrollo profesional y una gestión y evaluación que fortalezca a los docentes en su tarea de enseñanza? ¿Cómo lograr que estas políticas se mantengan en el tiempo? Las respuestas a estas preguntas se vinculan con la amplia red de factores que contribuyen a aumentar el atractivo a la profesión y a garantizar que los docentes permanezcan en ella.

Tal como muestra el gráfico que sigue, las estrategias que planteamos parten del supuesto que sólo se puede avanzar a través de una perspectiva sistémica que tenga en cuenta los diversos factores que intervienen en la mejora de la tarea de enseñar.



Entre los cuatro grupos de factores que aparecen en la figura, la formación inicial y el desarrollo profesional son centrales. Y para que la formación no quede en mera retórica e incida efectivamente en lo que los docentes hacen en el aula y en lo que aprenden los alumnos de los centros educativos, habría que, entre otras cosas:

- **Establecer criterios profesionales** que constituyan marcos para una buena enseñanza y que sean el requisito básico para una formación y un desempeño laboral de calidad. La elaboración de criterios profesionales representa un esfuerzo por describir en una forma observable lo que los docentes deben saber y ser capaces de hacer en el ejercicio de su profesión. Se trata de un marco de actuación que toma en cuenta lo que dice la investigación y los propios docentes acerca de los conocimientos, capacidades y competencias que ellos deben tener. Los criterios profesionales también refieren a las responsabilidades de los docentes respecto a la formación integral y los logros de aprendizaje de sus alumnos, así como de su propio desarrollo profesional. Estos criterios identifican las características esenciales de una buena enseñanza, dejando espacio a distintas maneras de ejercerla. La formulación de marcos referenciales podrían convertirse en importantes instrumentos para guiar al docente en el desarrollo de su trabajo diario.
- **Fijar requisitos para la certificación profesional** en los programas de formación inicial del profesorado que incluyan la necesidad de realización de un período de prácticas en la escuela. Durante este período el profesorado no está completamente capacitado y normalmente se consideran “candidatos” o “profesores en prácticas”.

Desempeñan total o parcialmente las funciones que corresponden a los docentes plenamente cualificados en un ambiente de trabajo real (un centro educativo) durante un período de tiempo considerable y sus actividades son remuneradas. Al finalizar esta etapa y tras superar una serie de criterios de evaluación, se consideran profesionales plenamente cualificados.

- **Monitorear las instituciones de formación docente** mediante bases de datos actualizadas que incluyan, por ejemplo, el rendimiento por cohortes de los estudiantes. Se requiere mejorar la producción de investigaciones dando prioridad a los estudios que evalúen la formación que realizan las instituciones. El monitoreo de las instituciones de formación debería permitir que éstas, de manera prospectiva, identifiquen las posibles demandas en educación.
- **Mejorar los mecanismos de reclutamiento** para diversificar el ingreso de aspirantes a la profesión docente y revertir la tendencia que sólo postulantes de bajo nivel cultural e ingresos postulen al mismo. Habría que lograr que la elección de la profesión docente sea la primera opción de carrera. Para lograrlo es necesario prestar particular consideración al perfil sociodemográfico de maestros y profesores y a la mejora de las condiciones de trabajo y de la estructura de remuneración e incentivos.
- **Seleccionar con rigurosidad a los formadores** para que ellos respondan eficazmente a los nuevos requerimientos de la formación docente. Generar condiciones para que los formadores que hoy están en la formación de docentes revisen sus marcos conceptuales y sus prácticas. En algunos casos se deberá pensar en mecanismos que permitan que los formadores que tengan mejor disposición a adoptar las nuevas visiones reemplacen a aquellos que no las tienen.
- **Promover programas de inserción a la docencia** como una de las opciones de política más interesantes para asegurar un buen desempeño. La forma como se aborde el período de inserción tiene una importancia trascendental en el proceso de convertirse en un profesor. Además este tema podría devenir una puerta de entrada para articular formación inicial y desarrollo profesional docente. Se trata de una temática nueva. Muy pocos son los países en América Latina que tienen definida una política en la materia. Esto tiene la ventaja de hacer que las autoridades, los hacedores de políticas, los investigadores piensen el tema articuladamente con otros asuntos como el referido a la carrera y el desarrollo profesional, a la evaluación y a las remuneraciones.
- **Formular adecuados análisis de costos** de la formación inicial y del desarrollo profesional continuo que permitan estimar las inversiones que los países de la región deberán realizar en los próximos años para preparar y capacitar tanto a aspirantes como a docentes en ejercicio. Se hace necesario discutir el problema

de la inversión sostenible atendiendo la temática de la masividad, pues ningún planteamiento de conjunto y a largo plazo es verosímil si no se atiende este aspecto crucial de las políticas.

Las políticas educativas son dependientes de realidades muy diferentes en función de su historia previa, tradiciones, posibilidades económicas, prioridades en educación. Cada país debe encontrar las direcciones adecuadas a sus propias circunstancias. Las recetas no existen, aunque sí es posible inventariar cuáles son los ingredientes de una “buena receta”. Es así que a través de las experiencias analizadas en este artículo y a pesar de la heterogeneidad de contextos podemos identificar una serie de factores que actúan positivamente en la calidad de los sistemas educativos.

Si algo sabemos hoy es que un sistema educativo no será mejor que los maestros con los que cuenta. Esto genera un doble reto: atraer candidatos bien calificados y promover su mejor desempeño. Y ninguno de estos dos aspectos puede ser considerado de forma independiente: el reclutamiento de buenos candidatos para ingresar a la carrera docente deriva en un mejor desempeño de la tarea de enseñar y un buen desempeño de los maestros en actividad incide en el modo como se reclutan buenos estudiantes para la formación inicial.

Los docentes importan para influir en el aprendizaje de los alumnos y para mejorar la calidad de la educación. Importan en definitiva como un recurso necesario e imprescindible para la sociedad del conocimiento. Y puesto que el profesorado cuenta, necesitamos que nuestros sistemas educativos sean capaces de atraer a los mejores candidatos para convertirse en docentes. Necesitamos buenas políticas para que la formación inicial de estos profesores les asegure las competencias que van a requerir a lo largo de su extensa trayectoria profesional. Y la sociedad necesita buenos maestros y profesores, cuya práctica profesional cumpla los estándares profesionales de calidad que asegure el compromiso de respetar el derecho de los alumnos a aprender.

Bibliografía

- Aguerrondo, I. y Pogré, P.** (2002). *Las Instituciones de Formación Docente como Centros de Innovación Pedagógica*. Buenos Aires: Troquel-IIPE-UNESCO.
- Ávalos, B.** “El nuevo profesionalismo: formación docente inicial y continua”. En Tenti, E. (comp.) 2006. *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: UNESCO, IIPE y Fundación OSDE.
- Ávalos B.** (2002). *Profesores para Chile: historia de un proyecto*. Santiago de Chile: Gobierno de Chile, Ministerio de Educación.
- Darling-Hammond, L.; Holtzman D.J.; Gatlin S.J. and Heilig J.V.** (2005). Does teacher preparation matter? Evidence about teacher certification, teach for America and Teacher Effectiveness.

- Hammerness, K., Darling-Hammond, L., y Bransford, J.** (2005). How teachers learn and develop. En L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world*. S. Francisco: Jossey Bass.
- Ingvarson, Lawrence** (2005). Factors affecting the impact of professional development programs on teachers' knowledge, practice, student outcomes and efficacy. *Educational Policy Analysis Archives* 13. 10. <http://epaa.asu.edu>
- Marcelo García, C.** (2007). *Políticas de inserción a la docencia: De eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente*. GTD-PREAL (en prensa).
- Namo de Mello, G.** Profesores para la igualdad educacional en América Latina. Calidad y nadie de menos. En Revista PREALC N° 1: Protagonismo Docente en el Cambio Educativo. Santiago de Chile, julio 2005. OREALC-UNESCO.
- Navarro, J. C.** (ed.) (2002). *¿Quiénes son los maestros? Carreras e incentivos docentes en América Latina*. Washington: BID.
- OCDE** (2005). *Education at a glance: 2005*. OCDE.
- Siniscalco, M. T.** (2002). *A Statistical Profile of the teaching profession*. Ginebra-París: UNESCO-ILO.
- Terigi, F.** (2007). *Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina*. GTD-PREAL (en prensa).
- Vaillant, D. y Rossel, C.** (2006) (editoras). *Docentes en Latinoamérica hacia una radiografía de la profesión*. Santiago de Chile: PREAL.
- Vaillant, D.** (2005). *Formación de docentes en América Latina. Reinventando el modelo tradicional*. Barcelona: Octaedro.
- Vaillant, D.** *Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates*. Serie Documentos N° 31. Diciembre 2004. PREAL.
- Vaillant, D.** (2002). *Formación de formadores. Estado de la práctica*. En Serie Documentos de PREAL N° 25. Santiago de Chile: PREAL.
- Vezub, L.** (2005). *Tendencias internacionales de Desarrollo Profesional Docente. La experiencia de México, Colombia, Estados Unidos y España*. Trabajo realizado a solicitud de las Direcciones Nacionales de Gestión Curricular y Formación Docente y de Investigación y Evaluación de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Argentina. Buenos Aires, septiembre de 2005.

FECHA DE RECEPCIÓN: 28 de noviembre de 2007

FECHA DE ACEPTACIÓN: 16 de diciembre de 2007