



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

Oficina de Santiago
Oficina Regional de Educación
para América Latina y el Caribe



Perspectivas

sobre Políticas Docentes en América Latina y el Caribe

Aprendizajes de la Estrategia Regional sobre Docentes de la OREALC/UNESCO 2011-2016



Educación
2030 

La Estrategia Regional sobre Docentes impulsada por UNESCO-OREALC funciona desde fines del año 2011 y se ha desarrollado en tres etapas.

En la primera fase de la Estrategia (2011-2012) se elaboró un Estado del Arte sobre políticas docentes en la región junto con Criterios y Orientaciones para la construcción de Políticas Docentes, tarea a la que contribuyeron destacados expertos, así como grupos nacionales de discusión de los documentos de base, en ocho países de la Región (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Guatemala, México, Perú, y Trinidad y Tobago). En la elaboración del estado del arte y las orientaciones de políticas docentes se distinguieron cuatro dimensiones fundamentales: formación inicial; formación continua y desarrollo profesional; carrera docente y condiciones de trabajo; e instituciones y procesos de las políticas docentes, incluyendo a las organizaciones docentes. El producto de esta primera fase está contenido en la publicación "Antecedentes y Criterios para la elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe".

En su segunda fase (2012-2013), la Estrategia Regional sobre Docentes se propuso profundizar en temáticas relevantes para el fortalecimiento docente en la región como en una ampliación del tema al rol de los directores/as de escuela. Como resultado de esta segunda fase se elaboraron cuatro publicaciones: "Temas Críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual" y "Catastro de Experiencias relevantes de Políticas Docentes en América Latina", "Liderazgo escolar en América Latina y el Caribe" y "Formación directiva en América Latina y el Caribe".

En una tercera fase (2014-2016) la Estrategia Regional sobre Docentes estimó necesario realizar un diagnóstico específico y formular criterios orientadores para políticas públicas para la educación inicial o de la primera infancia, para contribuir a una formación de calidad de los y las educadoras, así como a condiciones de trabajo adecuadas. Por otra parte, en esta tercera fase, se desarrolló un estudio sobre la situación de las carreras docentes en América Latina, focalizado en la valorización de la profesión docente así como un análisis sobre las TIC's y su vínculo con la calidad de la educación. Como resultado de esta fase se cuenta con tres publicaciones: "Estado del Arte y criterios orientadores para la elaboración de políticas de formación y desarrollo profesional de docentes de primera infancia en América Latina y El Caribe", "Las Carreras Docentes en América Latina. La acción meritocrática para el desarrollo profesional" y "Tic's al servicio de la calidad educativa".

Toda ellas se reúnen en el presente documento.



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

Oficina de Santiago
Oficina Regional de Educación
para América Latina y el Caribe

Perspectivas

sobre Políticas Docentes en América Latina y el Caribe

Aprendizajes de la Estrategia Regional sobre Docentes de la OREALC/UNESCO 2011-2016

Publicado en 2016 por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago)

© UNESCO 2016

ISBN



Esta publicación está disponible en acceso abierto bajo la licencia Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>). Al utilizar el contenido de la presente publicación, los usuarios aceptan las condiciones de utilización del Repositorio UNESCO de acceso abierto (www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-sp).

Publicación disponible en libre acceso. La utilización, redistribución, traducción y creación de obras derivadas de la presente publicación están autorizadas, a condición de que se cite la fuente original (© UNESCO) y que las obras que resulten sean publicadas bajo las mismas condiciones de libre acceso. Esta licencia se aplica exclusivamente al texto de la presente publicación. Para utilizar cualquier otro material que aparezca en ella (tal como textos, imágenes, ilustraciones o gráficos) y que no pertenezca a la UNESCO ni al dominio público, será necesario pedir autorización a la UNESCO: publication.copyright@unesco.org o Ediciones UNESCO, 7, place de Fontenoy, 75352 París 07 SP Francia.

Imágenes integradas 1

Los términos empleados en esta publicación y la presentación de los datos que en ella aparecen no implican toma alguna de posición de parte de la UNESCO en cuanto al estatuto jurídico de los países, territorios, ciudades o regiones ni respecto de sus autoridades, fronteras o límites.

Las ideas y opiniones expresadas en esta obra son las de los autores y no reflejan necesariamente el punto de vista de la UNESCO ni comprometen a la Organización.

UNESCO Santiago prioriza la perspectiva de género; sin embargo, para facilitar la lectura se utilizará un lenguaje neutro o se hará referencia a lo masculino o femenino según corresponda a la literatura presentada.

Diseño y diagramación: Sinpermiso.cl

Impreso en Chile

Créditos

El presente documento es una compilación de los trabajos desarrollados por la Estrategia Regional sobre Docentes de la OREALC/UNESCO Santiago entre los años 2011-2016.

Realizado por Paz Portales con la asistencia técnica de Henry Renna

Agradecimientos:

Se agradece a la Secretaría Técnica de la Estrategia Regional sobre Docentes, en especial el apoyo prestados por Carlos Eugenio Beca, Cristián Cox, y Marianela Cerri.

Para citar el documento:

UNESCO-OREALC. Portales, P. (comp). (2016). "Perspectivas sobre políticas docentes en América Latina y el Caribe. Aprendizajes de la Estrategia Regional de Docentes de la OREALC/UNESCO 2012-2016". Publicado por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago).



ÍNDICE

Índice 5

Presentación 6

Capítulo I

Orientaciones para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe 10

Formación inicial docente **10**

Desarrollo profesional y formación continua **11**

Carrera docente **12**

Instituciones y procesos de las políticas docentes **13**

Capítulo II

Las carreras docentes en América Latina 19

Las carreras docentes en América Latina no se han modificado sustantivamente **20**

La regulación sobre las carreras docentes en América Latina es heterogénea **22**

Las estrategias de incentivos siguen mayoritariamente privilegiando los insumos y lo monetario **24**

Algunas orientaciones **24**

Capítulo III

Criterios orientadores para la elaboración de políticas de formación y desarrollo profesional de docentes de primera infancia en América Latina y el Caribe 30

Orientaciones sobre institucionalidad y perfil profesional 31

Orientaciones sobre formación inicial 32

Orientaciones sobre desarrollo profesional continuo 33

Orientaciones sobre condiciones laborales y carrera profesional 34

Capítulo IV

El liderazgo escolar en América y el Caribe 50

Políticas dirigidas a los directores de instituciones educativas 50

Perfil de los directores 51

Institucionalidad pública a cargo de la política relativa a los directores 52

Asociatividad directores 52

La legislación educativa sobre los directores 52

Roles esperados 53

Marcos de actuación 54

Capacidad de armar equipos 54

Capacidad de abrir la participación 56

Profesionalización 56

Evaluación del desempeño 56

Trayectorias directivas 57

Condiciones laborales 58

Formación de directores 58

Investigación 59

Capítulo V

Formación directiva en América Latina y el Caribe 62

Capítulo VI

Tecnologías digitales al servicio de la calidad educativa 70

Aspectos claves 71

Algunas orientaciones 74



PRESENTACIÓN

La UNESCO trabaja para contribuir a la garantía del Derecho a la Educación y por eso une fuerzas con todos aquellos que se empeñan para aportar a este objetivo que es central para las sociedades. Es un privilegio para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, compartir este objetivo con todas y todas quienes han colaborado con la Estrategia Regional sobre Docentes en la región. Agradecemos a la Secretaría Técnica y su equipo profesional, a todas las instituciones participantes, a los especialistas de la región, representantes de los gobiernos y sobre todo a los gremios de maestros que contribuyeron con su experiencia y conocimientos. Y también agradecer especialmente a la Cooperación Española por su decidido y permanente apoyo.

La garantía del Derecho a la Educación debe ser entendida también como el “derecho a aprender” de todas las personas y por tanto requiere desarrollar escuelas inclusivas que acojan a todos y logren dar respuesta a las necesidades de aprendizaje de cada uno, independiente de sus diferencias. La garantía del Derecho a la Educación implica así una distribución justa del conocimiento, de la información, de las capacidades

y del acceso a una educación equitativa y de calidad; es el fundamento de sociedades más justas y democráticas y es fundamental y una condición para la construcción de la paz y el desarrollo humano más justo y sostenible que anhelamos.

Por esto es que los docentes, su formación, su reclutamiento, retención, status y condiciones de trabajo se encuentran entre las principales prioridades de la UNESCO. “Los maestros son la fuerza más influyente y poderosa para la equidad, el acceso y la calidad en la educación”, ha afirmado la Directora General de la UNESCO.

La UNESCO sabe que el principal desafío que enfrenta la profesión docente tiene que ver tanto con el número de maestros en las escuelas, la calidad de su formación y las condiciones escolares y laborales en las que se desenvuelven.

La Estrategia Regional sobre Docentes desde el año 2012 pretende contribuir a acortar las brechas de conocimiento y capacidades relativas a favor del desempeño docente en la región, y hacerlo desde la misma región. Entendiendo la necesidad de contar con políticas integrales y articuladas y que la toma de decisiones requiere avanzar en la calidad políticas, la Estrategia pretende aportar reflexionando y produciendo información en conjunto con los actores involucrados en el ámbito docente en nuestros países. Se trata de un conocimiento elaborado de manera colectiva y rigurosa, que reconoce la experiencia de la región, revisa la evidencia internacional y pone todo ello al servicio de la reflexión común aprovechando las altas capacidades expertas instaladas en América Latina y el Caribe.

La Estrategia Regional sobre Docentes fue valorada por los Ministros de Educación en la Reunión Ministerial realizada en Lima en el año 2014, donde la reconocieron como dispositivo indispensable de la Agenda E2030 en la región. Señala ésta “las y los docentes, educadores/as, directores/as de escuela y las y los líderes educativos son actores clave para el logro de la calidad de la educación. Nos comprometemos a reforzar la Estrategia Regional sobre Docentes y sobre los directores de escuela para que todos/as las y los estudiantes cuenten con profesores/as cuali-

ficados, profesionalmente capacitados, motivados y bien apoyados, en escuelas bien administradas... También nos comprometemos a proveer desarrollo profesional continuo para las y los docentes, educadores/as, directores/as de escuela y las y los líderes educativos, considerando las buenas prácticas implementadas en la región y promoviendo su intercambio”

Estamos seguros de que gracias al trabajo de la Estrategia Regional sobre Docentes estamos preparados para abordar los desafíos que requerirán de nuestras mejores capacidades, en especial porque la nueva Agenda de Educación E2030 establece que uno de los objetivos a cumplir si se desea garantizar una “educación inclusiva, equitativa y de calidad y aprendizajes a lo largo de la vida para todos y todas” es contar con más y mejores maestros y maestras.

La organización seguirá este camino trabajando para hacer frente a este desafío además de abogar por los docentes y por la defensa de sus derechos. No podemos dejar de mencionar que un esfuerzo de estas dimensiones asumido por la región es inédito en los últimos años y que la región ha tomado el liderazgo en a nivel de la cooperación internacional en esta materia. La Estrategia ha traspasado las fronteras de América Latina y el Caribe y ha despertado interés en otras regiones del mundo a las que hemos aportado lo producido aquí. Esta experiencia nos brinda bases firmes para seguir en nuestros empeños a favor del Derecho a la Educación, por los niños y niñas de nuestra región.

Paz Portales

Coordinadora Estrategia Regional sobre Docentes 2011-2016,
OREALC/UNESCO Santiago

Jorge Sequeira

Director OREALC/UNESCO Santiago

Capítulo 1

Orientaciones para la Elaboración de Políticas

Docentes en América Latina y el Caribe

Este capítulo está basado en el documento **“Antecedentes y Criterios para la elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe”** elaborado por la Secretaría Técnica de la Estrategia Regional sobre Docentes, radicada entre los años 2011 y 2016 en el Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE) de la Pontificia Universidad Católica de Chile y constituida por Cristián Cox, Director del Proyecto, Carlos Eugenio Beca y Marianela Cerri. Dicho documento contiene aportes de expertos de América Latina y el Caribe en políticas educativas y sobre la profesión docente, en los siguientes temas específicos: formación inicial, Beatrice Ávalos (Chile) profesora, doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Saint Louis, Estados Unidos; formación y desarrollo profesional continuo, Sylvia Ortega (México) socióloga y educadora, Doctorada en Población y Desarrollo en la Universidad de Texas- Austin; carrera docente, Denise Vaillant (Uruguay) , doctora en Educación de la Universidad de Québec à Montréal ; organizaciones docentes, Mariano Palamidessi (Argentina), doctor en Educación de la Universidad Federal do Rio Grande do Sul; e institucionalización de las políticas docentes, Simón Schwartzman (Brasil) doctor en Ciencias Políticas en la Universidad de Berkeley, California.

ORIENTACIONES PARA LA ELABORACIÓN DE POLÍTICAS DOCENTES EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

El desafío de proponer ciertas orientaciones de políticas docentes se aborda en el entendido de que algunas de ellas serán más pertinentes para unos países que para otros, y que, en general, si estos estiman conveniente planteárselas como propias, las podrán desarrollar en distintos plazos y con las adecuaciones que cada contexto nacional exija. Esto supone, en cada país, un esfuerzo de contextualización que debe considerar tanto las características de su sistema político, social y económico como su identidad cultural. Asimismo, las orientaciones no deben ser consideradas en forma aislada: ellas tocan aspectos de una realidad que las políticas deben procurar abordar en forma sistémica.

EN RELACIÓN CON LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE SE PROPONEN CUATRO ORIENTACIONES GENERALES:

- **Promover el ingreso de mejores candidatos a la docencia elevando el nivel de exigencias para ingresar a los estudios pedagógicos.** Esto a fin que los esfuerzos de la política educacional y de las instituciones formadoras se dirijan hacia candidatos a la docencia que reúnan las condiciones mínimas adecuadas para poder transformarse en buenos educadores.
- **Fortalecer la calidad de los programas de formación docente, especialmente los contenidos curriculares, las estrategias de formación y evaluación de aprendizajes y la calidad de los formadores.** Elementos claves para la calidad de la formación docente son la generación de estándares concordados y la asociación entre instituciones formadoras y centros escolares para el desarrollo de las prácticas y la reflexión sobre estas.

- **Ofrecer una formación de calidad pertinente para el trabajo educativo con grupos sociales desfavorecidos.** Se destaca especialmente la necesidad de preparar a los futuros docentes para trabajar en contextos diversos y complejos, incluyendo sectores rurales e indígenas.
- **Asegurar sistemas apropiados de regulación de la calidad de los programas de formación y de quienes egresan de ellos.** Se propone establecer sistemas de evaluación y de acreditación de las instituciones formadoras junto con ofrecerles condiciones que les permitan adquirir las capacidades necesarias.

EN RELACIÓN CON EL DESARROLLO PROFESIONAL Y FORMACIÓN CONTINUA SE PROPONEN SEIS ORIENTACIONES GENERALES:

- **Asegurar al profesorado el derecho a una formación continua relevante y pertinente, centrada en la formación integral y los aprendizajes de los estudiantes.** Se considera importante avanzar en la construcción y definición consensuada de estándares que sirvan como referentes para el desarrollo profesional y la evaluación de su desempeño y ofrecer estímulos y condiciones que promuevan la participación de los docentes en actividades formativas.
- **Asegurar impactos significativos de la formación continua en las prácticas de enseñanza y en los aprendizajes de los estudiantes.** Fomentar el desarrollo de comunidades de aprendizaje, colocar el foco en la conexión de las acciones formativas con las prácticas de trabajo en el aula, alcanzar coberturas adecuadas, y utilizar las nuevas tecnologías en las actividades de desarrollo profesional.
- **Construir trayectorias de desarrollo profesional distinguiendo etapas en la vida del docente.** Se enfatiza la necesidad de apoyar y acompañar a los nuevos docentes en su ingreso a la profesión, así como de asignar a docentes con alto nivel de



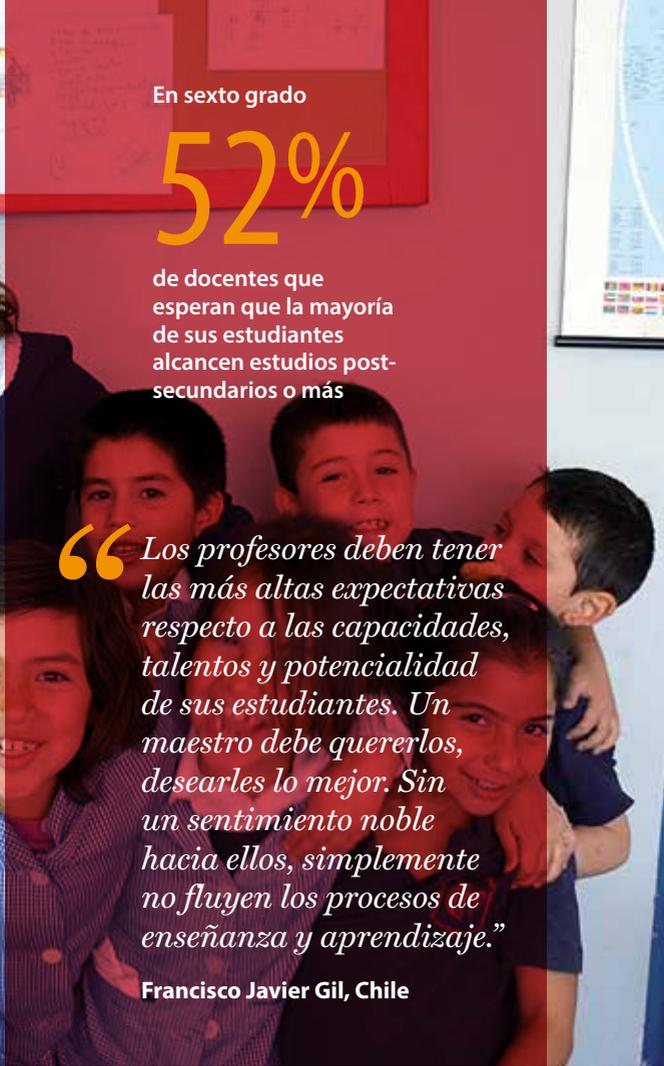
En sexto grado

52%

de docentes que esperan que la mayoría de sus estudiantes alcancen estudios post-secundarios o más

“*Los profesores deben tener las más altas expectativas respecto a las capacidades, talentos y potencialidad de sus estudiantes. Un maestro debe quererlos, desearles lo mejor. Sin un sentimiento noble hacia ellos, simplemente no fluyen los procesos de enseñanza y aprendizaje.*”

Francisco Javier Gil, Chile

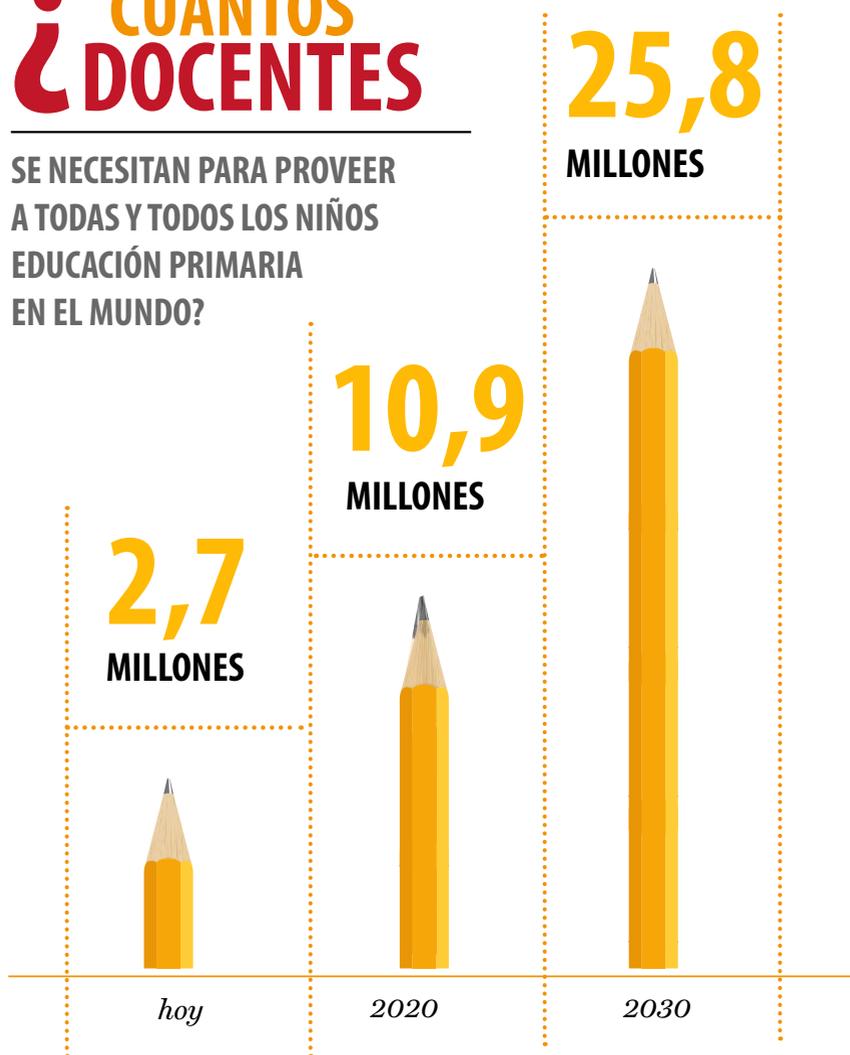


desarrollo profesional, roles de asesoría para apoyar a sus pares y, particularmente, a profesores principiantes.

- **Implementar mecanismos de regulación de la oferta de formación continua con el fin de asegurar su calidad y relevancia.** Se propone avanzar en la consolidación de una institucionalidad pública de formación y desarrollo profesional capaz de coordinar las instancias implicadas en la formación continua y a la vez que desarrollar las capacidades de las agencias que ofrecen distintos programas.
- **Promover el aprendizaje colaborativo en el contexto escolar.** Es necesario superar el trabajo aislado del docente en el aula a través de una acción colaborativa y, para ello, los directores escolares deben liderar el desarrollo profesional y establecer una adecuada organización del trabajo docente.

¿CUÁNTOS DOCENTES

SE NECESITAN PARA PROVEER
A TODAS Y TODOS LOS NIÑOS
EDUCACIÓN PRIMARIA
EN EL MUNDO?



59 MILL

*de niños están fuera
del sistema escolar*

Fuente: Global Monitoring Report, 2016

- **Regular la pertinencia de la oferta de postgrados.** Se destaca la necesidad de incorporar criterios de pertinencia y potencial de impacto en las prácticas de enseñanza, y la entrega de becas para estudios en áreas prioritarias, considerando los méritos de los docentes y las necesidades de sus centros educativos.

EN RELACIÓN CON LA CARRERA DOCENTE SE PROPONEN SEIS ORIENTACIONES:

- **Diseñar e implementar carreras destinadas a fortalecer la profesión docente y a incidir en la atracción de buenos candidatos.** Las carreras docentes deberían pensarse en función de políticas de reconocimiento efectivo a la docencia y de valoración social de la profesión, mediante mejores remuneraciones y condiciones de trabajo.
- **Reconocer en la carrera diferentes etapas de desarrollo de la trayectoria y la competencia docente.** Introducir diferenciaciones de categorías de docentes en aula, conforme a la experiencia y al progreso de las competencias, en especial considerar un periodo de acompañamiento o inducción para los docentes principiantes, así como crear condiciones para que profesores de altos niveles de desempeño realicen tareas técnicas y apoyen a docentes de menor desarrollo.
- **Estructurar la carrera docente en torno al mejoramiento del desempeño profesional.** Es importante evaluar el desempeño del docente como eje del ascenso en la carrera, en este sentido reconocer la experiencia y el perfeccionamiento docente y estimular un mayor desarrollo de espacios de formación y debate en los colectivos docentes.
- **Diseñar e implementar una política de remuneraciones e incentivos clara y articulada para estimular la labor profesional docente.** Una carrera profesional atractiva supone niveles salariales dignos y la posibilidad de mejorar ingresos económicos y acceder a nuevas oportunidades de desarrollo profesional. Es importante también generar estímulos para 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.

- **Desarrollar sistemas válidos y consensuados de evaluación del desempeño profesional docente.** Los sistemas educativos requieren de mecanismos para apreciar los desempeños y promover su mejoramiento, asumiendo la complejidad que implica este desafío. Para ello se debe diseñar e implementar un sistema de evaluación del desempeño objetivo y transparente, construido con participación de los docentes y basado en estándares validados por la profesión. Se resalta el propósito formativo de la evaluación docente.
- **Disponer de mecanismos transparentes para el acceso a las plazas docentes y para la asignación de éstas.** Establecer políticas claras de entrada al ejercicio profesional, lo que supone establecer requisitos mínimos nacionales, basados en cumplimiento de estándares. Para la asignación de las plazas docentes, establecer concursos objetivos y transparentes. Esto asegura que al interior de las escuelas cada docente sea asignado a las funciones donde pueda prestar una mayor contribución.



“

Lo central es la habilidad para establecer una relación afectuosa significativa con los estudiantes. En ausencia de esa cualidad, los conocimientos pedagógicos y dominio disciplinar tienen un impacto menor.”

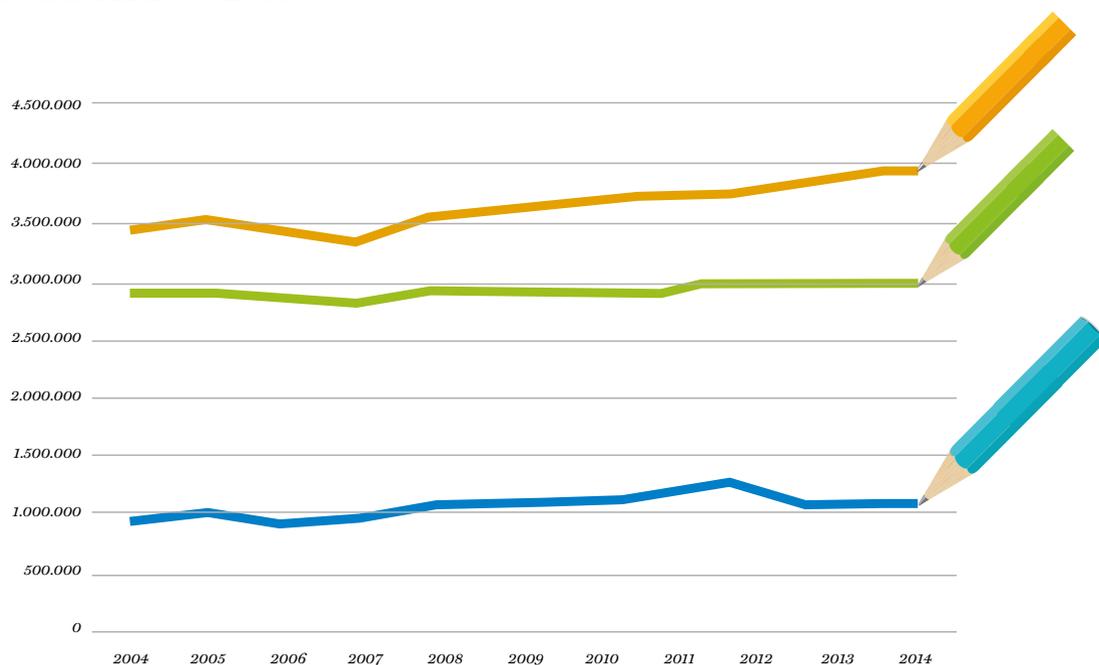
Silvia Ortega, México

EN RELACIÓN CON LAS INSTITUCIONES Y PROCESOS DE LAS POLÍTICAS DOCENTES, SE PROPONEN CUATRO ORIENTACIONES GENERALES:

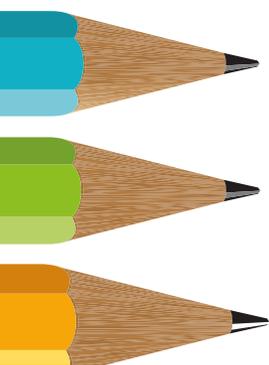
- **Priorizar las políticas docentes en una perspectiva sistémica.** La fuerte incidencia del factor docente en la calidad educativa obliga a conceder a dichas políticas una posición estratégica y central. Es fundamental concebir las políticas docentes con un carácter integral y sistémico, a la vez que orientadas hacia el interés público y a la superación de la desigualdad de oportunidades de aprendizaje.
- **Lograr mayor efectividad de las políticas docentes conciliando criterios de continuidad y cambio.** Definir los propósitos de las políticas, objetivos de largo y de mediano plazo y niveles razonables de estabilidad junto a márgenes de flexibilidad y espacios para la innovación y la mejora.
- **Promover la participación de los actores en la generación de políticas.** Generar mesas de diálogo y participación tendientes a construir acuerdos nacionales, que incluyan a diferentes actores educacionales y sociales para dar respuestas a las necesidades de adaptación de los sistemas educativos a nuevos y exigentes requerimientos externos. En especial, crear y mantener instancias de diálogo y relaciones de cooperación entre gobiernos y organizaciones docentes.
- **Fortalecer la institucionalidad pública para el desarrollo de las políticas docentes.** Desarrollar instituciones estatales responsables de las políticas docentes que sean robustas en sus atribuciones, capacidades, recursos y continuidad de gestión. Propender a que dichas instituciones tengan una capacidad para incidir en las distintas dimensiones de la política docente. Es importante poner acento en las instituciones y procesos que permiten generar, implementar, monitorear y evaluar las políticas y no solo en los contenidos de estas.

NÚMERO de DOCENTES

EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE,
POR NIVEL 2004-2014



Fuente: UIS/UNESCO, 2016



PRE-PRIMARIA

PRIMARIA

SECUNDARIA

Capítulo 2

Las Carreras Docentes en América Latina

Este capítulo está basado en el documento **“Las Carreras Docentes en América Latina. La acción meritocrática para el desarrollo profesional”** elaborado a petición de la Secretaría Técnica de la Estrategia Regional sobre Docentes por el consultor Ricardo Cuenca, de Perú, psicólogo social y director de investigaciones del Instituto de Estudios Peruanos (IEP) .

LAS CARRERAS DOCENTES EN AMÉRICA LATINA

Las carreras docentes en América Latina son plataformas legales heterogéneas en cuanto a su naturaleza jurídica, su orientación técnica y su organización interna. Esto es debido al extendido periodo de tiempo que abarcan estas regulaciones. Para el 2014 coexisten en la región carreras diseñadas y aprobadas en los años 50, junto con la regulación más reciente de año 2013.

No obstante, es posible organizar las carreras docentes en la región en tres grupos, a partir de dos características: la amplitud y longitud de la carrera, medida desde las estrategias de promoción horizontal y vertical, y la incorporación de mecanismos de evaluación con consecuencias de alto impacto; es decir, evaluaciones del desempeño de los maestros que pueden devenir en la pérdida de la estabilidad laboral.

- En el primer grupo se encuentran la mayoría de regulaciones de la región. En todas ellas, la dinámica de la carrera está basada en criterios como la antigüedad y la acumulación de certificaciones. No solo no está prevista la evaluación del desempeño, sino que la estabilidad laboral está asegurada por el Estado, salvo casos tipificados por actos reñidos con la moral y la ética, o por procesos ordinarios de jubilación.
- En el segundo grupo se encuentran aquellas carreras que están fundamentadas en las carreras de primera generación, pero que sin embargo presentan algunos rasgos propios de las nuevas carreras. En la mayoría de los casos estos rasgos están vinculados con la evaluación del desempeño.
- La segunda generación de carreras es el tercer grupo. Son las más recientes y están diseñadas bajo enfoques estrictamente meritocráticos. En estas carreras la estabilidad laboral está aso-

ciada a los resultados de evaluaciones de desempeño y suelen privilegiar la promoción horizontal.

- En el futuro, los diseños de nuevas carreras, así como la implementación de las más recientes regulaciones deberían buscar reconocer y premiar el mérito sin perder la esencia colectiva de la educación. Esto se constituye en un primer gran reto que las políticas de regulación docente deben enfrentar. En esta misma línea de desafíos se debería incluir en las carreras más alternativas de promoción laboral y nuevas posibilidades de espacios de trabajo; establecer vínculos entre las carreras y los planes de formación en un marco de políticas docentes integrales; elaborar marcos de desempeños, estándares o competencias específicas sobre la función y la práctica docente; diseñar regulaciones específicas alineadas con el marco jurídico nacional; y formular planes integrados de estímulos e incentivos al desempeño docente.
- Las carreras docentes en América Latina tienen el reto principal de constituirse en instrumentos de desarrollo profesional que contribuyan al fortalecimiento de la profesión y, consecuentemente, a la elevación de la calidad educativa.

LAS CARRERAS DOCENTES EN AMÉRICA LATINA NO SE HAN MODIFICADO SUSTANTIVAMENTE

La revisión de las carreras vigentes muestra que ocho de dieciocho países¹ han transformado sus regulaciones en los últimos doce años. De estas ocho carreras, cuatro de ellas han cambiado la regulación, pero no han transitado hacia el enfoque meritocrático que caracteriza a las nuevas carreras².

- Por ello, las generaciones de carreras docentes se diferencian cada vez más. En un extremo se encuentran carreras ancladas en enfoques tradicionales caracterizados fundamentalmente por contemplar particularmente promoción laboral vertical,

1) Se refiere a Colombia, Ecuador, El Salvador, México, Paraguay, República Dominicana y Venezuela.

2) Se refiere a El Salvador, Paraguay, República Dominicana y Venezuela.

estabilidad laboral y privilegio de la antigüedad y la certificación. En el otro extremo se encuentran las carreras con características opuestas; es decir, énfasis en la promoción horizontal y la estabilidad asociada al desempeño.

- Esta clasificación de carreras responde a que las carreras docentes vigentes en la región están comprendidas en un lapso de sesenta años. La más antigua carrera vigente es de 1953, mientras que la más reciente es del año 2013³. En algunos casos, carreras de veinte años de vigencia han realizado modificaciones parciales con la finalidad de alinearse a los enfoques meritocráticos⁴.

3) Se refiere a Costa Rica como la más antigua y a México como la más nueva.

4) Se refiere a Chile.



“Los saberes de los docentes tienen lugar en procesos de intercambio con sus pares. Este carácter social del aprendizaje docente comienza a ser reconocido como una modalidad que amerita ser incorporada dentro de las estrategias encaminadas a su desarrollo profesional.”

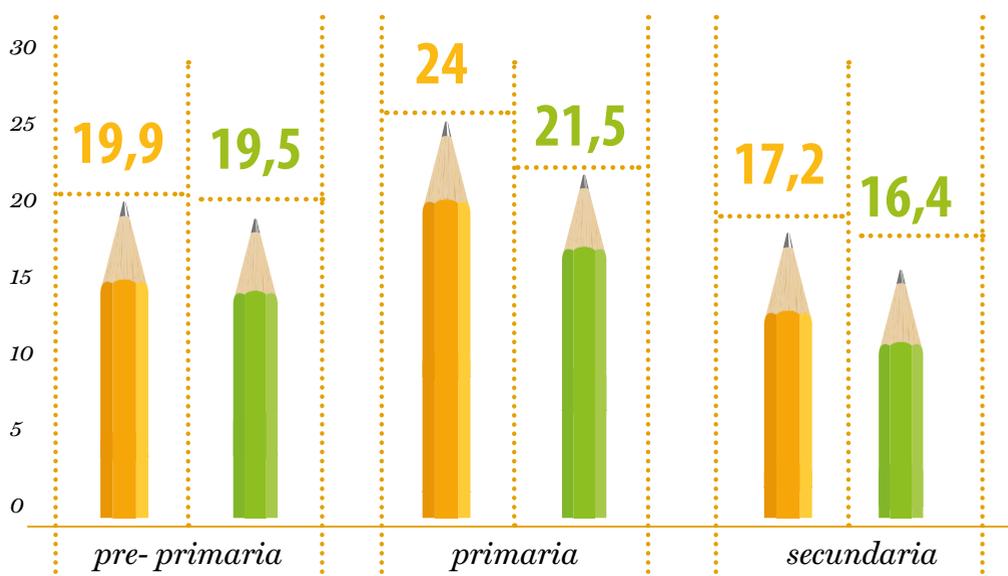
Gloria Calvo, Colombia

LA REGULACIÓN SOBRE LAS CARRERAS DOCENTES EN AMÉRICA LATINA ES HETEROGÉNEA

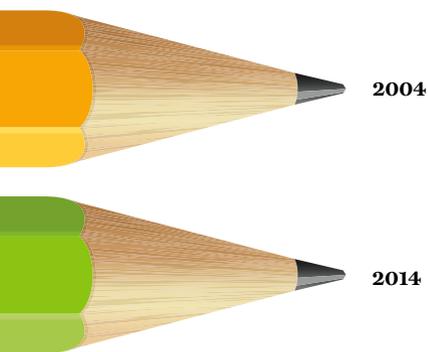
- En la región coexisten regulaciones específicas para los docentes junto con regulaciones vinculadas estrechamente a constituciones políticas y con secciones dentro de leyes generales de educación. En esta misma línea jurídica, la diversidad de normas se pone en evidencia cuando se observan carreras docentes que tienen distintos niveles jurídicos que van desde ordenanzas hasta leyes específicas. Esto ocasiona que en aquellos países con normatividad específica y de rango mayor se requiera la elaboración de reglamentos que especifican, incluso en el máximo detalle, las acciones de la vida laboral de los docentes.
- Otra característica de heterogeneidad está relacionada con las organizaciones políticas de los Estados y los niveles de descentralización de las decisiones. En países federales la estructura del Estado dispone y permite las particularidades de carreras, en algunos casos sobre la base de una regulación general nacional y, en otros, ocasionando altos niveles de atomización. Caso contrario ocurre en países con estructuras unitarias en los cuales las normas generales son aplicadas a todo el colectivo docente y los niveles de decisiones en niveles subnacionales dependen del grado de descentralización alcanzado. En la mayoría de los casos, los actores de instancias subnacionales tienen una participación limitada en la implementación de las carreras docentes.
- Un tema particular corresponde a carreras docentes que se implementan en países donde coexisten sistemas públicos y privados; estos últimos en expansión en América Latina. En estricto, esta situación genera que las carreras sean regulaciones para el trabajo docente en el servicio público, mientras que en el servicio privado, el trabajo docente sea regulado por códigos generales de trabajo.

NÚMERO DE ESTUDIANTES

POR DOCENTE, POR NIVEL,
AÑO 2004 Y 2014



Fuente: UIS/UNESCO, 2016



LAS ESTRATEGIAS DE INCENTIVOS SIGUEN MAYORITARIAMENTE PRIVILEGIANDO LOS INSUMOS Y LO MONETARIO

- A pesar que existen en la región programas de incentivos para los docentes desde la segunda mitad de la década de los años noventa, la tendencia en los países de la región está caracterizada por estrategias centradas en los resultados y en los estímulos económicos antes que en los reconocimientos no monetarios. Los planes de incentivos y estímulos suelen asociarse a las carreras sin considerar, de otro lado, las estrategias promovidas fuera del sistema que aportan directamente al logro del objetivo común de mejorar el desempeño.

Algunas orientaciones

- **El enfoque meritocrático que caracteriza el futuro de las carreras docentes en la región requiere ser comprendido e implementado considerando la cultura escolar y docente.** La orientación individualista propia de este tipo de enfoques, además de ir a contracorriente con la cultura docente, puede caer en contradicción con las exigencias que el mismo sistema impone a los profesores para que realicen trabajos en equipo. Buscar reconocer y premiar el mérito sin perder la esencia colectiva de la educación se constituye en un primer gran reto que las políticas de regulación docente deben enfrentar.
- Una segunda consideración está vinculada **al énfasis que debe colocarse en la concepción de las carreras docentes.** En un contexto caracterizado por el desarrollo de iniciativas que promueven la valoración social de la profesión docente resulta fundamental concebir las carreras docentes como instrumentos de desarrollo profesional y no solo como documentos que norman una relación contractual entre el Estado y el magisterio. Incluir en las carreras más alternativas de promoción laboral y nuevas posibilidades de espacios de trabajo son fundamentales en el diseño de nuevas regulaciones docentes.



“

El profesor necesita de un gran acervo en el saber pedagógico, somos trabajadores de la educación, pero al mismo tiempo tenemos una responsabilidad profesional. Pero ambos no pueden estar alejados del compromiso social.”

Guillermo Scherping, Chile



- Por otro lado, resulta fundamental **asociar las carreras docentes con los procesos de formación docente**. El cabal funcionamiento de la regulación tendrá que ver con la formación continua y/o en servicio de los docentes, pero también con la formación inicial. Formarse desde el inicio para actuar en un marco meritocrático exige un conjunto de competencias básicas que no podrán conseguirse solo con la formación post inicial. Un tercer elemento a tener en cuenta es el vínculo de las carreras con los planes de formación y, mejor aún, su enmarcamiento en políticas docentes integrales.
- El tránsito hacia carreras meritocráticas debiera venir acompañado con una **definición acerca del significado de desempeñarse como un buen docente**. En tanto las regulaciones estén estrechamente vinculadas con la evaluación, se requiere el mayor de los consensos posibles sobre qué significa ese buen desempeño.
- **La elaboración de marcos de desempeños, estándares o competencias específicas sobre la función y la práctica docente** es un reto que tienen que resolver los sistemas educativos para consolidar las carreras docentes.
- Otra consideración sobre regulaciones docentes está relacionada con las características jurídicas de la norma. Hay una tendencia a especificar (aislar la legislación docente de las normas educativas generales) la normatividad docente. En ello **resulta fundamental no quebrar las lógicas entre dispositivos legales**; es decir, entre la normatividad específica sobre la carrera docente con legislación macro del sector (leyes generales de educación o leyes de presupuesto), con normas específicas sobre formación docentes y con plataformas legales como las leyes de servicio civil o dispositivos legales sobre previsiones y jubilación. Un reto para los diseñadores de política es elaborar regulaciones específicas alineadas con el marco jurídico nacional.



“

Necesitamos de un espíritu de colaboración, de metodologías prácticas con los alumnos, que tenga una perspectiva de superación, siempre estar en la búsqueda de más conocimiento.”

Marianela Cerri, Chile

- La tendencia a hacer más meritocráticas las carreras docentes **debe incluir la elaboración de planes integrados de estímulos e incentivos al desempeño docente.** Normas específicas y desarticuladas podrían no cumplir con los objetivos propuestos por los incentivos. Dichos planes deberían además considerar orientaciones hacia el desempeño y los resultados, diferentes tipos de estímulos (monetarios y no monetarios) y vínculos con iniciativas estatales y privadas que se desarrollan fuera de la carrera.

Esta revisión panorámica sobre las carreras docentes y las acciones emprendidas por el Estados para modificarlas, reformarlas o crear nuevas debiera servir de base para preguntarnos en qué medida estas nuevas

generaciones de carreras integran una perspectiva que favorece el desarrollo profesional de los docentes.

La narrativa construida sobre el desarrollo de la profesión docente en los países, así como las decisiones de política no pueden eludir la incorporación del fortalecimiento técnico de la profesión, ni la acción específica desde el Estado para promover su revaloración en la sociedad. De lo contrario, hacer más experto a un profesional docente sin el reconocimiento social necesario dificultará el proceso efectivo del desarrollo profesional.

Junto con ello, las carreras orientadas al desarrollo profesional bajo una perspectiva meritocrática deben procurar articular cada vez más a la formación docente como elemento central de este desarrollo y buscar deslindar la evaluación como un instrumento asociado al premio o castigo incorporado en la carrera. Colocar la evaluación docente como un mecanismo de fortalecimiento de la formación docente es un reto conceptual y operativo de las regulaciones docentes en la región.

Junto con el desarrollo de carreras docentes organizadas sobre la base de procedimientos tecnocráticos, los países tienen el reto de elaborar, reconstruir y recrear las definiciones sobre el desempeño docente. Resulta fundamental contar con definiciones claras al respecto, pues de lo contrario este tipo de carreras lejos de estimular el desarrollo profesional podrían estar orientándose hacia un “deber ser” de la profesión, antes que a un consenso sobre lo que “es” la profesión.

El reto de las carreras docentes meritocráticas es, finalmente, reafirmar que estos mecanismos basados en el mérito son medios para alcanzar objetivos mayores, tales como el propio desarrollo docente que permita conseguir mejores aprendizajes para todos los estudiantes. Por ello, retomando lo propuesto por Hargreaves y Fullan (2012), las carreras meritocráticas debieran tener como objetivo el desarrollo de la profesión en términos del incremento del capital profesional; es decir, el desarrollo personal, profesional y social de los docentes.

Capítulo 3

Criterios Orientadores para la Elaboración de Políticas de Formación y Desarrollo Profesional de Docentes de Primera Infancia en América Latina y el Caribe

Este capítulo está basado en el documento “Estado del arte y criterios orientadores para la elaboración de políticas de formación y desarrollo profesional de docentes de primera infancia en América Latina y el Caribe”, elaborado a solicitud de la Secretaría Técnica de la Estrategia Regional sobre Docentes por las especialistas, Marcela Pardo (Chile), antropóloga, Magister en Psicología Educacional, mención primera infancia en el Boston College de EEUU; y Cynthia Adlerstein (Chile), educadora de párvulos, Doctorada en Ciencias Sociales de Flacso, Argentina.

CRITERIOS ORIENTADORES PARA LA ELABORACIÓN DE POLÍTICAS DE FORMACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL DE DOCENTES DE PRIMERA INFANCIA EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

Estas orientaciones están formuladas en un tono genérico, sin entregar lineamientos específicos para su implementación, de modo de poder ser recogidos por cada país según sus contextos sociopolíticos y culturales, sus características institucionales, recursos disponibles y las prioridades de política pública, así como dentro de plazos viables para cada uno.

ORIENTACIONES SOBRE INSTITUCIONALIDAD Y PERFIL PROFESIONAL

Elevar el estatus profesional de las docentes de primera infancia

Tal como lo han planteado diversos organismos internacionales especializados en la materia, generar nuevas políticas para la institucionalidad de este nivel educativo y la regulación de la fuerza laboral, mejoran su visibilidad y realzan su importancia, con lo cual consecuentemente se espera que mejore el estatus y el profesionalismo del campo (ILO-UNESCO, 2015). El progresivo reconocimiento de la educación para la primera infancia hace imperativo que las políticas para fortalecer el estatus se orienten a la profesionalización de sus docentes, cuestión que supone implementar condiciones laborales que les permitan enfrentar las complejas demandas que se le hacen a sus prácticas pedagógicas.

Elevar el estatus profesional supone el desarrollo de un conjunto de políticas que apunten ineludiblemente, al reconocimiento social como grupo ocupacional relevante e insustituible para la sociedad en su conjunto.

Para ello se propone:

- **Difundir la relevancia y complejidad de la profesión, entre distintos actores de la sociedad.** Resulta imprescindible divulgar entre administradores del sistema educativo, empleadores, legisladores, familias, entre otros actores, la necesidad de contar con un sistema de educación de la primera infancia de alta calidad, enfatizando que sus docentes deben tener una formación especializada de alto nivel y que cada niño tenga acceso a un profesional especializado, como factores clave para la calidad de la educación y el desarrollo de la sociedad.
- **Definir un marco normativo que, de manera gradual y de acuerdo al contexto de cada país, exija la exclusividad de docentes de primera infancia formados en el nivel terciario como responsables a cargo de cada aula.** Esto implica fortalecer la composición de los equipos que actualmente se desempeñan en la educación de este nivel, dotándolos de una mayor proporción de docentes profesionales que lideren pedagógicamente el trabajo de las agentes para-profesionales. Por cierto, se trata de un desafío de gran envergadura en toda la región latinoamericana, donde la mayor parte de la fuerza de trabajo en este nivel educativo está integrada por educadores comunitarios y/o agentes para-profesionales. No obstante, esta orientación representa un horizonte en busca de una educación de alta calidad para la primera infancia.
- **Consensuar un perfil profesional que muestre tanto al campo profesional como a la sociedad la complejidad de la profesión docente para la primera infancia.** La definición de un perfil profesional que muestre a la sociedad, el conocimiento experto y especializado que requiere el desempeño de la profesión y mejore así su estatus. Estos perfiles no sólo suponen al docente que se encuentra en aula, sino también a los formadores de estos.
- **Generar mecanismos de participación pública y diálogo social para los docentes de primera infancia.** Fortalecer el estatus de los docentes requiere un esfuerzo público por establecer y respetar marcos legales apropiados y mecanismos institucionales

que aseguren a los docentes y sus organizaciones condiciones de diálogo social y una participación prominente en los debates de la política pública y en los esfuerzos de reforma de la educación. Resulta imprescindible que los estados garanticen formas de diálogo y toma de decisiones públicas en las que se evidencie que los docentes juegan un papel constructivo.

Alcanzar consenso nacional sobre los objetivos de la educación de la primera infancia

El desarrollo de la profesión docente para la primera infancia requiere de esfuerzos institucionales intersectoriales e interdisciplinarios, abocados a un horizonte común. No obstante la necesaria diversidad de estrategias y consideración de particularidades de contextos educativos y socio-culturales, resulta imprescindible procurar un consenso nacional sobre



“

El siglo nos exige nuevas habilidades; la creatividad, la innovación, la tolerancia, el respeto al otro y al medio ambiente, trabajo en colectivo, son habilidades que se aprenden dentro y fuera del aula y debe ser foco de atención de los docentes.”

Jorge Sequeira, UNESCO

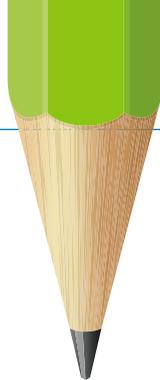


los propósitos y resultados para estos esfuerzos. Para ello, es necesario convocar a los actores sociales relevantes de este campo: instituciones formadoras, organizaciones de docentes, familias, empleadores, investigadores, hacedores de políticas, entre otros. Este consenso debiese constituir una base de coherencia de las políticas públicas para el conjunto del sistema de educación de la primera infancia, es decir, los objetivos de aprendizaje de los niños, y los fundamentos de la formación inicial y del desarrollo profesional de las docentes.

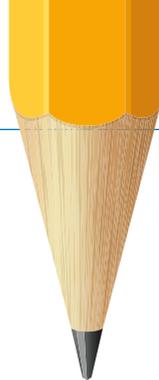
Implementar sistemas coherentes y articulados para la educación de la primera infancia que promuevan la valoración social de los docentes

- **Diseñar estructuras administrativas coherentes.** Considerando las características socioculturales y políticas de los países, los Estados deben avanzar en el diseño de una estructura administrativa que materialice los propósitos de atención integral y reducción de brechas sociales, declarados en sus legislaciones. Más allá de si eligen una institucionalidad unificada, dividida o mixta, resulta clave que ésta se intencione y oriente hacia una visión integral, es decir, de educación y cuidado a la vez.
- **Implementación de sistemas de regulación y/o aseguramiento de calidad equivalentes para los diversos programas educativos.** Si bien las institucionalidades deberán implementar sistemas y agencias que velen por el cumplimiento de estos criterios de calidad, no se trata de estandarizar y homogeneizar la oferta, sino de asegurar las oportunidades y accesos al aprendizaje en la primera infancia, independiente de sus condiciones de vida.
- **Sistema de financiamiento público equitativo y sostenido para la educación de la primera infancia.** El financiamiento público sostenido de los programas educativos para la primera infancia es un factor crítico para el crecimiento con calidad (Clifford, 2012; OECD, 2014b) pues permite la contratación de personal competente y la inversión adecuada en infraestructuras y equipamiento que son soporte de ambientes físicos de aprendizaje efectivos (OECD, 2014b).

- **Despliegue focalizado y equitativo de la fuerza laboral.** Los países enfrentan el desafío de lograr un mejor equilibrio en el perfil de su fuerza laboral y en el despliegue de esta, para responder a las crecientes necesidades y mejoras de su calidad. Resulta imprescindible diseñar políticas públicas que permitan regular ciertos equilibrios en la distribución de la fuerza laboral y en el desarrollo y efectividad del campo profesional. En especial es necesario asegurar la disponibilidad de un número suficiente de docentes bien formados en los sectores rurales y de mayor pobreza.
- **Promoción de una fuerza laboral inclusiva de género.** Es necesario promover a través de políticas públicas la superación de la feminización del campo profesional, que si bien no es solo un fenómeno en la Región, sí se encuentra naturalizado. En los países de América Latina y el Caribe resulta clave desnaturalizar la feminización del campo y la asociación de estereotipos femeninos y maternales, a la docencia y gestión de los programas educativos para la primera infancia. Campañas de divulgación profesional que muestran la complejidad científica de la profesión y resitúan el estatus social de sus miembros son importantes en esta dirección.



Sin educación inicial



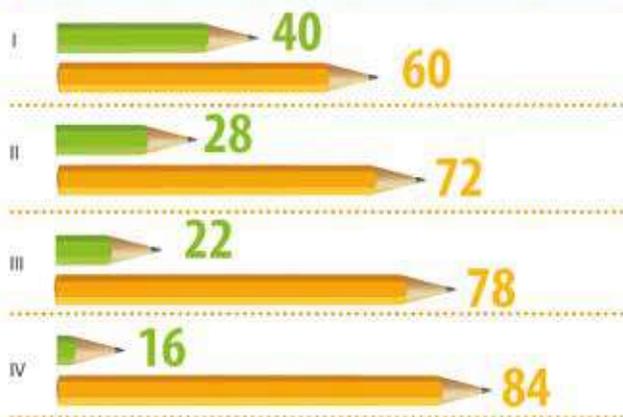
Con educación inicial

NIVEL DE LOGRO

según TERCE para 6^{to} grado

Matemáticas

(% de estudiantes)

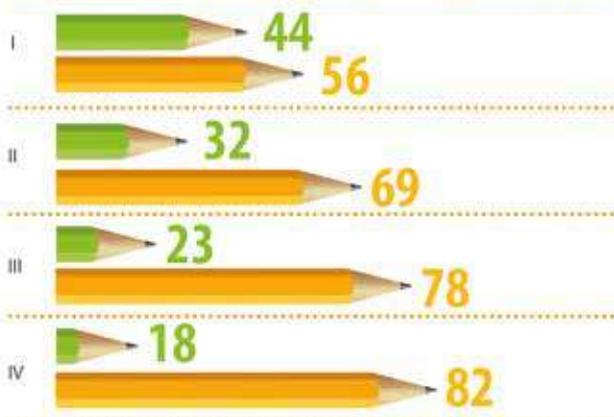


Se observa en base a los resultados una disparidad significativa en los logros de aprendizaje entre los estudiantes que no tuvieron educación inicial (antes de los 6 años) y aquellos que sí.

Los niveles de logro determinan habilidades y progresos alcanzados por los estudiantes y organizado de I a IV, siendo el IV el nivel superior

Lenguaje

(% de estudiantes)



Fuente: TERCE/UNESCO, 2015

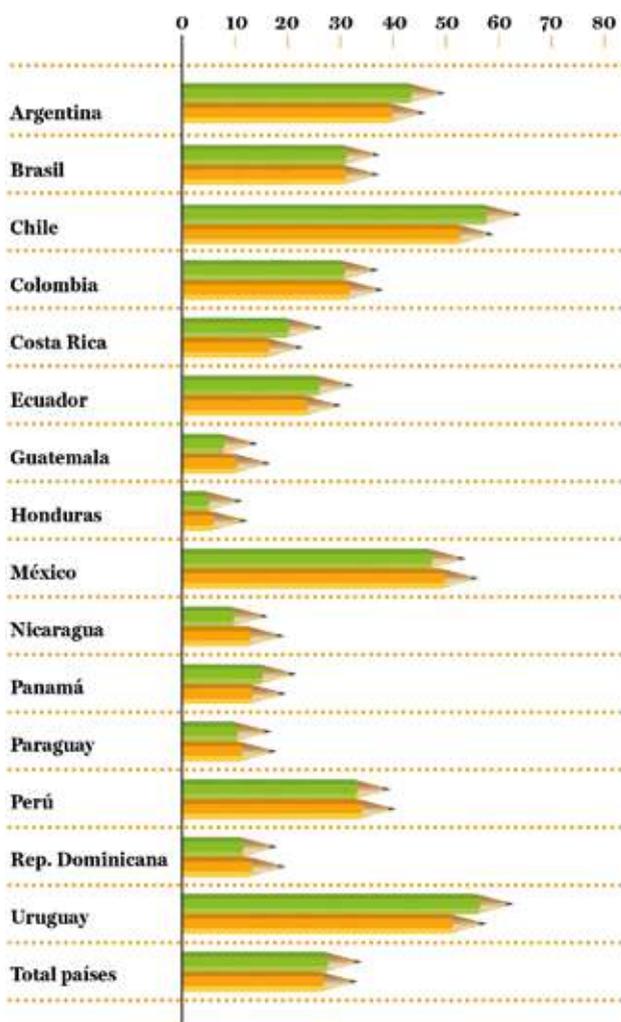
Instalar sistemas de información, monitoreo y evaluación de las políticas educativas para la primera infancia

La información disponible sobre el campo profesional es escasa y de calidad heterogénea. Aunque todos los países acusan la necesidad de estudios, sistemas de monitoreo, evaluación y catálogos regulados de los servicios y programas, existe muy poca experiencia al respecto.

- **Implementar programas de evaluación de impacto (longitudinales) de la educación para la primera infancia.** Si bien la inversión en educación para la primera infancia ha aumentado, los países también reconocen la ausencia de evaluaciones que permitan distinguir cómo y cuánto impacta la inversión que se realiza.
- **Implementar sistemas nacionales para producir datos sobre la docencia en la primera infancia.** Además de la escasez de datos sobre la educación de la primera infancia, los países de la Región enfrentan la tarea de acordar un modelo e implementar sistemas nacionales para producir los datos que sean comparables entre los países y en el tiempo.

% de ESTUDIANTES

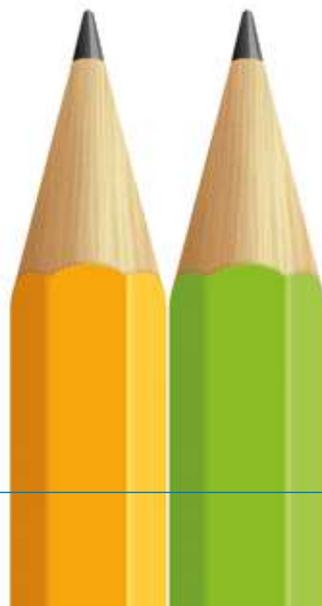
que asistió a educación preescolar entre los 4 y 6 años de edad



Si bien las tasas de participación en la educación preescolar en la región han aumentado, aún son bajas para llegar al objetivo de garantizar la educación en infancia universal

6º grado

3º grado



Fuente: TERCE/UNESCO, 2015

ORIENTACIONES SOBRE FORMACIÓN INICIAL

Establecer la formación inicial de docentes de primera infancia en el nivel terciario

Hoy se reconoce ampliamente la importancia de que las docentes de primera infancia cuenten con formación especializada de cuatro años en el nivel terciario, sea en universidades o en otro tipo de instituciones de nivel superior. Su ausencia, representa en consecuencia, una limitación seria de la calidad de la educación de la primera infancia.

- **Establecer la formación de nivel terciario como un requisito normativo para ejercer como docente de primera infancia.** Si bien esta medida no asegura que todos los niños que asisten a la educación inicial van a recibir una adecuada atención educativa, constituye un piso mínimo para avanzar hacia una formación inicial de calidad.
- **Crear un plan de formación terciaria para las docentes de primera infancia en servicio tituladas en el nivel secundario.** Esta medida busca ser una alternativa para avanzar hacia la formación terciaria de las docentes de primera infancia formadas en el nivel secundario que se encuentran actualmente en ejercicio, lo que es importante dado el alto número de docentes en esta situación en varios países.
- **Diseñar un plan para transformar progresivamente las instituciones formadoras de nivel secundario en instituciones formadores de nivel terciario.** Es decir, avanzar hacia el progresivo cierre de la formación de docentes de primera infancia en el nivel secundario, transformando a las instituciones que hoy la imparten en instituciones de nivel terciario.

Elevar los requisitos de ingreso a los programas de formación inicial de docentes de primera infancia

En la mayor parte de los países de la región el ingreso a la formación inicial de docentes de primera infancia se caracteriza por su baja selectividad académica.

Adequar el currículum de la formación inicial de docentes a los propósitos consensuados para la educación de la primera infancia.

En varios países de la Región la formación inicial de docentes de primera infancia se caracteriza por la amplia heterogeneidad de sus currículos. Si bien la diversidad podría responder a una valiosa pluralidad de proyectos educativos, podría verse amenazar la inclusión de aquéllos contenidos ampliamente reconocidos como relevantes para esta profesión. Las siguientes orientaciones buscan preservarlos dentro de la formación inicial:

- **Generar estándares, directrices o lineamientos para orientar la formación inicial de docentes de primera infancia.** Su objetivo debiese ser entregar orientaciones genéricas a las instituciones formadoras sobre los conocimientos, habilidades y disposiciones fundamentales que requieren las docentes de la primera infancia para una práctica pedagógica que efectivamente favorezca el desarrollo y el aprendizaje de los niños.
- **Reformular el currículum formativo de los programas de formación inicial de docentes de primera infancia.** Esta reformulación debiese tener como referente central los estándares, directrices o lineamientos definidos en cada país, para asegurar que el conjunto de conocimientos, habilidades y disposiciones fundamentales para el ejercicio de la docencia de primera infancia han sido integrados en la formación inicial. Las propuestas de formación debiesen abordar principios fundamentales de la educación de la primera infancia, como el juego y el desarrollo integral de los niños (incluyendo no sólo las áreas del lenguaje y las matemáticas, sino también el desarrollo personal y social, artístico y físico), así como también las transiciones hacia la educación primaria y las necesidades educativas especiales en este nivel educativo.

Fortalecer las instituciones formadoras de docentes de primera infancia

La evidencia disponible sugiere una debilidad en las instituciones a cargo de la formación inicial de las docentes de primera infancia, en

particular, insuficiencia de recursos y mecanismos adecuados para demostrar su calidad. Las siguientes orientaciones apuntan hacia la superación de estos nudos.

- **Establecer sistemas de acreditación públicos de las instituciones formadoras de docentes de primera infancia.** Estos sistemas debiesen tender a garantizar que todas las instituciones formadoras entreguen niveles de calidad suficientes para realizar su tarea con efectividad. Esta certificación debiese estar basada en criterios rigurosos y ser un requisito obligatorio para impartir programas de formación inicial de docentes de primera infancia, y no ser una formalidad vinculada a criterios anexos a esta función.
- **Dotar a las instituciones formadoras de docentes de primera infancia de los recursos necesarios para proporcionar una adecuada formación inicial.**
- **Fortalecer los cuerpos académicos actuales.** Como una especificación del punto anterior, las instituciones formadoras debiesen ser dotadas de recursos para conformar cuerpos académicos estables y especializados en educación de la primera infancia. Por cierto, hoy se reconoce ampliamente que es solo este tipo de cuerpo académico el que permite desarrollar adecuadamente un programa de formación inicial, al tener espacios para la reflexión y el debate conjunto, sobre la base de un núcleo de especialidad compartido.



“

Si queremos fortalecer la educación pública, debemos apoyar a los maestros de las escuelas del Estado, más formación, mejores condiciones laborales, y recuperar el sentido de su tarea.”

Eugenio Beca, Chile

ORIENTACIONES SOBRE DESARROLLO PROFESIONAL CONTINUO

Fortalecer la regulación estatal de los programas de desarrollo profesional continuo para docentes de primera infancia.

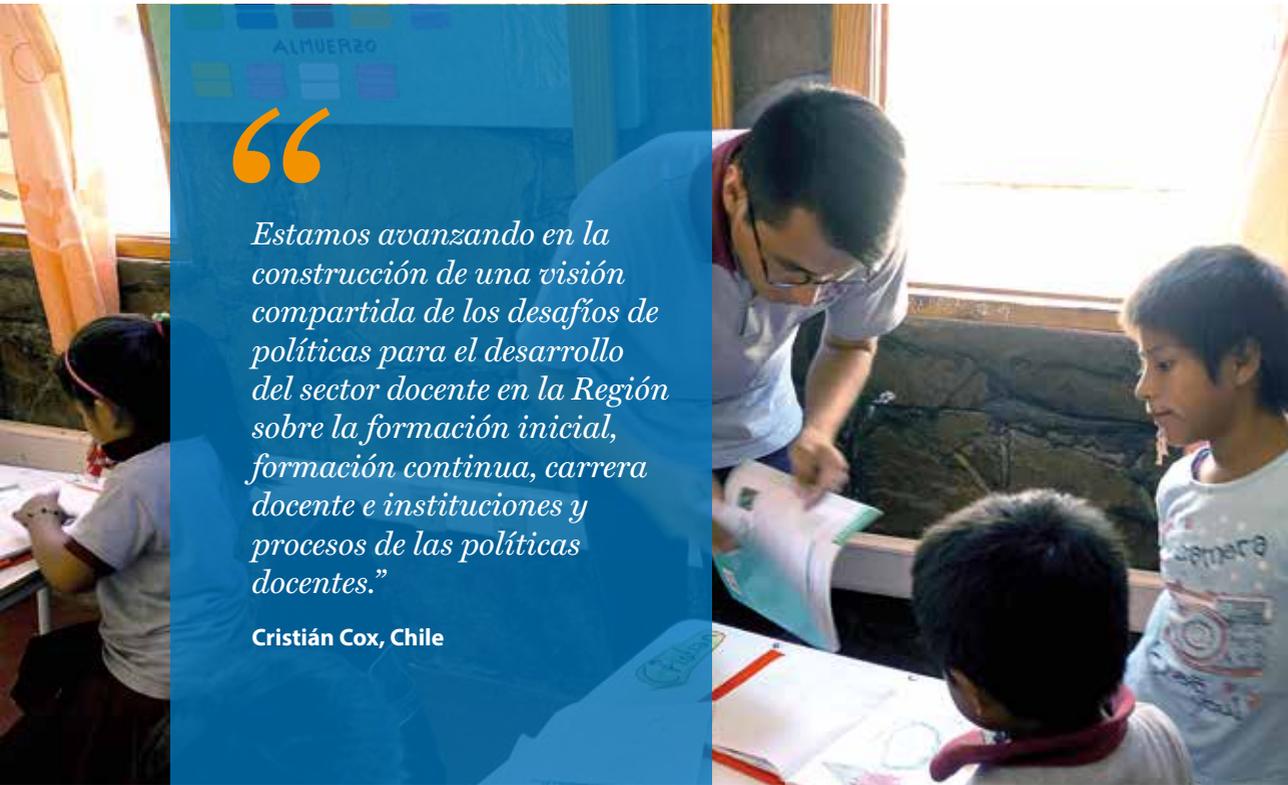
La evidencia indica una insuficiente regulación estatal de los programas existentes para el desarrollo profesional continuo de las docentes de primera infancia en varios de los países de la región. Las siguientes orientaciones buscan superar este nudo:

- **Establecer un sistema de acreditación de los programas de desarrollo profesional para docentes de la primera infancia.** Este sistema debiese certificar públicamente la calidad de los programas existentes, en términos de la solvencia de sus planes de estudios, de la significancia de los recursos formativos existentes y de las capacidades académicas para desarrollarlos.
- **Formular una política nacional para el desarrollo profesional continuo de las docentes de primera infancia.** Esta política debiese estar orientada a propiciar la coherencia, relevancia y pertinencia de la oferta disponible, evitando vacíos y duplicidades, en los contenidos y modalidades ofrecidas.

Propiciar la conexión sistémica de los programas para el desarrollo profesional continuo de las docentes de primera infancia

La evidencia sugiere que las instancias para el desarrollo profesional continuo de las docentes de primera infancia en varios de los países se caracterizan por su falta de conexión con el sistema de educación inicial en su conjunto, en términos de su vinculación con la formación inicial y las políticas públicas, y de su respuesta a las necesidades de las docentes en ejercicio. Las siguientes orientaciones pueden permitir resolver dichos nudos:

- **Identificar las necesidades de desarrollo profesional que manifiestan las docentes de primera infancia en servicio.** Este diagnóstico debiese orientar la oferta de programas para el desarrollo profesional de las docentes de primera infancia, sobre la base de sus necesidades manifestadas, y considerando sus años de experiencia profesional, intereses disciplinares, modalidades curriculares, y las características de los niños a los que atienden.
- **Favorecer la oferta de diversas alternativas para el desarrollo profesional continuo de las docentes de primera infancia, en términos de su contenido, duración y modalidad.** Este abanico de opciones permitiría favorecer en un mismo movimiento la conexión de los programas de desarrollo profesional continuo con los focos de la formación inicial, los énfasis de la política pública y los intereses individuales de las propias docentes.
- **Promover la instalación de comunidades de aprendizaje.** El trabajo colegiado de los docentes ha sido crecientemente reconocido como una rica fuente de desarrollo profesional continuo, con positivo impacto sobre la efectividad de la enseñanza. En las comunidades de aprendizaje los docentes pueden compartir comprensiones, procesos de indagación y prácticas sobre la docencia. Entendidas como un grupo de docentes comprometidos en un trabajo colaborativo, utilizando procesos de indagación, resolución de problemas y reflexión sobre sus prácticas pedagógicas, las comunidades de aprendizaje constituyen, en este sentido, un complemento a los programas de desarrollo profesional continuo formales (Darling-Hammond, Hammerness, Grossman, Rust, & Shulman, 2005; Mindich & Lieberman, 2012). Estas comunidades -ya establecidas en varios países de la Región para los docentes de otros niveles educativos (UNESCO, 2013)- podrían asumir, entre otras tareas, la inducción de las docentes de primera infancia que recién ingresan al campo laboral, facilitando su inserción profesional.



“

Estamos avanzando en la construcción de una visión compartida de los desafíos de políticas para el desarrollo del sector docente en la Región sobre la formación inicial, formación continua, carrera docente e instituciones y procesos de las políticas docentes.”

Cristián Cox, Chile

Sistematizar los datos existentes sobre el desarrollo profesional continuo de las docentes de primera infancia

Varios de los países no cuentan con información agregada y nacionalmente disponible sobre los programas de desarrollo profesional continuo. Para el desarrollo de políticas nacionales, esto representa el desaprovechamiento de un recurso valioso para informarlas. Las siguientes orientaciones pueden permitir avanzar en esta línea:

- **Centralizar los datos disponibles sobre programas de desarrollo profesional existentes.** Concretamente, esta orientación implica dar un mejor uso a los datos actualmente existentes pero dispersos en los países de la Región. Su concreción podría llevarse a cabo sistematizando estos datos en una base de nivel nacional que los organice en categorías asociadas a su contenido, modalidad, duración y tipo de certificación otorgada.

- **Facilitar la disponibilidad de los datos existentes sobre programas de desarrollo profesional continuo.** Esta orientación tiene como fin mejorar la información de que disponen tanto las docentes de primera infancia al buscar información sobre opciones disponibles, como para quienes toman decisiones de política pública o investigan sobre la materia.

ORIENTACIONES SOBRE CONDICIONES LABORALES Y CARRERA PROFESIONAL

Mejorar las remuneraciones y condiciones laborales

Las remuneraciones y las condiciones laborales de las docentes de primera infancia son deficitarias, y, en varios países, inferiores a las de los docentes de educación primaria, mermando el atractivo de esta profesión. Las siguientes orientaciones pueden permitir superar estos nudos críticos:

- **Establecer remuneraciones justas y adecuadas al estatus profesional que se desea alcanzar.** Estas remuneraciones debiesen abarcar tanto el inicio de la carrera de las docentes de primera infancia, como sus progresos a lo largo de ésta. Tales remuneraciones debiesen al menos ser equivalentes al conjunto de los docentes del respectivo país, pero debiendo proyectarse hacia una equivalencia con los salarios que se perciben en otras profesiones, como un indicador de la relevancia de estas docentes como profesión.
- **Proveer condiciones laborales atractivas para las docentes de la primera infancia, incluyendo condiciones para el trabajo profesional individual y colectivo.** Las políticas en este ámbito debiesen orientarse a mejorar las condiciones en que las docentes realizan el trabajo pedagógico, considerando especialmente establecer tiempos protegidos para actividades no lectivas (planificación, evaluación, trabajo en equipo y encuentros con familias), la reducción del alto número de niños por docente en el aula y la garantía de personal auxiliar para apoyar la adecuada realización de las experiencias pedagógicas



Sólo el

57%

de los estudiantes de tercer grado asiste a clases donde prima un clima de aula que favorece el aprendizaje.

Sólo el

56%

de los estudiantes de sexto grado asiste a clases donde prima un clima de aula que favorece el aprendizaje.

Fuente: OREALC/UNESCO, 2016

Establecer una carrera profesional promisoría

Las carreras profesionales en varios países se caracterizan, con matices en cada caso, por no incluir al universo de las docentes de la primera infancia, y por no abordar el conjunto de elementos que debiesen componer una carrera profesional. Las siguientes orientaciones pueden permitir avanzar en esta línea:

- **Establecer carreras profesionales para docentes de primera infancia que regulen de forma clara y transparente su ingreso, ejercicio, estabilidad, desarrollo, ascenso y jubilación.** Estas carreras pueden ser parte de aquéllas del magisterio en su conjunto o independientes para las docentes de primera infancia. Lo medular de esta orientación es que estas carreras profesionales tiendan a abarcar las distintas etapas de la trayectoria profesional de las docentes de primera infancia, respetando asimismo las singularidades del ejercicio de esta profesión como elementos (por ejemplo, la pedagogía basada en el juego, el trabajo en equipos multidisciplinares y la vinculación con la familia) para definir los criterios de ascenso.

- **Establecer una carrera profesional que incluya al universo de docentes de primera infancia.** La carrera profesional para las docentes de primera infancia debiese permitirles acumular méritos durante su trayectoria laboral, con independencia de las instituciones en que se desempeñen, o de la edad de los niños que tienen a su cargo.
- **Vincular el desarrollo profesional con las carreras profesionales de las docentes de primera infancia.** La participación en programas de desarrollo profesional continuo relevantes y de calidad debiera ser valorada como un factor importante para los ascensos en dichas carreras, enfatizando su propósito de mejoramiento de las competencias pedagógicas.

Generar mecanismos apropiados de evaluación del desempeño profesional

La creciente introducción de mecanismos de evaluación del desempeño profesional de las docentes de primera infancia ha provocado rechazo dentro del campo.

- **Generar un consenso entre las organizaciones de docentes de la primera infancia y la autoridad educativa.** Se trata de consensuar los mecanismos apropiados para la evaluación del desempeño de las docentes de primera infancia, los que debiesen respetar las especificidades de la educación de los niños pequeños, como aspecto definitorio de esta profesión.

MATEMÁTICAS



LEN



“ Un buen centro educativo debe contar con una buena gestión directiva que articule a los equipos. Recursos que faciliten la labor del docente y sobre todo buenas docentes de primera infancia, bien preparadas, idealmente profesionalmente y especializadas en la materia.”

Marcela Pardo, Chile

Capítulo 4

El Liderazgo Escolar en América y el Caribe

Este capítulo está basado en el documento “El Liderazgo escolar en América Latina y el Caribe. Un estado del arte en base a ocho sistemas escolares de la región” desarrollado por la Secretaría Técnica radicada en la Facultad de Educación de la Universidad Diego Portales y constituida por José Weinstein, Gonzalo Muñoz y Macarena Hernández. Dicho documento contiene aportes de expertos latinoamericanos en políticas de liderazgo directivo en los siguientes países: Claudia Romero (Argentina), Sofía Lerche y Eloísa Vidal (Brasil), Macarena Hernández (Chile), María Victoria Angulo (Colombia), Eduardo Fabara (Ecuador), Sylvia Ortega (México), Ricardo Cuenca (Perú), y Ancell Shecker (República Dominicana).

EL LIDERAZGO ESCOLAR EN AMÉRICA Y EL CARIBE

A la luz de la importancia del liderazgo directivo a nivel de las políticas educativas, y considerando el fuerte vacío de información sobre este tema en América Latina y el Caribe, se propuso aportar con información comparada sobre las políticas orientadas a este ámbito en 8 sistemas escolares de la región. En su conjunto, la evidencia y el análisis entregado por la investigación constituye un nuevo insumo para el avance en el fortalecimiento de la situación del liderazgo directivo en la región, y asimismo para la orientación de una agenda de investigación sobre este tema.

POLÍTICAS DIRIGIDAS A LOS DIRECTORES ESCOLARES

- Sin desconocer los mayores o menores avances realizados por los sistemas escolares en esta materia, se requiere que las autoridades educativas diseñen políticas dirigidas a fomentar el liderazgo directivo escolar, de modo que abarquen de manera coherente sus distintas dimensiones estratégicas: estatus, condiciones de trabajo y remuneraciones, definición de funciones y estándares de desempeño, sistemas de selección, promoción y evaluación, así como también formación inicial y continua.
- Estas políticas deben estar articuladas con otras políticas educativas existentes, particularmente en materia de autonomía y atribuciones de los directores escolares en aspectos claves para ejercer el liderazgo directivo.

- Las autoridades educativas deben avanzar hacia la generación de políticas comprensivas, que abarquen las distintas realidades que coexisten dentro de los sistemas escolares, abordando de manera específica la situación de escuelas de carácter rural y de educación intercultural bilingüe, y regulando en mayor forma al sector privado en esta dimensión, de modo de impactar al sistema en su conjunto.

PERFIL DIRECTORES

- Es necesario que las autoridades educativas incorporen información socio-demográfica, profesional y de condiciones de trabajo actualizada y confiable en torno a los directores de establecimientos escolares dentro de las estadísticas educativas.
- Esta información puede constituirse en un insumo estratégico para el diseño de políticas y programas tendientes al fortalecimiento del liderazgo directivo escolar, así como para el monitoreo de dichas acciones.



“

Paralelo a los incentivos económicos debe existir un reconocimiento público al buen desempeño de los docentes, que trae consigo un trabajo más dedicado, se sienten motivados a mantener e incrementar la excelencia de su trabajo, pues valoran enormemente aquel reconocimiento.”

Ricardo Cuenca, Perú

INSTITUCIONALIDAD PÚBLICA A CARGO DE LA POLÍTICA PARA DIRECTIVOS ESCOLARES

- Crear organismos o unidades especializadas en la institucionalidad educativa para que las políticas hacia los directores escolares sean monitoreadas y actualizadas sistemáticamente.
- Estos organismos o unidades especializadas deben estar articuladas y coordinadas con la institucionalidad que, en un nivel más amplio, es responsable del desarrollo y valorización de la profesión docente.

ASOCIATIVIDAD DIRECTORES

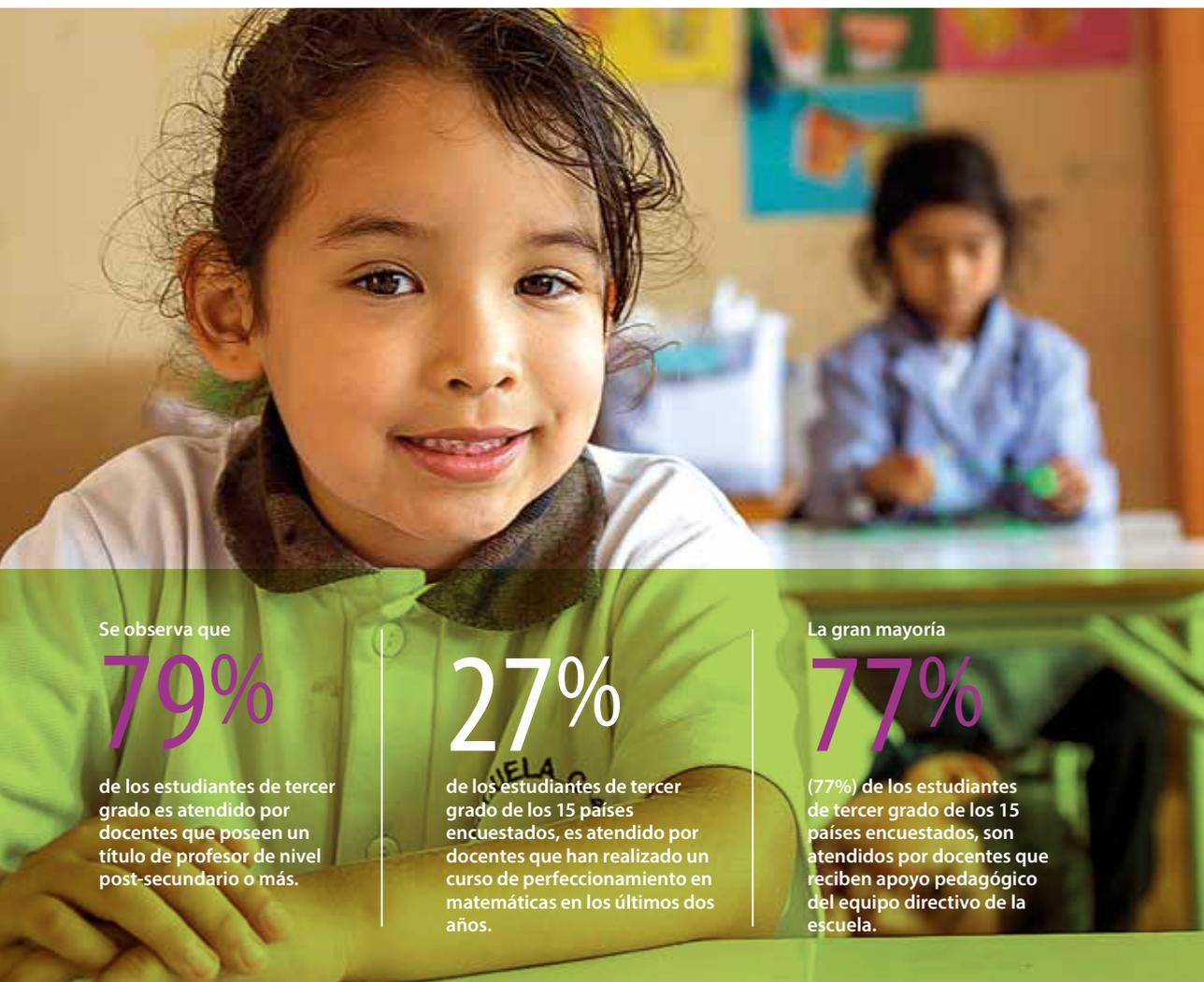
- La política pública debe incluir el fomento del asociacionismo entre los directores de establecimientos escolares, apoyando la conformación de redes e instancias de intercambio.
- Las autoridades educativas, en sus distintos niveles, deben instalar procedimientos de consulta, regulares y extraordinarios, para recoger la opinión de los directivos en materias que son de su pertinencia.

LA LEGISLACIÓN EDUCATIVA SOBRE DIRECTORES

- La autoridad educacional debe establecer prioridades dentro de las funciones de los directores de establecimientos, favoreciendo el impulso del liderazgo pedagógico.
- Las funciones que se prioricen en las políticas deben contar con los recursos, en un sentido amplio, para que los directores puedan movilizarlos y responder a las exigencias demandadas.
- El fomento de la gestión pedagógica entre los directores requiere que estos cuenten con atribuciones en torno al trabajo educativo de los docentes, así como respecto de su desarrollo profesional.

ROLES ESPERADO DIRECTORES

- Las políticas para directores escolares deben incorporar explícitamente su rol y liderazgo dentro de los programas escolares y extra-escolares existentes en los establecimientos escolares.
- Las funciones socio-educativas de los directores, cuando existen, deben ser reconocidas como parte de sus labores.
- En los casos de programas que tengan componentes multi-sectoriales, se debe favorecer que los directores participen de instancias de coordinación local con los otros servicios comprometidos.



Se observa que

79%

de los estudiantes de tercer grado es atendido por docentes que poseen un título de profesor de nivel post-secundario o más.

27%

de los estudiantes de tercer grado de los 15 países encuestados, es atendido por docentes que han realizado un curso de perfeccionamiento en matemáticas en los últimos dos años.

La gran mayoría

77%

(77%) de los estudiantes de tercer grado de los 15 países encuestados, son atendidos por docentes que reciben apoyo pedagógico del equipo directivo de la escuela.

MARCOS DE ACTUACIÓN PARA DIRECTORES

- Las políticas deben avanzar hacia la confección de estándares de desempeño que fijen con claridad las funciones que les son encomendadas a los directores escolares, así como los niveles de exigencia que se consideran adecuados.
- Estos estándares deben estar articulados y ser coherentes con el conjunto de las normativas sobre la dirección escolar existentes en cada sistema educacional.
- Los directores de establecimientos escolares deben contar con las atribuciones y recursos, en un sentido amplio, que les posibiliten cumplir con los estándares fijados.
- Los estándares deben orientar la formación de los directores, así como los procesos de selección para el cargo y de evaluación del desempeño.

CAPACIDAD DE ARMAR EQUIPOS

- Las políticas educativas deben propender a la instalación de equipos directivos efectivos, que permitan que el liderazgo directivo se distribuya dentro de las escuelas y se haga más sostenible en el tiempo.
- Las políticas deben identificar aquellas posiciones estratégicas de apoyo para el director, las que puedan variar, en su número y definición misma, de acuerdo a la complejidad del establecimiento escolar.
- Los directores deben poder incidir en la conformación de su propio equipo directivo, así como en el desarrollo profesional individual y colectivo del mismo.



Durante mucho tiempo hemos estado en la lógica industrial, donde todos los estudiantes son iguales. Hoy sabemos que en el desarrollo cognitivo hay un desajuste, entre las formas en que la escuela tradicionalmente ha enseñado y cómo los estudiantes se vinculan con el mundo. Cómo la escuela y los docentes le hablan a los jóvenes del siglo XXI”

Eugenio Severin, Chile

CAPACIDAD DE ABRIR LA PARTICIPACIÓN

- Las políticas para el liderazgo directivo escolar deben incluir la movilización tras el proyecto educativo institucional de la comunidad educativa con todos sus estamentos.
- Se deben entregar atribuciones y formar las capacidades para que los directores impulsen y lideren adecuadamente las instancias de participación existentes al nivel del establecimiento escolar.

PROFESIONALIZACIÓN

- Las políticas deben insistir en la instalación de procesos de selección y reclutamiento transparentes, oportunos y que favorezcan la admisión de los postulantes más idóneos al cargo directivo.
- Los criterios de selección deben explicitar las competencias conductuales y funcionales requeridas, las que deben ser coherentes con los estándares de desempeño y las funciones vigentes.
- El proceso de selección se verá beneficiado en su legitimidad y pertinencia si es que distintos actores locales participan en la toma de decisiones, excluyendo de éstas la influencia de las consideraciones de carácter político y gremiales que pueden estar obstaculizando la efectiva profesionalización del cargo directivo.
- En caso de que al interior del aparato público se hayan desarrollado capacidades institucionales para el reclutamiento de recursos humanos calificados, es necesario que ellas se utilicen para los directores de establecimientos escolares.

EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO

- Las políticas favorables al liderazgo directivo escolar deben integrar la evaluación del desempeño de los directores como parte de sus procedimientos regulares de acción.

- La utilidad de la evaluación depende de que esté orientada hacia los estándares de desempeño exigidos a los directores y que sea realizada de manera oportuna y con los procedimientos adecuados, sirviendo como retroalimentación tanto a los directores como a las autoridades.
- Las consecuencias de la evaluación deben privilegiar el ámbito formativo.

TRAYECTORIAS DIRECTIVAS

- Las políticas educativas deben re-pensar la posición en la dirección escolar como una carrera directiva, que distinga con claridad entre sus distintas etapas (directores novatos y establecidos, por ejemplo), y ofrezca, en una perspectiva de promoción horizontal, oportunidades de desarrollo y reconocimiento para cada una de ellas.
- Los directores deben tener espacios de contribución profesional al sistema escolar con posterioridad al desempeño de su función, de manera que no se pierdan sus conocimientos y experiencia, pudiendo, entre otras alternativas, ser motivados a ocupar cargos a nivel de la administración educativa o integrarse a iniciativas de formación profesional de directores novatos.



“

“En todos los países hay jóvenes que desearían asumir la profesión docente, pero no lo hacen por las condiciones de trabajo.”

Beatrice Avalos, Chile

CONDICIONES LABORALES

- Las condiciones de trabajo y de remuneración de los directores son relevantes para atraer y retener a los mejores directores en sus cargos, por lo cual deben ser consideradas en las políticas pertinentes.
- Los incentivos salariales y no-salariales que se otorguen a los directores deben estar alineados con los objetivos claves de la política educativa, tales como la calidad de los aprendizajes de los alumnos o la equidad en la distribución de los buenos directores entre establecimientos.

FORMACIÓN DE DIRECTORES

- Las autoridades educativas deben fomentar el desarrollo de una oferta educativa de calidad y pertinente para los directores de establecimientos escolares.
- La institucionalidad pública debe contar con una adecuada regulación de la calidad de la oferta formativa para directores escolares, realizando un monitoreo constante de ella, así como un seguimiento de sus resultados.
- Los sistemas escolares deben asegurar que los directores reciban la formación requerida, la que no puede estar supeditada a su propia capacidad de pago.
- La formación ofrecida debe ser diferenciada de acuerdo a las distintas etapas de la carrera directiva, distinguiendo entre pre-servicio, inducción y desarrollo profesional permanente, y avanzando en cada una de ellas hacia metodologías de enseñanza innovadoras que apunten hacia una formación de calidad de los directores.

INVESTIGACIÓN

- Es necesario avanzar en la construcción de una agenda de investigación sobre el liderazgo directivo escolar que permita encauzar y generar conocimiento sobre las acciones en esta área dentro del continente.
- En esta agenda debe existir una adecuada caracterización profesional y socio-demográfica de los directores, y se debe poder identificar las prácticas de liderazgo directivo escolar en los diferentes países y a nivel comparado. Estas investigaciones pueden avanzar hacia la vinculación entre las prácticas directivas, el desempeño de los docentes y los resultados de aprendizaje de los alumnos.
- Igualmente, deben estudiarse las políticas y programas existentes (o que se están poniendo en marcha) en los distintos países para potenciar el liderazgo directivo escolar, permitiendo conocer mejor los factores que posibilitan su desarrollo, así como sus efectos en los establecimientos escolares.
- En particular, se requiere estudiar en profundidad la formación que los directores están teniendo, tanto con respecto a los itinerarios de formación que están siguiendo, como en la caracterización de la calidad, oportunidad y pertinencia de la oferta formativa que están recibiendo.



En 3er grado el

80%

o más de los estudiantes son atendidos por docentes que están satisfechos con su trabajo.

Sólo el

37%

de los estudiantes es atendido por un docente que está satisfecho con su salario.

Capítulo 5

Formación Directiva

en América Latina y el Caribe

Este capítulo está basado en el documento **“El Liderazgo escolar en América Latina y el Caribe. Experiencias innovadoras de formación de directivos en la región”** desarrollado por la Secretaría Técnica radicada en la Facultad de Educación de la Universidad Diego Portales y constituida por José Weinstein, Carolina Cuellar, Joseph Flessa y Macarena Hernández.

FORMACIÓN DIRECTIVA EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

Las políticas orientadas a la preparación y formación de los directivos escolares en América Latina y el Caribe enfrentan hoy el desafío de generar una oferta formativa de calidad capaz de potenciar el liderazgo dentro de los centros educativos. La formación que los países están impulsando hacia los responsables de conducir las escuelas suele ser abundante, invirtiendo tanto los gobiernos como los propios directivos recursos importantes en esta materia, pero su calidad es decididamente irregular y no suele cubrir los distintos momentos dentro de la carrera directiva ni los distintos contextos escolares, por lo que ha sido catalogada como de “cantidad sin calidad ni oportunidad” (UNESCO-OREALC, 2014). Hasta ahora, la evidencia existente (Avalos, 2011; Vaillant, 2011; UNESCO-OREALC, 2014) ha dado cuenta de una primacía de programas de formación tradicionales que no han transitado -como en otras latitudes del mundo- a la entrega de oportunidades formativas que pongan en el centro al liderazgo para el aprendizaje y que promuevan metodologías experienciales y nuevas prácticas de enseñanza. En este escenario, el estudio de programas innovadores de formación de directivos escolares constituye un aporte oportuno y un insumo original para orientar el diseño e implementación de futuras acciones por parte de los sistemas escolares en esta área.



“

Luego de dos décadas de intensa reflexión estratégica es claro que la mejora económica y social debe estar orientada por el desarrollo humano y en este contexto, la educación es fundamental. Se trata de generar una educación de calidad que provea bases sólidas en las primeras etapas de la formación de la persona y, además, que culmine y se actualice, con la preparación para su mejor desarrollo en las diversas dimensiones de su vida: social, política, cultural y económica.”

Francisco Esquivel, Costa Rica

A continuación, se delinearán los principales aprendizajes extraídos del estudio de seis programas innovadores de América Latina, referidos tanto a la gestión interna de las experiencias en sus distintas dimensiones como a su articulación con el sistema y la política educativa del país en que se sitúan.

- Los programas de formación innovadores se inician bajo la motivación de distintos actores institucionales que confían en que el liderazgo escolar puede y debe constituirse en un factor relevante para la mejora de la calidad educativa, teniendo los directivos escolares un alto potencial de cambio. Si bien estas iniciativas surgen desde diferentes actores, solo logran escalar en su cobertura e impacto cuando reciben el apoyo del sector público (ministerio de educación nacional o sub-nacional).
- Los programas de formación innovadores cuentan con un enfoque en torno al liderazgo directivo escolar que, fundamentado en los hallazgos recientes de la literatura internacional y/o nacional en el área, promueve una visión del líder como agente promotor del cambio, que anima e impulsa las transformaciones educativas en su escuela –tanto en lo pedagógico como en lo institucional.
- Los programas de formación innovadores poseen un diseño curricular planificado e intencionado, que articula contenidos formativos, teóricos y prácticos, así como la dimensión individual y relacional del liderazgo directivo escolar.
- Los programas de formación innovadores emplean una amplia variedad de estrategias metodológicas, caracterizadas por un enfoque activo-participativo basado en las nociones del aprendizaje de adultos y con centro en las prácticas profesionales –alejándose de las metodologías tradicionales frontales y *academicistas*.
- Los programas de formación innovadores priorizan la inclusión de un cuerpo (o *staff*) de formadores amplio y variado profesionalmente que, en su conjunto, combinan conocimientos teóricos y prácticos en liderazgo directivo escolar, buscando por medio de esta vía acercar la formación hacia las diferentes necesidades de aprendizaje de los directivos.



- Los programas de formación innovadores incorporan distintos procesos de reclutamiento de los directores participantes, dentro de los cuales destacan ciertas prácticas orientadas a la identificación de los candidatos más idóneos y motivados, y la incorporación de una mirada estratégica de los beneficiarios y su potencial contribución futura. En la medida que ciertos programas intentan universalizarse a todos los directivos de cierta jurisdicción escolar, las posibilidades de selección disminuyen.
- Algunos programas de formación innovadores poseen procedimientos de monitoreo sistemáticos de su labor, lo que les permite retroalimentar la planificación y actividades educativas desarrolladas, y se plantean generar avances hacia la evaluación del impacto de la formación en las prácticas y competencias de los líderes escolares beneficiarios y sus respectivas escuelas.
- Los programas de formación innovadores surgen habitualmente de uno de los siguientes tres actores institucionales: ministerio de educación, universidades o fundaciones privadas. Sin embargo,



“

Después del rol de los docentes, sabemos que el liderazgo de nuestros directores en la región, en la eficacia y mejora de las escuelas, es uno de los factores de mayor trascendencia .”

José Weinstein, Chile

tienden a buscar alianzas de colaboración estratégica –de mayor o menor intensidad y formalización- con las otras instituciones, con el propósito de fortalecer sus aspectos técnicos o políticos, así como de promover su articulación con las necesidades del sistema escolar en que se sitúan.

- Los programas de formación innovadores pueden articularse con las políticas educativas dirigidas a potenciar el liderazgo directivo escolar, especialmente en materia de preparación previa a asumir el cargo, desarrollo profesional en servicio, progresión en la carrera directiva, mejora escolar y conformación de redes entre directivos. Cuando avanzan en esta articulación, los programas amplían su valorización para los directivos participantes y para las autoridades educacionales.

América Latina está iniciando una nueva fase en materia de liderazgo directivo. Las iniciativas en curso son muy recientes, tienen menos de una década, y están centradas en los temas prioritarios de buscar potenciar la atracción del rol directivo (incentivos mediante), redefinir las responsabilidades y atribuciones directivas (fijación de estándares de desempeño con foco en lo pedagógico), y profesionalizar los procesos de selección y reclutamiento (combate del clientelismo y la discrecionalidad) (UNESCO/ OREALC, 2014; Weinstein y Hernández, 2014). Lo referido a formación constituye aún una asignatura pendiente, en que la cantidad de cursos y horas invertidos por los gobiernos y los propios directores no se condice con la irregular calidad de dichas acciones, ni tampoco con su falta de oportunidad y pertinencia (Avalos, 2011; Vaillant, 2011). Inevitablemente los sistemas escolares deberán buscar mejorar la oferta formativa hacia sus directivos, de manera de intentar que ella tenga un mayor efecto sobre sus prácticas y potencie su liderazgo ante las comunidades educativas que encabezan. En este tránsito, se deberá cuidar de no replicar mecánicamente experiencias exitosas de otras latitudes, en que los directivos escolares no se ven enfrentados a los mismos desafíos educativos y socio-culturales que los latinoamericanos (Oplatka, 2004; Weinstein y Hernández, 2014).



En 3er grado,

85%

de los estudiantes es atendido por docentes que están de acuerdo con que se deben realizar distintas evaluaciones para ser contestadas por los alumnos según su nivel de conocimiento o grado de madurez.

52%

es atendido por docentes que opinan que todos los estudiantes deben contestar el mismo examen sobre los contenidos enseñados.

Capítulo 6

Tecnologías Digitales al Servicio de la Calidad Educativa

Este capítulo está basado en el documento **“Tecnologías digitales al servicio de la calidad educativa. Una propuesta de cambio centrada en el aprendizaje para todos”** desarrollado por Eugenio Severin, Coordinador del Grupo de Expertos de OREALC/UNESCO Santiago sobre Aprendizajes y TIC en América Latina y el Caribe, actualmente es Director Ejecutivo Tu Clase, Tu País.

TECNOLOGÍAS DIGITALES AL SERVICIO DE LA CALIDAD EDUCATIVA

Hoy día sabemos que las tecnologías digitales e Internet tienen un rol central en nuestras vidas personales y profesionales, en el desarrollo social y económico de los países y que aquellos estudiantes que no hayan adquirido aquellas habilidades básicas para el uso productivo y creativo de estas tecnologías, peligran estar desconectados de la vida económica, social y cultural a su alrededor (Schleicher, 2015b). La omnipresencia de las tecnologías de información y comunicación en el día a día, crea oportunidades para el aprendizaje y releva la necesidad de habilidades digitales específicas. Además, el carácter dinámico y cambiante de estas tecnologías requiere que sus usuarios actualicen sus conocimientos y habilidades frecuentemente.

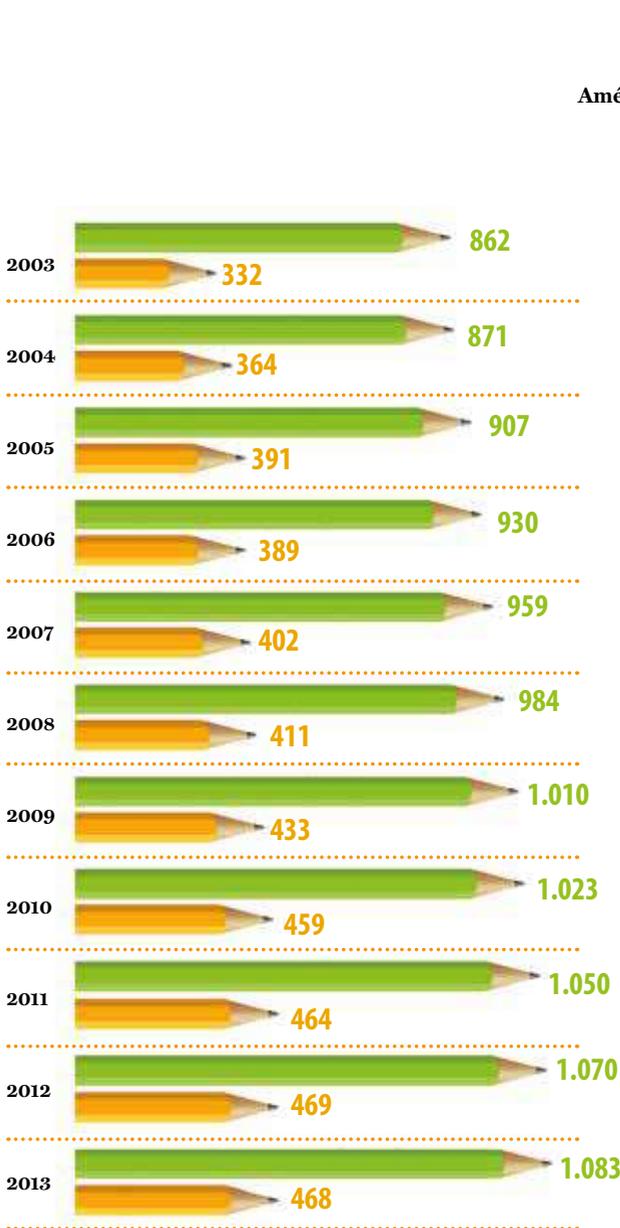
ASPECTOS CLAVES

- Los usuarios de las tecnologías deben aprender y desaprender a un paso acelerado. Solamente aquellos que puedan llevar este proceso de aprender por sí mismos, resolviendo problemas no rutinarios o desconocidos, a medida a que van surgiendo, podrán disfrutar de los beneficios de un mundo rico en tecnología e innovación (OCDE, 2015).
- La implementación de iniciativas para el uso de tecnologías digitales ha de estar siempre al servicio del propósito y los objetivos educativos, en particular, en asegurar el derecho a una educación de calidad para todos.

- Las tecnologías invitan a repensar la pedagogía y métodos que se utilizan para enseñar y aprender. Los usuarios de las TICs a menudo deben acoplarse a un nuevo dispositivo, software o nuevas funciones o aplicaciones en sus dispositivos existentes de manera fluida.
- Si se quiere movilizar apoyo para el logro de mejores resultados, es necesario avanzar hacia prácticas innovadoras de enseñanza que propongan a los estudiantes mejores experiencias de aprendizaje.
- Si invertimos en tecnología para el docente haciendo su labor de planeamiento más eficiente y sus prácticas de aula más ricas, facilitaremos llegar mejor a más estudiantes y apoyar a otros colegas docentes a sobresalir en el uso de las TICs.
- Se debe invertir en estrategias novedosas de desarrollo profesional alineadas con este propósito para que los docentes se conviertan en agentes activos del cambio, que formen parte del diseño de las nuevas experiencias de aprendizaje, que no sean simples implementadores de las innovaciones tecnológicas y ajenos al desarrollo de los proyectos.
- El papel de las tecnologías digitales es apoyar el cambio en la pedagogía, una enfocada en el estudiante como participante activo de su búsqueda del conocimiento, con herramientas para ejercicios de indagación, espacios colaborativos de aprendizaje, facilitando actividades prácticas y de cooperación.
- Aquellos docentes que creen y aplican métodos innovadores y participativos de enseñanza (es decir aquellos que se ven como facilitadores de la propia investigación de los estudiantes o ven el pensamiento y métodos de razonamiento más importantes que algún contenido específico del currículo), son más propensos a utilizar las TICs en el aula y otras técnicas más activas de enseñanza.

INVESTIGADORES/AS

por cada millón de habitantes, 2003-2013



Mundo
América Latina
y el Caribe

El número de profesionales en la región que trabajan en la concepción o creación de nuevos conocimientos, productos, procesos, métodos y sistemas, así como en la gestión de estos proyectos durante un año determinado, no ha crecido con la fuerza necesaria.

Fuente: UIS/UNESCO, 2016

ALGUNAS ORIENTACIONES

Una exitosa integración de la tecnología en educación no depende tanto del tipo de dispositivo que se escoja, el tiempo que se utilice, el software o el libro digital.

Los factores claves parecen ser:

- los docentes, el liderazgo escolar y la visión y habilidad de tomadores de decisión para hacer las conexiones entre estudiantes, dispositivos y aprendizaje para una experiencia relevante y valiosa.
- Dotar a estudiantes y docentes de las mejores condiciones para la aplicación de las TIC en el aula, como conexión a banda ancha y el acceso a recursos pertinentes que acompañen al docente y le permitan el mejor aprovechamiento de la tecnología.
- El intercambio y colaboración entre docentes y fortalecer el expertise colectivo del recurso humano más importante.

Toda acción educativa debe proponerse desde un conjunto de objetivos y metas educativas. Durante los últimos años se han desarrollado muchos esfuerzos de incorporación de tecnologías digitales en los sistemas educativos que no se han planteado explícitamente esos objetivos, sino que han sido propuestos desde otras racionalidades.

Entre ellas:

- La racionalidad económica se ha manifestado en proyectos planteados desde la lógica de la competitividad de las economías, proponiendo el uso de tecnologías educativas como una necesidad y una oportunidad de manera de mejorar las competencias del capital humano, y así competir de mejor manera en los mercados internacionales, en el contexto de economías globales.
- La racionalidad social ha puesto énfasis en la equidad y la inclusión, asegurando el acceso a tecnologías a sectores, familias y personas que de otra manera no tendrían esas posibilidades.



- La racionalidad cultural se basa en el valor que ha ganado Internet como espacio de desarrollo del conocimiento y para la distribución de bienes culturales y sociales. Cada una de estas tres racionalidades tienen sentido y pueden ser complementarias, pero ninguna de ellas, necesariamente, da cuenta de la consecución de objetivos y metas propiamente educativos, como los propuestos en las secciones precedentes.

Se ha insistido mucho en la premisa de que el desarrollo de las tecnologías digitales ha introducido cambio sustancial en la sociedad del siglo XXI, modificando nuestra organización económica, las comunicaciones, las formas de acceder, crear y compartir conocimiento, las maneras de producir bienes y servicios, las formas de construir identidad, diluyendo fronteras, acercando a las culturas. Pero todo ello ya sucedió, está irrefutablemente entre nosotros y la educación, por definición, trabaja sobre el futuro. ¿Es posible hoy prefigurar cómo será el futuro que vivirá, en 12 o 15 años más, las niñas y niños que hoy entran a nuestras escuelas?

- Los análisis de tendencias y las predicciones han mostrado pocos aciertos. Algunas novedades que surgieron como un tremendo



“

No basta con establecer la obligatoriedad de la práctica docente, esta se debe integrar en el currículo del programa, institucionalizarla en el sistema educativo como un todo, con claro sistema de apoyo que involucre a los formadores en la universidad y en las escuelas, para que las prácticas se transformen en aprendizaje para el futuro maestro.”

Paula Louzano y Gabriela Moriconi, Brasil

y prometedor salto adelante para la humanidad, desaparecieron en pocos años, cuando no meses, sin dejar rastro de su fugaz presencia entre nosotros. Otras propuestas más humildes, a las que se prestó poca atención y sobre las que se puso escasa confianza, en cambio, se han desarrollado enormemente sin que, muchas veces, siquiera podamos explicarnos las causas de esa penetración, crecimiento e impacto.

- Aún con esa advertencia, parece importante hacerse la pregunta acerca del futuro. Todo parece indicar que el paradigma educativo industrial, el que suponía la entrega de un cuerpo de contenidos fijos a un conjunto de estudiantes que debían ser, como vasijas vacías, llenados por profesores transmisores de ese conocimiento, a un mismo ritmo y tiempo, está en una larga agonía. La falta de resultados educativos de calidad, que satisfagan los requerimientos y expectativas de los miembros de nuestras sociedades, parece cada vez más consecuencia de un sistema educativo que no responde a las características de los niños, niñas y jóvenes con que trabaja, ni entiende las necesidades de la sociedad en que se encuentra inserto.
- El conocimiento humano crece a una velocidad vertiginosa, haciendo inútil todo esfuerzo de atraparlo, condensarlo y menos aún, hacer que sea aprendido (memorizado) por los estudiantes, mientras tampoco es claro que, aunque se pudiera, eso representara alguna ventaja. Ese conocimiento, gracias al desarrollo de las tecnologías digitales, está hoy prácticamente entero disponible, en plazos cada vez más breves, en las redes informáticas, permitiendo que otras personas accedan a él, lo incorporen, lo cuestionen, o creen nuevo conocimiento a partir de cada hallazgo. Ese conocimiento disponible, demanda, y demandará cada vez más, de parte de los ciudadanos capacidades para explorar, encontrar, discernir, seleccionar, procesar, convertir, crear y compartir, antes que recordarlo y repetirlo.

La crisis de hoy no es una crisis de la educación, sino de la escuela, tal como ha sido concebida y construida hasta ahora. No es el fin el que está en cuestión: sabemos que la sociedad debe seguir desarrollando en sus ciudadanos capacidades y competencias para vivir en comunidad, para ser productivos y plenos. Lo que necesita cambiar, con urgencia, es la forma en que lo hacemos. La escuela, de no cambiar, está expuesta al riesgo de volverse irrelevante.

El desarrollo de la sociedad del conocimiento hace que las experiencias de aprendizaje estén disponibles en todas partes y en todo momento, sean ubicuas y disponibles a lo largo de toda la vida. Cada vez más, aprender no es una necesidad puntual de niños y adolescentes, sino una actitud permanente de cada ser humano. El que deje de aprender será el nuevo marginado en la sociedad del conocimiento.

- ¿Cómo los sistemas educativos van a acompañar a una población que requiere formarse siempre?
- ¿Cómo la escuela va crear ese espacio de aprendizaje común, donde no basta el conocimiento individual, porque lo que realmente importa a toda comunidad humana, lo que da sentido a la sociedad, es lo que compartimos, lo que tenemos en común?





Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

Oficina de Santiago
Oficina Regional de Educación
para América Latina y el Caribe