



BORRADOR
3

NUEVA AGENDA DE POLÍTICAS DOCENTES EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE: NUDOS CRÍTICOS Y CRITERIOS DE ACCIÓN

Encuentro Preparatorio Regional 2011
Naciones Unidas - Consejo Económico y Social
Revisión Ministerial Anual
ECOSOC - RMA

Buenos Aires, Argentina, 12 - 13 de mayo de 2011

El Consejo Económico y Social (ECOSOC) actúa como foro central para debatir asuntos internacionales de índole económica y social y para la formulación de recomendaciones y políticas. Las reuniones preparatorias mundiales, las consultas regionales y las reuniones nacionales son esenciales en la preparación del Examen Ministerial Anual (AMR) y el Foro sobre Cooperación para el Desarrollo, que permiten realizar una revisión integral y cualitativa del progreso de los Objetivos de Desarrollo del Milenio.

Este es un documento interno de trabajo para la Reunión Regional Ministerial para América Latina y el Caribe, 12 y 13 de mayo de 2011, Buenos Aires.

Preparado por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago).

Diseño y diagramación
Maite Urrutia

Borrador N° 3

NUEVA AGENDA DE POLÍTICAS DOCENTES EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE: NUDOS CRÍTICOS Y CRITERIOS DE ACCIÓN

Encuentro Preparatorio Regional 2011
Naciones Unidas - Consejo Económico y Social
Revisión Ministerial Anual
ECOSOC - RMA

Buenos Aires, Argentina, 12 y 13 de Mayo de 2011

Cristián Cox, Carlos E. Beca, Marianela Cerri
Proyecto 'Profesores para una Educación para Todos'
CEPPE-UC
OREALC /UNESCO Santiago

INDICE GENERAL

RESÚMEN EJECUTIVO	7
INTRODUCCION	11
1. LAS POLÍTICAS DOCENTES EN EL MARCO GENERAL DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS	13
2. TENDENCIAS Y ABORDAJES EN POLÍTICAS DOCENTES: EVOLUCIÓN RECIENTE DE IDEAS Y PROPUESTAS DE AGENCIAS MULTILATERALES Y REDES EXPERTAS	15
3. NECESIDAD DE POLÍTICAS SISTÉMICAS O INTEGRALES: LAS FASES DE LA TRAYECTORIA PROFESIONAL COMO BASE	21
4. NUDOS CRÍTICOS Y OPCIONES PARA LA ACCIÓN	25
4.1 Formación inicial docente	25
4.2 Formación continua	31
4.3 Carrera docente	38
5. POLÍTICAS INTEGRALES Y CRITERIOS DE PRIORIZACIÓN	43
REFERENCIAS	45

RESUMEN EJECUTIVO

1. Este documento tiene por propósito ofrecer a los responsables de políticas públicas en educación que participan en la Reunión Regional Ministerial, 'Principales Desafíos de la Educación en América Latina y el Caribe: Docentes, Calidad y Equidad' (Buenos Aires, 12 y 13 de Mayo 2011), una sistematización de los ejes o nudos que las políticas docentes del presente deben abordar, así como criterios para hacerlo en forma que evite caminos explorados antes que no han arrojado resultados significativos.
2. El análisis y decisión sobre las políticas docentes debe partir por una paradoja: a pesar de que buscan impactar al factor intra-sistema educativo de mayor efecto sobre la calidad de los aprendizajes, las políticas docentes no ocupan el centro efectivo de las prioridades por varias razones: son de alto costo cuando se proponen afectar al conjunto de la docencia, son poco visibles para el público en su implementación, resultan políticamente complejas y de mediano y largo plazo en el logro de los efectos buscados. En suma, están en el polo de las 'políticas difíciles' en educación. Un primer paso hacia el mejoramiento de las políticas docentes, es el examen de la prioridad que han tenido, y la confrontación de los factores que las subordinan o postergan.
3. La síntesis de las principales propuestas sobre políticas docentes de los organismos internacionales UNESCO, OEI, OCDE y Banco Mundial, como de la red experta PREAL, revela los siguientes puntos de convergencia: importancia de instaurar mecanismos de selección de quiénes ingresen a estudiar las carreras de educación, por su significado decisivo sobre calidad de los egresados y estatus de la profesión; necesidad de elevar la calidad de la formación inicial ofreciendo sólida formación en el conocimiento de las disciplinas y la pedagogía, con consistentes experiencias de prácticas; importancia de la acreditación de instituciones y de programas de formación; énfasis en necesidad de programas sólidos de formación continua, relacionados con el trabajo cotidiano de las escuelas; acuerdo sobre que el conjunto de criterios de acción para mejorar la docencia requiere la implementación de sistemas de evaluación del desempeño de los profesores en ejercicio, como de las competencias al egreso de la formación de los nuevos maestros; por último, evaluaciones que deben basarse en estándares, consensuados con los gremios docentes y las organizaciones sociales.
4. El documento propone un modelo de componentes (y sus interrelaciones) y de aseguramiento de la calidad de la docencia, que se ordena según las fases de la carrera de una profesora o profesor: *selección, formación, certificación y desempeño*. Dos componentes adicionales –*estándares y evaluaciones*–, son de carácter transversal o de aplicación a cada una de las fases de la carrera. El modelo es propuesto tanto como dispositivo de análisis de la institucionalidad que se tiene, como de las brechas que hay que cubrir para alcanzar una institucionalidad de aseguramiento de la calidad de la docencia que sea robusta y efectiva.
5. El documento ofrece diagnóstico y criterios para el análisis de cursos de acción respecto de tres ámbitos clave de las políticas docentes: *formación Inicial, formación continua y carrera docente*.
 - 5.1. En materia de Formación inicial docente (FID), se señala que la ausencia de procesos de selección para formarse como docente tiene

efectos negativos tanto sobre la calidad de los futuros docentes, como sobre la capacidad del sistema educativo de atraer a buenos postulantes.

Las tendencias fundamentales comunes de cambio en FID, se describen en términos de cuatro conceptos nucleares, que en lógica de políticas públicas para el sector debieran ser otros tantos ejes de acción: I) *Conocimiento pedagógico del contenido*, o la unión de saber disciplinario y saber didáctico; II) *Prácticas o experiencias clínicas*: la docencia supone una puesta en acto de saberes y criterios profesionales sobre la enseñanza y el aprendizaje, así como capacidades de evaluación de tal ‘puesta en acto’ o desempeño práctico en aula; III) *Efectividad en la diversidad*: es necesario el logro de aprendizajes en todos los alumnos del nivel que fija el currículum nacional, esto demanda una docencia de nuevo tipo; y IV) *Reflexividad*: la experiencia de formación inicial debe preparar en las capacidades de descripción, evaluación y reflexión acerca de la propia práctica y la de colegas, base del propio crecimiento como del de equipos profesionales que operan de acuerdo al ideal de comunidades de aprendizaje.

Dos herramientas de ‘rendición de cuentas’ vertebran en el presente las políticas de mejoramiento de la FID en los países más avanzados: acreditación de instituciones y de programas, y exámenes nacionales de competencias docentes a los egresados de los centros de formación. Ambas suponen la definición de estándares.

5.2. Respecto de la *Formación Continua* los países con la educación de mejores rendimientos del mundo, conceden suma importancia no sólo a la selección y formación de sus docentes, sino también al apoyo permanente durante su desempeño. El mayor desafío aquí es producir oportunidades de desarrollo profesional para los docentes, centradas en el aprendizaje profesional entre pares, mediado por una reflexión en torno a las prácticas pedagógicas, incluyendo la observación de clases realizada al interior de una misma escuela o entre escuelas distintas: un modelo de “discusión clínica” que promueve el crecimiento profesional.

Los niveles de exigencia respecto de la calidad y relevancia de las prácticas predominantes en formación continua son reconocidamente bajos. Es necesario superar la tendencia a considerar la asistencia como sólo requisito de certificación, incorporando la evaluación del grado efectivo de aprendizajes y la capacidad de traducir dichos aprendizajes en el mejoramiento de las prácticas de enseñanza. Las certificaciones deben reflejar aprendizaje profesional y no una mera participación en acciones formativas.

5.3. En relación con la *Carrera* docente el documento plantea como esencial abordar, al menos, las siguientes dimensiones críticas: focalización de la carrera en la función docente en el aula; desempeño docente como eje del progreso en la carrera; sentido profesionalizante de la misma; reconocimiento mediante remuneraciones justas, incentivos y condiciones de trabajo favorables, y relación de la carrera docente con la inserción laboral y la gestión escolar.

Sobre el primero -y tal vez el más complejo de los cambios en esta dimensión-, el punto de partida es la constatación de que en la mayoría de los países de la región las carreras docentes contemplan a los años de servicio y la participación, muchas veces pasiva, en actividades de perfeccionamiento como factores claves para el ascenso o aumento de remuneraciones. Esta realidad no incentiva ni alienta a los profesores que se esmeran en innovar y buscar nuevas formas de enseñar. Organizar la carrera docente en torno al desempeño implica poner atención en los mecanismos de evaluación de la labor profesional, lo que obliga a definir estándares al respecto y atribuir consecuencias a los resultados de la evaluación.

6. El documento en su sección final argumenta que las políticas docentes deben procurar 'hacer sistema'. Esto es un requerimiento mayor al sistema político y a la calidad de la política, que debe en este caso procurar ser de carácter 'nacional' o 'de estado', para hacer posible su sostenimiento en los plazos requeridos, que son más largos que los de un gobierno.

Concluye planteando el papel estratégico y prioritario que tiene la construcción de estándares sobre la docencia, pivote respecto del cuál se pueden ordenar tanto las presiones como los apoyos al desempeño docente buscado.

INTRODUCCION

Los esfuerzos de las reformas institucionales de la educación en América Latina de las últimas dos décadas no alcanzaron a afectar de manera efectiva o a escala suficiente, el núcleo del quehacer docente en aulas y escuelas (Carnoy 2007; Tedesco, 2007). El centro de la nueva agenda se ha desplazado desde la expansión de las coberturas (todo el siglo XX) y la descentralización del control de las instituciones (desde la década de los Ochenta), hacia las capacidades y desempeños docentes, reconocidamente el ámbito más difícil de alcanzar por las políticas (Schwartzman, Cox, 2009).

Lo que hoy caracteriza a la agenda de políticas públicas en educación en la región, es la emergencia de nuevas demandas de capacidades docentes, resultado directo de currículos marcadamente más ambiciosos que buscan organizar oportunidades de aprendizaje de las competencias que se juzgan relevantes para la vida social en el Siglo XXI. La respuesta a estas demandas es inseparable de políticas que deben combinar la dimensión laboral con la formativa, y que en general desafían al campo de las políticas educacionales con nuevos niveles de complejidad. En su base, el factor común es la creación de nuevas capacidades, cuya temporalidad pertenece a otra escala que la del ciclo político y que demanda, entonces, acuerdos de largo plazo entre los actores decisivos.

En este marco, el proyecto 'Profesores para la Educación para Todos' de la OREALC/UNESCO Santiago, busca apoyar a los Ministerios y respectivos a los campos de deliberación de políticas públicas de los países en el trabajo de esta nueva agenda, que tiene a la docencia de la región en su núcleo. El proyecto referido, a inicios de 2011, ha convocado un núcleo experto y organizará redes de discusión en distintos países para la elaboración de un estado del arte y un conjunto de recomendaciones para el ámbito de las políticas docentes. El presente documento es un primer aporte a dicho proceso.

Su propósito es ofrecer una sistematización para la discusión de las dimensiones o ámbitos constitutivos de la problemática docente hoy en día, desde una perspectiva de políticas públicas. Para ello se procura identificar los ejes o nudos que las políticas contemporáneas deben abordar, como asimismo, se proponen criterios para hacerlo en forma que no lleven a repetir caminos anteriormente recorridos, sin resultados significativos.

En función de lo señalado, este documento intenta identificar los problemas clave, así como las categorías con que han sido analizados y su evolución en las últimas dos décadas.

El documento está organizado en cinco secciones. En la primera, se aborda la relación entre políticas docentes y el conjunto de las políticas educacionales, haciendo visible la paradoja de que las primeras siendo conceptualmente las decisivas, no ocupan de hecho la primera prioridad en el conjunto de las políticas sectoriales. En la segunda sección se sintetiza el pensamiento sobre políticas docentes de las principales agencias multilaterales con influencia en la región, a modo de visualizar cómo caracterizan la agenda de políticas en este ámbito. En la tercera sección, se argumenta por qué son necesarias respuestas integrales al problema docente y se ofrece un modelo de análisis para la identificación y evaluación de la composición, consistencia y calidad de un sistema institucional de aseguramiento de la calidad de la docencia en cualquier sistema escolar nacional. La sección cuarta identifica y caracteriza los nudos críticos y criterios para abordar políticas de respuesta a los mismos en tres ámbitos clave: formación inicial, formación continua y carrera profesional docente. El documento concluye con una sección que busca ofrecer a la discusión unos criterios para pensar estratégicamente y priorizar acerca de las políticas docentes en el presente.

I. LAS POLÍTICAS DOCENTES EN EL MARCO GENERAL DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

El análisis de las políticas docentes en la región debe iniciarse con la consideración de una paradoja de base: si bien no hay dos opiniones sobre su importancia y centralidad, cuestión que declara prácticamente todo discurso de políticas en el sector, en los hechos los cursos de acción efectiva respecto a los docentes no ocupan la posición estratégica en los diseños de políticas. Esto se debe a múltiples razones, que son las que un discernimiento sobre la nueva agenda debe discutir e intentar resolver.

Las políticas docentes no ocupan el centro efectivo de las prioridades porque, dicho esquemáticamente, son de alto costo cuando se proponen afectar al conjunto de la docencia, son poco visibles para el público en su implementación, resultan políticamente complejas y de mediano y largo plazo en el logro de los efectos buscados. En suma, están en el polo de las 'políticas difíciles', según una importante caracterización al respecto del BID y otros (Corrales 1999; Navarro 2006; BID 2006). Sigue la tendencia natural de las cosas (es decir, de la configuración de poder y las posibilidades de la acción que se considera factible), el abordar las dimensiones 'más fáciles', con lo que se tiende a privilegiar políticas de corto plazo y de efectos visibles para la opinión pública, por ejemplo, mejoras de infraestructura, entrega de textos y computadores.

Más aún, dentro del ámbito de las políticas docentes, a su vez, se tiende a privilegiar aquellas que, junto con tener mayor visibilidad, contribuyen a evitar conflictos con el sector docente, como ocurre con los mejoramientos salariales y de incentivos. Los incentivos de carácter selectivo se privilegian, además, por implicar costos menores que los mejoramientos universales de salarios. En cambio, las políticas de mejoramiento de la

formación docente inicial y, más aún, de formación continua, tienen efectos de mediano y largo plazo y difícilmente medibles, por lo que generalmente se les otorga una menor prioridad.

La paradoja señalada al comienzo es que si se toma en su verdad el aserto de que el sistema educativo y los aprendizajes que logre y distribuya socialmente, tendrán la calidad correspondiente a la calidad de sus docentes (Barber y Mourshed, 2007), éstos y su formación y condiciones en que trabajen, debieran ser el verdadero centro hoy en día de los esfuerzos públicos en educación. Aunque sea el núcleo más duro de afectar por toda reforma educativa, e involucre las dificultades que han sido aludidas.

El primer paso entonces en una reflexión orientada a la acción, a la que buscan contribuir el Proyecto 'Profesores para una Educación para Todos' y el presente insumo de discusión, es el reconocimiento de esta paradoja y sus consecuencias.

2. TENDENCIAS Y ABORDAJES EN POLÍTICAS DOCENTES: EVOLUCIÓN RECIENTE DE IDEAS Y PROPUESTAS DE AGENCIAS MULTILATERALES Y REDES EXPERTAS

Importa al inicio considerar el cuadro de las ideas acerca de cuál es la agenda en el tema docente y cuáles los principales criterios de acción, impulsados en el último tiempo por los organismos internacionales multilaterales, así como redes internacionales de producción académica. Para este efecto, se considerarán como referentes las siguientes instituciones: UNESCO, OCDE, Banco Mundial, OEI y la red de investigación PREAL.

UNESCO

Los informes regionales sobre la Educación para Todos (EPT) en América Latina y el Caribe, junto con las declaraciones de las reuniones de Ministros de Educación organizadas por UNESCO, muestran que los países avanzan hacia los objetivos de la EPT, aunque no todos al mismo ritmo. De hecho, el acceso a la escuela básica o primaria ya no representa un problema mayor en la región, pero existen falencias en términos del logro académico de los estudiantes. Los temas de la formación inicial y el desarrollo profesional docente están directamente relacionados con tales logros. Los foros referidos constatan que existen importantes diferencias con respecto al número de profesores certificados entre los países de América Latina y el Caribe. Esto indica claramente que en muchos países se requieren mayores esfuerzos para elevar el nivel profesional de los docentes y, de esa manera, poder ofrecer una educación de calidad para todos.

El pensamiento de UNESCO en la última década plantea la necesidad de contar con una formación inicial docente de alta calidad orientada al desempeño en contextos diversos, que atraiga a jóvenes talentosos mejorando las condiciones de trabajo a través de un reconocimiento efectivo

de la carrera docente, debiéndose garantizar políticas integrales que vinculen la formación inicial, la inserción laboral y la formación continua. Se propone, asimismo, la implementación de un sistema de evaluación de desempeño de los docentes basado en estándares básicos consensuados con los gremios docentes y las organizaciones sociales, como también elaborar políticas de incentivos y remuneraciones que permitan recuperar el valor social y profesional de los docentes.

Por otra parte, la UNESCO apoya y promueve la Red Docente de América Latina y el Caribe (Red KIPUS) que es una alianza de organizaciones, instituciones y personas, involucradas con el desarrollo profesional y humano de los docentes. Esta red procura contribuir al fortalecimiento del protagonismo docente en las transformaciones educativas, y ser un lugar de intercambio de ideas, saberes y experiencias. Su objetivo es contribuir a posicionar el tema docente en las políticas públicas de los países. En este sentido actúa como un grupo que trabaja en favor de la educación en la región, construyendo alianzas intersectoriales para el fortalecimiento de la profesión docente y el protagonismo de las instituciones formadoras en las transformaciones educativas.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE):

Las políticas educativas según la OCDE, deben centrarse en los cambios en la enseñanza y el aprendizaje, lo que repercutirá en mejores resultados para el estudiante; la mejora requiere, en todos los escenarios, seleccionar, contratar, formar, desarrollar y apoyar a los educadores.

Se plantea poner énfasis en hacer de la enseñanza una ocupación que atraiga a jóvenes con altos niveles de calificación; y establecer sólidos programas de formación profesional a lo largo de la carrera docente, los que deben estar relacionados con el trabajo cotidiano de las escuelas.

El desarrollo de estándares docentes específicos, es una de las principales vías para establecer un compromiso claro y conseguir una enseñanza de excelencia.

Específicamente, la OCDE propone cinco objetivos de política que atañen a la profesión docente en su conjunto:

1. Hacer que la enseñanza se vuelva una opción profesional atractiva, mejorando la imagen y el estatus de la docencia, haciendo más competitiva la retribución de los docentes y mejorando las condiciones de empleo;
2. Desarrollar el conocimiento y las habilidades de los docentes, elaborando perfiles de docentes, considerando el desarrollo docente como un continuo, haciendo más flexible y adaptable la formación inicial, mejorando las experiencias de campo prácticas e integrando el desarrollo profesional a lo largo de toda la carrera;
3. Reclutar, seleccionar y contratar docentes, usando formas más flexibles de empleo, proporcionando a las escuelas más responsabilidades para la administración del personal docente, cubriendo las necesidades de personal a corto plazo y mejorando los flujos de información y la supervisión del mercado laboral docente;
4. Conservar a los docentes eficientes en las escuelas, evaluando y recompensando la

enseñanza eficaz, ofreciendo más oportunidades para variar y diversificar la carrera, mejorando el liderazgo y el ambiente escolar y optimizando las condiciones de trabajo;

5. Desarrollar e implementar la política docente, incorporando a los profesores en el desarrollo e implementación de políticas, desarrollando comunidades profesionales de aprendizaje y mejorando la base de conocimientos para apoyar la política magisterial (OCDE 2005).

La OCDE participó estrechamente durante 2009 y 2010 con el Gobierno de México en la elaboración de una propuesta integral de políticas para el mejoramiento de la docencia de ese país. Las propuestas concordadas revisten especial interés por la síntesis entre pensamiento y categorías de priorización 'primer mundo', con realidades político culturales y de nivel de desarrollo propias de la región. Para consolidar una profesión docente de calidad, la propuesta de la OCDE para México recomienda contar con estándares de distinto tipo referidos a los docentes; atraer mejores candidatos y elevar las exigencias de ingreso; generar sistemas de acreditación de la formación inicial y de las competencias docentes; apoyar a los docentes principiantes y evaluar su desempeño antes de la asignación de plazas; y construir buenos sistemas de desarrollo profesional y evaluación docente.

El documento más reciente de la OCDE sobre políticas docentes (OCDE, 2011) reafirma la necesidad de mejorar los mecanismos de reclutamiento y la formación inicial docente; de ofrecer oportunidades de apoyo y desarrollo profesional al profesorado, así como de condiciones de trabajo adecuadas junto a una carrera docente atractiva; y de fortalecer la evaluación docente y las compensaciones por desempeños. El mismo

documento enfatiza, además, la necesidad de lograr el compromiso de los docentes con los procesos de cambios de los sistemas educativos.

Banco Mundial:

Los documentos más recientes del Banco Mundial sobre reformas educativas ponen el foco en la necesidad de *accountability* y evaluación, de modo de convertir a las escuelas y a los profesores en responsables de lograr los aprendizajes esperados. En especial, proponen avanzar hacia una mayor descentralización y autonomía de las escuelas y entrega de información a los distintos actores. En cuanto a los docentes se propone impulsar incentivos por desempeño como el principal instrumento para mejorar su efectividad (Bruns y otros 2011).

Los programas de *accountability* pueden tomar una variedad de formas, pero comparten la característica común de aumentar las consecuencias reales o percibidas asociadas con los resultados de las pruebas tanto para los maestros como para los administradores de escuelas.

Esto significa que para que un programa de evaluación se transforme en un programa de *accountability*, los resultados de las pruebas tienen que estar asociados con consecuencias que, simbólica o materialmente, pueden afectar al individuo y, por ende, son percibidas como importantes. Desglosando esto en sus componentes, un programa de *accountability* supone: I) el deseo de las autoridades de hacer públicas las diferencias en el nivel de desempeño de las partes componentes del sistema educativo; II) pruebas

estandarizadas que efectivamente proporcionen este tipo de información; III) formas de analizar esta información de manera de determinar cuáles escuelas están teniendo un desempeño adecuado y cuáles no, y IV) la capacidad de aplicar recompensas o sanciones en conformidad con los estándares establecidos. (Brooke 2005)

Por otra parte, el Banco Mundial a través en un sistema de monitoreo y fomento del mejoramiento de políticas docentes en el mundo, “*Teacher Policies Around the World*”¹ propone ocho objetivos centrales de la política docente: I) establecer expectativas claras para los maestros; II) atraer a los mejores para la enseñanza; III) preparar a los profesores con formación útil y experiencia; IV) relacionar las habilidades de los docentes con las necesidades de los estudiantes; V) liderar a docentes mediante sólidos directores; VI) monitorear la enseñanza y el aprendizaje; VII) apoyar a los docentes para mejorar la instrucción; VIII) motivar a los docentes para el desempeño.

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura (OEI).

Uno de los ejes prioritarios de la OEI es el fortalecimiento de la profesión docente, debido a que la formación del profesorado es una de las variables más importante para el mejoramiento de la calidad de la educación y de los aprendizajes de los estudiantes. Por esta razón, en este ámbito los propósitos de la OEI para la década en curso son:

- Colaborar con los países y con las agencias de acreditación de la calidad de la enseñanza

¹ Ver: <http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/TOPICS/EXTEDUCATION/0,,contentMDK:22770531~menuPK:282391~pagePK:148956~piPK:216618~theSitePK:282386~isCURL:Y,00.html>

para lograr que toda la oferta de formación del profesorado obtenga la acreditación correspondiente.

- Contribuir a mejorar los sistemas de acceso a la profesión docente.
- Desarrollar experiencias innovadoras para el apoyo a los profesores principiantes.
- Colaborar en el diseño de modelos para la formación en ejercicio de los profesores y para su desarrollo profesional.
- Acompañar iniciativas que mejoren la organización y el funcionamiento de las escuelas y que repercutan de forma positiva en el trabajo de los docentes

Las Metas Educativas 2021 “La Educación que queremos para la generación del Bicentenario”, aprobadas en reunión de Ministros de Educación (Mar del Plata, Argentina, diciembre 2010), tienen como objetivo final lograr, a lo largo del próximo decenio, una educación que dé respuesta satisfactoria a demandas sociales inaplazables: lograr que más alumnos estudien, durante más tiempo, con una oferta de calidad reconocida, equitativa e inclusiva y en la que participe la gran mayoría de las instituciones y sectores de la sociedad. Existe, pues, el convencimiento de que la educación es la estrategia fundamental para avanzar en la cohesión y en la inclusión social.

Se trata, por una parte, de redoblar el esfuerzo para lograr los objetivos de la Educación para Todos en 2015; y por otra, se busca precisarlos y completarlos en función de los desarrollos y exigencias de los últimos años y de adecuarlos a los ritmos de

crecimiento de cada país, de tal manera que todos se sientan convocados por ellos y puedan mantener cursos de acción efectiva para su logro a lo largo de la década.

En esta misma línea, el fortalecimiento de la profesión docente tiene una presencia destacada en el proyecto de Metas Educativas 2021 donde se plantea la relevancia del rol de los docentes, especialmente para el aprendizaje de los niños y niñas en situación de pobreza y la necesidad, por lo tanto, de elevar las expectativas que éstos tienen sobre sus alumnos. Específicamente, se señala la necesidad de mejorar la formación inicial del profesorado de primaria y de secundaria; el fortalecimiento de la capacitación continua; y el desarrollo de la carrera profesional docente. Hacen hincapié, además, en potenciar el carácter educativo de la etapa de 0 a 6 años, garantizando una formación suficiente de los educadores que se responsabilizan de ella.

Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL)

El PREAL creó un Grupo de Trabajo sobre Desarrollo Profesional Docente que, desde 2004, analiza las políticas dirigidas a los docentes en distintos países latinoamericanos promoviendo un diálogo regional y difundiendo buenas prácticas en este campo. Los consultores que participan en este grupo de trabajo han priorizado las siguientes temáticas acerca de la profesión docente: la preparación profesional a través de la formación inicial y el desarrollo profesional continuo; las instituciones formadoras y sus propuestas curriculares; los procesos de incorporación a la docencia; las condiciones laborales de los docentes;

la situación socioeconómica del profesorado, analizando objetivamente el problema salarial de los maestros de América Latina; la carrera docente y su vinculación con el desarrollo profesional; los incentivos y remuneración por méritos; los salarios y compensaciones; la premiación a la excelencia; la evaluación de la práctica y desempeño de los profesores; la identificación y promoción de las buenas prácticas; y la evaluación de competencias en los maestros principiantes.

Los escritos de PREAL han provisto una amplia contribución al debate sobre políticas docentes en la región, con series de documentos que visualizan a la formación de profesores como un proceso continuo, sistemático y organizado y que abarca toda la carrera del docente. Esto significa pensar en diversos aspectos desde la selección de los estudiantes de los institutos formadores y/o universidades, sus currículos y estrategias pedagógicas, pasando por las modalidades de inserción profesional, la carrera y criterios de evaluación de desempeño, hasta los incentivos materiales asociados con la profesión.

En relación a la formación continua, se plantea que, el foco principal de los programas en servicio debe estar puesto en las necesidades prácticas de los docentes como en problemas de la enseñanza en condiciones adversas. Las formaciones sistemáticas y sostenidas en el tiempo, como los postítulos, se están constituyendo como un elemento en las propuestas de formación y en las carreras profesionales de los docentes (Terigi, 2011).

La articulación de las políticas de desarrollo profesional con las carreras docentes también es un tema que se desarrolla en la producción de PREAL; para implementar esta articulación se plantean cinco caminos en uso, o de potencial

uso, en países de la región: asignación de nuevas funciones calificadas a los docentes que ya tienen cargos en el sistema; un plan de mejoramiento profesional; estímulos a la realización de estudios superiores en el área de educación; pasantías en otras escuelas en una función similar a la que se cumple en la propia y sistemas de mentorazgo (Terigi, 2011).

Por último, la acumulación de PREAL en este ámbito destaca que el establecimiento de un sistema de competencias docentes, a través de la elaboración de estándares de práctica, puede ser utilizado para dos propósitos: la evaluación del desempeño o el desarrollo profesional. El rol de los estándares para este último propósito consiste en aportar una perspectiva para las actividades de perfeccionamiento docente (Danielson, 2011).

Visión sobre políticas docentes del campo de deliberación internacional: resumen

Como se puede observar, existen consensos importantes de destacar entre las instituciones analizadas. En relación al sistema de ingreso a la formación inicial, hay acuerdo en que se deben generar mecanismos de selección para atraer a estudiantes con mejores condiciones para lograr un buen desempeño profesional. Asimismo, se comparte el diagnóstico de la necesidad de elevar la calidad de la formación inicial preparando a los futuros profesores con una sólida formación disciplinaria y pedagógica, útil y con experiencias de campo prácticas. Algunos plantean la necesidad de crear un sistema de acreditación para toda la oferta de formación inicial del profesorado.

El fortalecimiento de la formación continua a lo largo de toda la carrera docente es relevado por la mayoría de las instituciones. Se plantea la necesidad de desarrollar sólidos programas de formación profesional que deben estar relacionados con el trabajo cotidiano de las escuelas y diseñar también, modelos para la formación en ejercicio de los docentes ².

Junto con la preocupación por el desarrollo profesional docente, hay acuerdo en la necesidad de implementar sistemas de evaluación del desempeño en base a estándares básicos, consensuados con los gremios docentes y las organizaciones sociales y enfocados en la mejora docente. Adicionalmente, otros plantean la necesidad de contar con estándares específicos para conseguir una enseñanza de excelencia y un claro compromiso por parte de los docentes.

² El informe McKinsey 2010, (Mourshed, Chijioko, Barber, 2010) plantea que los mejores sistemas educacionales desarrollan programas de formación en servicio, entrenamiento en la práctica, formación en temas específicos, foros entre profesores y el aprendizaje entre pares a través de prácticas colaborativas y pasantías.

3. NECESIDAD DE POLÍTICAS SISTÉMICAS O INTEGRALES: LAS FASES DE LA TRAYECTORIA PROFESIONAL COMO BASE

Las políticas docentes requieren poner atención a diversas fases de la trayectoria de un profesor, desde el inicio de sus estudios hasta el retiro de la actividad profesional.

A continuación se presenta un modelo con los componentes de un sistema de aseguramiento de la calidad de la docencia. Se presenta para

ser utilizado como dispositivo de análisis de la institucionalidad que cada país tiene, o a la que sus políticas pueden aspirar en el corto o mediano plazo, para el aseguramiento de la calidad de sus docentes. El modelo se funda en una visión integral de la trayectoria completa de un profesional de la docencia en la que se distinguen cuatro etapas o fases³.

Modelo de componentes de una institucionalidad para el aseguramiento de la calidad de la docencia



3 El modelo en base a fases de la carrera está en la base de los Informes OCDE sobre docencia, tanto de 2005 (para todos los países de la OCDE), como de 2010, para el caso de México.

Modelo de componentes de una institucionalidad para el aseguramiento de la calidad de la docencia

La primera fase se refiere al ingreso a las carreras de educación, donde se necesita atraer a estudiantes que reúnan las condiciones para lograr un buen nivel profesional. Esto sin duda requiere de un riguroso sistema de selección y estímulos para hacer más atractiva la incorporación de personas talentosas y motivadas a la profesión docente.

La segunda corresponde al proceso formativo, que se desarrolla en las universidades o en las escuelas normales. Aquí se necesita que la formación asegure el dominio de los conocimientos disciplinarios, el conocimiento pedagógico del contenido, los conocimientos sobre niñez y aprendizaje, y unas prácticas sólidas. Para esto, las instituciones formadoras deben tener consistencia y solidez académica, como alta conectividad con el sistema escolar al que sirven. Además, para asegurar la calidad de la formación se requiere de un sistema de evaluación y acreditación de las instituciones formadoras, basado en estándares que den valor a las certificaciones o títulos profesionales que se otorgan.

En la tercera fase, que corresponde a la transición entre el egreso de la formación y el ingreso a la enseñanza, que se ha rotulado como certificación, se encuentran los mecanismos para el ingreso a la docencia. Se debe contar con un sistema que asegure que todos los profesores que ingresan al ejercicio docente dispongan de las competencias básicas requeridas conforme a estándares nacionales compartidos, como también con mecanismos de apoyo o inducción para docentes principiantes durante el primer período de trabajo profesional de al menos 1 o 2 años.

En la fase que corresponde al desempeño profesional, se desarrollan las diversas etapas del ejercicio docente. Es importante disponer de una carrera docente que promueva el ejercicio comprometido, efectivo y responsable de la tarea educativa, así como la valorización y reconocimiento social de la profesión. Además, se debe asegurar condiciones de trabajo compatibles con un desempeño efectivo, en términos de ambientes físicos y humanos y de disponibilidad de tiempo para cumplir tareas profesionales más allá del trabajo en aula. La política docente debe contemplar por una parte, oportunidades de actualización y de desarrollo profesional continuo acorde con distintos tramos de experiencia y con funciones específicas y por otra, un sistema de evaluación de desempeño docente basado en estándares.

Deben existir criterios de asignación de docentes en cargos o funciones específicas que tomen en cuenta su preparación y que permitan que los estudiantes con mayores necesidades educativas cuenten con los profesores más competentes. Esto requiere sin duda, remuneraciones dignas que consideren los mínimos necesarios y los incrementos en función de experiencia, responsabilidad, calidad del desempeño, la formación continua y la función específica, como también una política de incentivos económicos que premien la excelencia de los desempeños pedagógicos y estén orientados a promover que profesores altamente competentes se desempeñen en medios rurales, geográficamente aislados y urbanos con concentración de pobreza. Por otra parte, para el retiro de la actividad docente, se necesita una normativa que permita la salida de profesores que no cumplen con sus obligaciones esenciales o que evidencian reiteradamente desempeños insatisfactorios, conforme a evaluaciones y a estándares objetivos. Además, es importante generar condiciones de retiro dignas

por cumplimiento de las edades que establezcan las legislaciones de cada país.

El esquema además presenta dos componentes transversales a este sistema de aseguramiento de la calidad de la docencia: un sistema de estándares y un sistema de evaluación. El primero, presente

en toda la trayectoria a través de estándares para el ingreso y egreso de estudiantes de educación, estándares para la acreditación de las instituciones formadoras y estándares de competencias generales y específicas, que debe tener un profesor para poder conducir procesos de enseñanza-aprendizaje de calidad.

Recuadro N° 1: Estándares

El concepto de **estándar**, en el contexto educacional, se entiende como la definición de aquello que se debe saber y poder hacer en un determinado ámbito para ser considerado competente en el mismo. En el ámbito de la práctica docente, los estándares pueden tener el papel de representar un “norte”, al definir lo que se valora como buena práctica. También pueden ser utilizados como herramientas para tomar decisiones profesionales e indicar qué tan lejos está un sujeto de alcanzar el mínimo necesario para ser considerado competente, es decir pueden ser utilizados como medida o “vara”. De acuerdo con Kleinhenz & Ingvarson (2007), para que los estándares puedan ser utilizados en este último sentido, una definición completa de estándares docentes implica tres etapas de desarrollo y tres componentes:

1. los estándares de contenido: qué debe saber y poder hacer un docente
2. cómo evaluarlos, es decir las reglas para recoger evidencia sobre el logro de los estándares (el tipo de tareas y evaluaciones que se considerarán válidas para juzgar su logro), y
3. los estándares de desempeño, que indican qué tan bien debe desempeñarse el docente en la evaluación.

Cada uno de estos componentes responde a interrogantes distintas. Los estándares de contenido responden a la interrogante ¿qué deben saber y poder hacer los docentes?; las reglas para recoger evidencia sobre el logro de los estándares responden a la interrogante ¿cómo evaluaremos lo que saben y pueden hacer?; y los estándares de desempeño permiten responder ¿qué tan bien debe desempeñarse un docente (en la evaluación) para que tal desempeño sea considerado aceptable o suficientemente bueno?

Fuente: C.Cox, L.Meckes (2011) Definiciones sobre desarrollo de estándares para evaluar el desempeño docente en México, Doc. de Trabajo, OCDE. Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE), Pontificia Universidad Católica de Chile.

NOTA: Etimológicamente, está en la raíz de estándar el significado ‘estandarte’, es decir un instrumento de guía y orientación en la confusión de la batalla, un referente simbólico de identidad y reunión. Es desde este punto de vista que Ingvarson considera a los estándares profesionales jugando un papel importante en la definición pública de la identidad de la profesión docente: “un buen estándar para profesores es aquel que ayuda a cambiar la percepción del público general sobre la profesión docente al entregar evidencia convincente sobre la complejidad de lo que un buen profesor sabe y es capaz de hacer en distintos niveles de enseñanza y respecto de diferentes asignaturas del currículo” (Ingvarson, 2009).

La evaluación docente figura también transversalmente en las fases del modelo: la evaluación de los postulantes a las instituciones formadoras, la evaluación de la formación inicial para asegurar que los docentes cuenten con las competencias básicas para la docencia, y la evaluación del desempeño profesional que incluye la observación directa del profesor durante su práctica de enseñanza y/o la evaluación de evidencia documental con la que los docentes deben demostrar su capacidad de enseñanza. Este conjunto de evaluaciones supone, en cada una de ellas, la existencia de estándares en los cuales basarse.

A riesgo de redundancia, debe explicitarse la necesidad de que al abordarse las políticas docentes, éstas deben ser diseñadas, implementadas y evaluadas, teniendo como referencia un modelo integral al respecto, que relacione de manera consistente las distintas fases o componentes del 'sistema' que deben conformar.

4. NUDOS CRÍTICOS Y OPCIONES PARA LA ACCIÓN

Se han seleccionado para la discusión tres tópicos que agrupan los nudos críticos más importantes de la “cuestión docente”: Formación Inicial, Formación Continua y Carrera Docente. Respecto de cada uno de estos ámbitos, se intentará identificar el problema como las opciones de acción, tomando en consideración las líneas de convergencia que surgen del pensamiento de las agencias multilaterales mencionadas en la sección 2, las propuestas de sucesivas reuniones de Ministros de Educación de la región y la literatura experta relevante.

4.1 Formación inicial docente.

Las tendencias de la evolución de los sistemas de formación de docentes en el mundo, en la primera década del siglo XXI, pueden reducirse a dos direcciones de cambio: hacia arriba, porque se ha levantado la vara de lo que se concibe como los conocimientos y competencias adecuados para la enseñanza escolar, y hacia el sistema escolar al que sirve, porque se intenta en todas partes reducir la brecha entre lo que hacen las instituciones formadoras y los requerimientos de la práctica de la enseñanza en éste. Alza de estándares que tiene como nombre genérico la profesionalización, por un lado, e incrementos en la relevancia de la formación inicial docente, por otro. Ésta última es convergentemente criticada desde las unidades educativas como desde los ministerios de educación, como teórica y alejada de las necesidades reales de la enseñanza.

Ambos movimientos han tensionado las políticas en la región, que en este campo tienen por objeto dos mundos institucionales diferentes: el de la formación normalista y la formación universitaria de maestros. En el primer caso, el problema

esencial que intentan abordar las políticas es de alza de estándares: de transformación de unas instituciones y currículos establecidos para la agenda de la cobertura, a unas instituciones y contenidos relevantes para la nueva agenda, centrada en calidad y equidad. En el caso de las universidades, el problema esencial es tanto de calidad como de relevancia: de alza de sus resultados formativos, acordes con la nueva agenda, por un lado, y de mayor y más efectiva conexión con los requerimientos del sistema escolar, por otro.

Políticas de formación inicial: selección, formación e inducción de los nuevos docentes.

En formación inicial de docentes (FID) se juega lo fundamental de la calidad y equidad del sistema escolar a largo plazo. Esta realidad hace difícil al sistema político priorizarlo, porque los efectos de cualquiera de sus cursos de acción no los verá la presente administración ni la siguiente. Al mismo tiempo, en cómo se logre actuar efectivamente respecto a la FID reside una determinante fundamental de la calidad futura del sistema escolar, que será acorde a las capacidades de sus docentes.

Con esto en perspectiva, las dimensiones críticas a considerar son, la selección de los que ingresan a prepararse como docentes y *la formación* de los mismos.

a) Selección

En el influyente reporte McKinsey sobre los mejores sistemas escolares del mundo y los factores que los distinguían, se destaca como factor clave la selección de quiénes son preparados para la enseñanza. En este proceso y sus características y resultados reside el origen de una cadena virtuosa de consecuencias, que sigue con la formación, el acompañamiento y

el apoyo a los profesionales en ejercicio (Barber y Mourshed, 2007). Un criterio decisivo común a los mejores sistemas del mundo es que reclutan para la docencia escolar dentro del tercio superior de la distribución de habilidades de cada cohorte relevante.

Contrasta con la situación descrita el patrón de la región, que en la actualidad recluta para la enseñanza, del tercio o cuarto inferior de la distribución de habilidades de una cohorte que postule a la educación terciaria y, en general, sin procesos de selección. Esto en la mayoría de los países genera un cuadro de sobre-oferta de egresados de carreras de educación. Esto tiene su origen en lógicas de movilidad socio-educativa de nuevos grupos que acceden a la educación superior y aspiran al estatus de los grupos profesionales, y no en necesidades del sistema escolar, cada vez más exigido por su sociedad de producir resultados de aprendizaje de mayor nivel que en el pasado, pero, paradójicamente, sin la base profesional que ello demandaría.

La ausencia de procesos de selección para formarse como docente tiene efectos negativos tanto sobre la calidad de los futuros docentes, como sobre la capacidad del sistema educativo de atraer a buenos postulantes. La ausencia de procesos de selección es sinónimo de la baja importancia y valor de las carreras de educación, con lo que su estatus se compara desfavorablemente con otras y esto resta a los mejores de considerarla como opción de carrera.

Hacer las carreras de educación más selectivas vuelve a la enseñanza más atractiva para los candidatos de alto desempeño. El informe de la OCDE de 2005 al respecto señala:

“Una oferta demasiado amplia...no es necesariamente benéfica. Algunos países con exceso de docentes tienen problemas para tener la certeza de que la gente con talento elige incorporarse a la enseñanza. Las encuestas muestran que los directores de escuelas en países que tienen un exceso de docentes, a diferencia de aquellos países que no presentan tal situación, están más preocupados por la moral y la motivación del docente”. (OCDE, 2005)

Examen de selección

Una forma de avanzar hacia el objetivo de reclutar para la educación del tercio mejor de aspirantes a carreras de nivel post-secundario, es establecer un examen de selección para acceder a los programas de formación inicial docente. Dicho examen debe orientarse a seleccionar las personas que reúnan un cierto número de características necesarias para convertirse en docentes eficaces: un nivel general alto de habilidades de lecto-escritura y pensamiento matemático, consistentes habilidades interpersonales y de comunicación, voluntad de aprender y la motivación para enseñar (Barber, Mourshed, 2007).

Al abordar las políticas orientadas a seleccionar los estudiantes para educación, es por cierto importante la situación salarial de la profesión, tanto en términos absolutos como en su comparación con profesiones afines; asimismo, tanto al inicio de la carrera, como en términos de la gradiente de su incremento con los años; por último, afectando a todos o distinguiendo de acuerdo a criterios de calidad. Esta es una dimensión de política en sí misma que se aborda más adelante (sección sobre Carrera Docente). Aquí cabe señalar que las dinámicas de selección no pueden separarse del todo

de consideraciones de estatus y significado de la carrera profesional en educación, los que a su vez no pueden abordarse en forma desconectada de la expresión más directa y decisiva de la valoración de la sociedad por una profesión y su aporte, como es su nivel de remuneraciones⁴.

b) Formación.

Con independencia de si se realiza en marco universitario o de escuelas normales, prácticamente toda la formación inicial de docentes de América Latina y el Caribe corresponde a estudios post-secundarios⁵. La mayoría, corresponde a la modalidad 'modelo simultáneo' de formación inicial, en que los estudiantes combinan el estudio de una o más áreas disciplinarias del currículo escolar (lengua, matemática, ciencias, historia, artes, etc.), con elementos teóricos y prácticos de la educación y formación docente (teorías del aprendizaje, currículo, didáctica, evaluación, entre otras.). En contraste, el 'modelo consecutivo', en que la formación en un área de conocimiento (3 o 4 años de una licenciatura en alguna disciplina), antecede al programa de formación docente, tiene una presencia menor, y focalizada en la formación de profesores para el nivel secundario.

La reciente y probablemente la más influyente investigación en Estados Unidos sobre sus mejores instituciones formadoras de profesores, llegó a la siguiente caracterización de sus rasgos comunes:

- Una visión clara de lo que es la buena enseñanza, evidente en todo el trabajo realizado a lo largo del curso y mediante experiencias clínicas;
- Un currículo basado en el conocimiento sustancial del desarrollo del niño y el adolescente, la teoría del aprendizaje, la cognición, la motivación y la pedagogía de los contenidos enseñados en la práctica;
- Experiencias clínicas prolongadas (por lo menos 30 semanas), elegidas cuidadosamente para apoyar las ideas y las prácticas estudiadas de manera paralela, ligadas al trabajo realizado durante todo el curso;
- Estándares de práctica y desempeño bien definidos, utilizados para guiar y evaluar el trabajo durante el curso y el trabajo clínico;
- Relaciones sólidas, conocimiento común y creencias compartidas entre los miembros del cuerpo docente de la escuela y de la universidad;
- Uso extensivo de métodos de estudio de caso, investigación docente, evaluación del desempeño y portafolios de evaluación, para asegurarse que el aprendizaje se aplica a problemas reales de la práctica docente.

(Darling-Hammond, Hammerness, et.al, 2005)

Con independencia de contextos nacionales y sus niveles de desarrollo educativo, las

4 Importa tener presente que una vez alcanzada salarialmente una situación de comparabilidad razonable con otras profesiones, el salario deja de ser una consideración para la elección de la carrera del profesorado. Es lo que descubrió el estudio de la OCDE sobre la profesión (OECD, 2005): no es un factor determinante al momento de elegir la carrera de educación; es, en cambio, un factor influyente para permanecer en la carrera o volver a ella después de interrumpida.

5 En 2006 cuatro países de Centro América (Honduras, Guatemala, Nicaragua y Panamá) formaban a sus profesores para el nivel primario en normales de nivel secundario.

tendencias fundamentales comunes de cambio en FID, armónicas con los rasgos relevados por Darling-Hammond y colegas respecto de las instituciones de excelencia de su país, como presentes en los criterios de las agencias acreditadoras de programas de formación inicial en el primer mundo (NCATE, OFSTED y similares, véase Recuadro N° 1), pueden ser descritas en términos de cuatro conceptos nucleares, que en lógica de políticas públicas para el sector debieran ser otros tantos ejes de acción:

- *Conocimiento pedagógico del contenido, o la unión de saber disciplinario y saber didáctico:* el qué y el cómo de la comunicación pedagógica, como amalgama definitoria del núcleo del saber específico de la profesión. (Shulman, 1987) Concepto que debiera ordenar el diseño curricular de toda carrera de educación y sus oportunidades de aprendizaje de las dos dimensiones de conocimiento implicadas y su conjunción.
- *Prácticas o experiencias clínicas:* la docencia supone una puesta en acto de saberes y criterios profesionales sobre la enseñanza y el aprendizaje, así como capacidades de evaluación de tal 'puesta en acto' o desempeño práctico en aula. Para su aprendizaje, lo señalado descansa del todo en experiencias prácticas supervisadas, en que se conjuga teoría y práctica. En estas experiencias y su calidad descansa el núcleo decisivo de la calidad de una institución formadora de profesores. (Hammerness, Darling-Hammond, Bransford, 2005)

- *Efectividad en la diversidad:* la FID que hoy en día es considerada no sólo de calidad sino relevante, con independencia de países y modalidades institucionales, es convergente en su esfuerzo por establecer en sus egresados una ética profesional y unas capacidades que los habiliten para conseguir resultados de aprendizaje equivalentes entre niños con orígenes culturales y socioeconómicos diferentes; así, es esencial conseguir que la formación capacite efectivamente para cambiar la desigualdad en el aula, desarrollando sus habilidades para manejar la diversidad. (OCDE, 2010)

- *Reflexividad:* la experiencia de formación inicial debe preparar en las capacidades de descripción, evaluación y reflexión acerca de la propia práctica y la de colegas, base del propio crecimiento como de la de equipos profesionales que operan de acuerdo al ideal de comunidades de aprendizaje; base asimismo del manejo del problema de la complejidad intrínseca al desempeño docente⁶.

Lo señalado debe concebirse en unas condiciones de época que son radicalmente nuevas y que plantean a la educación en general, y a la formación de profesores en especial, un desafío radical: el de responder adecuadamente a las necesidades de aprendizaje de la nueva generación, que pertenece crecientemente a un nuevo mundo, al que conoce y sobre el que piensa con 'otra cabeza' que la generación de sus padres y abuelos, como lo ha formulado recientemente en forma elocuente el filósofo

6 "Los profesores típicamente trabajan con muchos alumnos al mismo tiempo y tienen que conjugar múltiples objetivos académicos y sociales que requieren *trade-offs* a cada momento y día a día. Aunque algunos aspectos de la enseñanza pueden ser sometidos a rutinas, lo que los profesores hacen permanece estando influenciado por las cambiantes necesidades de los alumnos y eventos inesperados en la sala de clases. (Para esto, los estudiantes de educación)...necesitan desarrollar hábitos de pensamiento metacognitivo que pueden guiar las decisiones y la reflexión sobre la práctica en apoyo del mejoramiento continuo". (Hammerness, Darling-Hammond, Bransford, 2005: 359)

francés Michel Serres, al caracterizar a ‘los aprendices del siglo XXI’ y su profunda diferencia.

“Sin que nos hayamos percatado, un nuevo ser humano ha nacido, durante un intervalo breve, el que nos separa de la Segunda Guerra Mundial.

El o ella no tiene el mismo cuerpo, la misma esperanza de vida, no habita el mismo espacio, no se comunica de la misma forma, no percibe tampoco el mismo mundo exterior, ni vive más en la misma naturaleza: nacido bajo anestesia epidural y programadamente, bajo cuidados paliativos tampoco le teme a la misma muerte.

Habitan (...) el mundo virtual. Las ciencias cognitivas muestran que el uso de Internet, lectura o escrituras a punta del pulgar, consultas a Wikipedia o a Facebook, no excitan las mismas neuronas ni las mismas zonas corticales que el uso del libro, del pizarrón, o del cuaderno. Ellos pueden manipular muchos tipos de información a la vez. Ellos no conocen, ni integran ni sintetizan como sus antecesores.

No tienen la misma cabeza”.

Serres, M. (2011)

Acreditación, exámenes y estándares

Dos herramientas de ‘rendición de cuentas’ vertebran en el presente las políticas de mejoramiento de la FID en los países más avanzados: acreditación de instituciones y de programas de formación, por un lado, y exámenes nacionales de competencias docentes a los egresados de los centros de formación, por otro. Ambas suponen la

definición de estándares, es decir, criterios concordados sobre qué corresponde a buenas prácticas de formación inicial de docentes (estándares de contenidos), y *cuál es el nivel* de las mismas que se considera aceptable (estándares de desempeño). (Cox, Meckes, 2011).

La acreditación por instancias nacionales o estatales, de instituciones y programas de FID, busca establecer estándares acerca del personal docente de las instituciones, el currículo y su alineamiento con el de las escuelas, los procesos de selección de los alumnos y los sistemas de apoyo para su desarrollo, la infraestructura material, así como los procesos de monitoreo y evaluación del avance de los estudiantes, tanto en sus cursos lectivos como, en especial, en la secuencia y avance de sus prácticas.

Recuadro N° 2: Acreditación de instituciones y programas de formación docente en el mundo.

En Inglaterra las instituciones que administran los programas de educación docente son supervisadas por la Oficina para los Estándares en la Educación, Servicios y Habilidades de los Niños (Ofsted, por sus siglas en inglés). Todos los proveedores de programas de formación docente tienen que implementar los estándares para el Estatus de Docente Acreditado (QTS, por sus siglas en inglés) y los Requisitos de Formación Inicial Docente (ITT, por sus siglas en inglés) establecidos por la Agencia de Formación y Desarrollo para las Escuelas (TDA, por sus siglas en inglés). La OFSTED inspecciona a los proveedores de la formación inicial de la siguiente manera: examina diversos documentos, entre ellos un formulario de autoevaluación proporcionado por la institución; observa las prácticas de los estudiantes; observa y evalúa las sesiones de formación; entrevista al personal que participa en el programa; y observa a los tutores del programa de formación inicial en el momento de evaluar a los aprendices en las aulas. Todos los proveedores de programas de formación inicial son examinados por lo menos una vez cada seis años.

- En los **Estados Unidos**, cada estado maneja sus propios sistemas de evaluación, aunque la mayoría es supervisado por el Consejo Nacional para la Acreditación de la Educación Docente (NCATE, por sus siglas en inglés), que es una organización no gubernamental. El NCATE examina la calidad de la oferta de los programas de formación inicial y los estándares logrados por los aprendices, de manera bastante similar a la forma como opera la Ofsted en Inglaterra

- En **Nueva Zelanda**, cualquier institución que ofrezca programas de formación inicial docente debe someter sus programas a la Autoridad de Calificaciones de Nueva Zelanda (NZQA, por sus siglas en inglés). Todos los programas desarrollados recientemente deben ser revisados y evaluados por los representantes de la NZQA; si la NZQA recomienda su aprobación, los programas son revisados cada cinco años.

- En **Brasil**, todos los programas de formación inicial docente deben ser acreditados por el Consejo Nacional de Educación o el Ministerio de Educación. En Argentina, se utiliza un sistema de acreditación similar, donde los proveedores están regulados por la Red Federal de Formación Docente Continua.

Fuente: Hobson, A. J. (2009), "On being bottom of the pecking order: beginner teachers' perceptions and experiences of support", *Teacher Development: An international journal of teachers' professional development*, Vol. 13, No. 4, pp. 299., en , OECD, (2010) *Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción en México*. Paris. Recuadro N° 3.7

Exámenes al egreso.

El instrumento probablemente con más consecuencias de los esquemas de 'rendición de cuentas' que en el presente se comienza a

discutir e implementar en algunos países de la región (como México y Chile), está constituido por los exámenes o sistemas de evaluación de competencias de los nuevos profesores al

egreso de su formación. Si estos establecen unos mínimos referidos a estándares concordados sobre cuáles son tales competencias y el nivel en que deben ser demostradas antes de ingresar a desempeñarse en el sistema escolar, definen una efectiva presión de cambio sobre la institucionalidad formadora de profesores.

Tal presión, sin embargo, no puede dejar de ser acompañada por apoyos a las instituciones y su personal de modo que ambos cuenten con las condiciones que les permitan adquirir las capacidades necesarias para el diseño e implementación de oportunidades de formación de profesores del nuevo nivel exigido. Es de crucial importancia lograr un equilibrio entre, por una parte, la presión de la ‘rendición de cuentas’ definida por exámenes, esquemas de acreditación y los nuevos estándares del caso, y, por otra parte, los apoyos representados por políticas de creación y desarrollo de capacidades, inversiones para creación de condiciones institucionales coadyuvantes del cambio y tiempos adecuados para las transiciones del caso. De otro modo se incurre en el riesgo de exigir a actores que realicen lo que no han sido preparados para ofrecer, lo que constituye una base segura de desmoralización de los mismos e inviabilidad de los cambios buscados. Siguiendo a Elmore, aquí puede sostenerse como criterio básico de acción el que las políticas, por cada unidad de ‘accountability’ que exijan, deben ofrecer una unidad equivalente de ‘apoyo-formación’. (Elmore, 2010).

c) Inducción.

La discusión de alternativas de mejoramiento de la FID en la región debe visualizar que en las políticas correspondientes del primer mundo, tienen presencia creciente esquemas institucionales para el establecimiento de apoyos y supervisión especial a los nuevos docentes en su ingreso a la profesión, así como el principio de que antes de la obtención de una plaza definitiva, exista un período de prueba que debe ser completado con éxito. Si bien esto demanda altas capacidades institucionales, así como capacidades en el cuerpo docente en ejercicio, es necesario iniciar el camino para tener esquemas operativos de inducción a la docencia en el mediano plazo. (Marcelo, 2011)

4.2 Formación continua⁷

Si la formación inicial representa un factor decisivo para la calidad futura de los sistemas educativos, en el desarrollo profesional continuo de los docentes en ejercicio se juega la posibilidad de mejorar los actuales procesos de enseñanza y aprendizaje. Ambas dimensiones son esenciales y deben integrarse en el esfuerzo por constituir una profesión docente a la altura de las exigencias que la sociedad hoy en día hace a los sistemas educativos de la región.

En las políticas públicas se observa una tendencia a subestimar la importancia de esta dimensión en atención a los altos costos que demanda atender las necesidades de un elevado número de docentes o, basada en la creencia de que se puede optar por esperar el reemplazo de los actuales docentes por

7 En la literatura especializada, es frecuente la utilización como sinónimos de los términos “formación docente continua” y “desarrollo profesional docente”. No obstante, en ocasiones el segundo término es usado en una acepción más amplia que la de una formación sistemática, aludiendo a la progresión o superación profesional permanente que el profesor realiza a través de su trayectoria profesional como producto de su práctica y de sus aprendizajes. En el documento, sin embargo, se recurrirá a los dos términos como sinónimos.

otros mejor formados. Esta creencia desconoce, por un lado, que la mayor parte de los docentes en ejercicio tiene varias décadas por delante de trabajo profesional y, por otro, que ellos incidirán poderosamente en la transmisión de creencias y prácticas a las nuevas generaciones docentes.

Los países con mejores resultados educacionales, a nivel mundial, se preocupan de lograr una buena atracción, selección y formación inicial de los profesores pero, al mismo tiempo, de ofrecer oportunidades relevantes de formación a los profesores en ejercicio y facilitar las condiciones para que puedan participar en ellas, dentro y fuera de su lugar de trabajo. (Barber, y Mourshed, 2007)⁸

Como resultado de esas políticas, así como del interés de los propios educadores, la Encuesta TALIS (2010) muestra que el 89% de los docentes encuestados, de los países OECD, participan en actividades formativas, con una frecuencia promedio de un día al mes.

Conviene tener presente que la tendencia en el debate internacional actual es a superar una concepción tradicional de la formación continua que la considera un paliativo o compensación frente a debilidades de la formación inicial. Tampoco puede reducirse a esfuerzos cíclicos cuando se implementan determinadas reformas curriculares ni a la necesidad de algunos profesores por su desactualización a lo largo del tiempo o por cambios en sus funciones dentro del sistema educativo. Por el contrario, el concepto es el de una necesidad permanente de todos los profesores frente a la innovación y el alza de

los requerimientos de la sociedad por mejores resultados de aprendizaje para todos. Esto no se logra sin mejoras en la enseñanza, que a su vez no pueden lograrse sin políticas consistentes de desarrollo profesional para que los docentes logren tres objetivos cruciales: conciencia de sus propias limitaciones, conocimiento acerca de mejores prácticas específicas, y motivación para realizar las mejoras necesarias. (Mourshed, Barber, 2007).

Del mismo modo como ocurre con la formación inicial, la investigación y la deliberación de políticas en este ámbito, convergen sobre unas dimensiones de crítico impacto en el abordaje de esta dimensión de las políticas docentes, que es necesario abordar: foco en las prácticas de enseñanza; inserción en el contexto escolar; estrategias de aprendizaje colaborativo; calidad y relevancia de la formación continua; y condiciones básicas para el funcionamiento del desarrollo profesional docente (DPD).

a) Foco en las prácticas de enseñanza

Existe una percepción difundida, tanto en el mundo docente como de especialistas, de que las acciones de capacitación y formación continua tradicionalmente implementadas, consistentes básicamente en cursos y talleres desvinculados de las necesidades de las escuelas y en los que los profesores desempeñan un rol de aprendices pasivos, no tienen impacto suficiente en las prácticas de enseñanza de los docentes y no contribuyen, por lo tanto, a mejorar los aprendizajes de los estudiantes.

8 Los autores citan el caso de la reforma exitosa de Boston y la explicación de sus líderes: "Los tres pilares de la reforma fueron desarrollo profesional, desarrollo profesional y desarrollo profesional. (...) Alineamos todo –recursos, organización, personal– con el desarrollo profesional. Se destinó el 5% del presupuesto distrital a desarrollo profesional, y el 80% de ese monto fue para los docentes. (...) La única manera de mejorar los resultados es mejorando la instrucción". Versión en español publicada por PREAL M. Barber, M. Mourshed, Como hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos, Doc. de Trabajo N° 41, Julio 2008, pág. 28.

De allí surge la preocupación por innovar en este campo, colocando el foco en la conexión de las acciones formativas con las prácticas de trabajo en el aula. El desafío de lograr que todos los estudiantes aprendan, atendiendo a su diversidad, adquiere creciente complejidad y los docentes de hecho solicitan con fuerza apoyos para poder cumplir su tarea exitosamente.

Cuando se habla de la vinculación del DPD con las prácticas docentes se hace referencia a modalidades de talleres en la escuela o entre escuelas que comparten contextos similares en los que los docentes asumen protagonismo en la reflexión sobre la práctica, incluyendo observaciones de éstas, y análisis por el equipo docente de planificaciones de clases, evaluaciones, materiales y trabajos de los estudiantes.

Este enfoque se asocia con un dilema tradicional de los programas de formación de los docentes en ejercicio: la tensión entre la dimensión teórica y académica, por un lado, y la dimensión práctica, por el otro. Se trata, en verdad, de un falso dilema, pues el propósito de mejorar las prácticas de enseñanza supone construir y dominar un conocimiento teórico, basado en la investigación sobre las prácticas, capaz de iluminarlas y sustentar su transformación. La conciencia por cada docente de sus propios límites, primer paso de un proceso de mejora y transformación de su quehacer, en la mayoría de los casos demanda crear una conciencia no sólo sobre *lo que se hace*, sino también *por qué se lo hace*, lo que demanda conocimiento teórico relevante.

Las experiencias de DPD directamente asociadas a la práctica en el aula no son las predominantes en los sistemas educativos de la región. De hecho son más difíciles de identificar que los programas

de cursos centralmente administrados, por cuanto, más que obedecer a planificaciones nacionales o regionales, se inscriben en los planes de mejoramiento específicos que muchas escuelas desarrollan bajo el liderazgo de sus directores y, en ciertas ocasiones, con asesorías externas. Con todo, hay experiencias que destacar, como el Programa de Aceleración en Brasil, Aulas Alternativas en El Salvador; y Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación en Chile (Calvo, 2009). En este país, en los últimos años, se ha institucionalizado (por ley) una estrategia que privilegia oportunidades de desarrollo profesional definidas por cada escuela y más cercanas al aula y que se operacionalizan como demanda de asistencia técnica a un mercado de proveedores; demanda que es financiada con recursos públicos (Muñoz y Weinstein, 2009).

b) Mejorar la formación continua en el contexto Escolar.

Uno de los factores que debilita el impacto de la formación continua es su enfoque desde la perspectiva individual de cada profesor quien, legítimamente, orienta su desarrollo profesional hacia la búsqueda de mejores opciones laborales. Sin duda, esta dimensión no puede ser postergada o subordinada del todo, pero si se pretende afectar positivamente los aprendizajes, es necesario colocar el foco en la unidad educativa y el conjunto del equipo docente del caso.

Al respecto, el mayor desafío es constituir a las escuelas en comunidades de aprendizaje donde no sólo aprenden los alumnos, sino todos sus integrantes y, de manera especial, los profesores. Estas comunidades, al identificar sus necesidades generan acciones de perfeccionamiento o capacitación relevantes y pertinentes que permiten resolver situaciones que obstaculizan el aprendizaje de los alumnos. A modo de ejemplo, la mayoría

de los docentes demandan hoy capacitación para trabajar en escuelas más inclusivas, especialmente en la educación secundaria, para atender la diversidad sociocultural y las necesidades educativas especiales, así como el manejo de las relaciones interpersonales en el aula y el uso de tecnologías de la información y comunicación. Atender estas demandas constituye un imperativo de la política docente.

El mejoramiento de la institución escolar es el ambiente donde el DPD adquiere su más pleno sentido. Los esfuerzos de formación continua que realizan los profesores y agencias pueden resultar de muy bajo efecto en las escuelas, si no se abren espacios de innovación así como de comunicación y aplicación de los aprendizajes logrados. Es frecuente escuchar a los profesores lamentarse de que lo aprendido en los espacios de formación no es acogido por los directivos de sus escuelas lo que los hace transitar desde el entusiasmo inicial al desánimo y la inercia.

El Documento *Metas Educativas 2021*, de la OEI, señala, con claridad, que no es posible mejorar la calidad de la enseñanza ni la acción educativa de los profesores sin mejorar la calidad y el funcionamiento de las escuelas. *“Los docentes trabajan en un contexto social y cultural determinado y en unas condiciones educativas y laborales específicas. Las políticas públicas a favor del profesorado necesitan tener en cuenta estos contextos y condiciones para remover los posibles obstáculos que limitan el éxito de determinadas iniciativas orientadas de forma específica al desarrollo profesional docente”* (OEI 2010). Esta afirmación se encuentra en línea con los aportes de investigadores internacionalmente reconocidos por la profundidad con que abordan el tema del cambio educacional, colocando un fuerte énfasis en el desarrollo de capacidades

de la escuela y de los docentes como actores fundamentales. Ello les lleva a sostener que el desarrollo profesional docente no puede concebirse aisladamente de las necesidades específicas de cada escuela. Entre otros, Elmore (2010) sintetiza su posición en la expresión “el contexto importa”, en tanto Fullan (2007) afirma que la preocupación por la formación individual de los profesores no es suficiente si no se dan las oportunidades para que estén siempre aprendiendo en las escuelas.

Un concepto que sintetiza lo señalado, es el de “aprendizaje situado”, que expresa que el desarrollo profesional, sea que se realice en el espacio físico de la escuela o fuera de él, se oriente siempre a la solución de problemas que el docente enfrenta en su trabajo cotidiano para lograr que todos sus estudiantes logren los aprendizajes esperados.

c) Estrategias de Formación.

La desvinculación de la formación continua con las prácticas reales de enseñanza se expresa fuertemente en los cursos tradicionales de transmisión de conocimientos desde el mundo académico a los profesores con prescindencia de las motivaciones y conocimientos previos de éstos, según consignan ampliamente la literatura internacional y los debates educativos actuales. Nuestra región no escapa a esta dificultad. (Avalos, 2007; Vaillant, 2009)

Como contrapartida, el mayor desafío reside en valorizar estrategias centradas en el aprendizaje profesional entre pares, mediado por una reflexión en torno a las prácticas pedagógicas, incluyendo la observación de clases realizada al interior de una misma escuela o entre escuelas distintas. Es importante avanzar hacia un modelo de “discusión clínica” que promueva el crecimiento profesional a través de un trabajo grupal de observación,

evaluación, reflexión y acción pedagógicas. (Elmore, 2004; Hammerness, Darling-Hammond, Bransford, 2005; Avalos 2007)

Se valora también la conformación de redes pedagógicas en las que profesores de áreas afines reflexionan, en conjunto, en torno a sus experiencias pedagógicas en la búsqueda de nuevas estrategias. *“Los programas exitosos involucran a los profesores en actividades similares a las que realizan con los alumnos y promueven comunidades de aprendizaje”* (OECD, 2005).

Las estrategias basadas en el aprendizaje colaborativo contribuyen a superar una de las limitaciones que más fuertemente afectan el trabajo docente: el aislamiento que caracteriza a la cultura escolar tradicional. *“El aislamiento es el principal enemigo del mejoramiento”* (Elmore 2010).

Una dimensión que hoy resalta la literatura internacional es la investigación que los docentes realizan sobre sus prácticas y la búsqueda de innovaciones para superar las dificultades que se les presentan (Fullan y Hargreaves, 1996).

En la región es posible encontrar experiencias de formación continua, que utilizan aprendizaje colaborativo, aunque no en la extensión y profundidad necesarias. Se puede mencionar, a modo de ejemplo, los grupos de trabajo profesional, talleres en escuelas y en comunas y microcentros rurales, en el caso chileno, así como la Expedición Pedagógica Nacional de Colombia. (Calvo, 2009, Terigi, 2011).

Por otra parte, con el fin de ampliar el alcance de la formación continua, se valora el uso de nuevas tecnologías cuyo uso para el perfeccionamiento tiene además la virtud de potenciar el trabajo de los docentes con sus alumnos recurriendo a dichas tecnologías. *“En la perspectiva del desarrollo profesional docente, las posibilidades de las TICs apenas comienzan a ser exploradas. Parecería, sin embargo, que no se trata de un soporte más sino que tienen posibilidades novedosas para la constitución de redes profesionales, para expandir el volumen de las propuestas de formación disponibles y para atender simultánea y asincrónicamente a un número creciente de docentes”* (Terigi, 2011:37).

d) Calidad y Relevancia de la Formación Continua

Si bien en la mayoría de los países de la región se han puesto en práctica muchas iniciativas que configuran ofertas relativamente amplias de formación continua⁹, los niveles de exigencia respecto de la calidad y relevancia de los aprendizajes en la misma a menudo son demasiado bajos. Pueden formularse diversas explicaciones para este fenómeno, como la inexistencia de estándares de formación, la debilidad de las agencias oferentes y la carencia de una regulación efectiva. Una condición básica para enfrentar esta debilidad es la construcción y validación de estándares para el desempeño profesional que sirvan como referentes para la formación continua al mismo tiempo que para la evaluación de desempeño. La existencia de estándares contribuiría decisivamente a una mejor definición de la oferta de DPD, basada no sólo en las visiones y capacidades propias de quienes la ofrecen, sino en una consideración que integre las definiciones de mejores prácticas tal cuál sean concordadas y plasmadas en los estándares, con la

9 La revisión de las acciones implementadas en la región permite identificar los siguientes tipos: cursos de actualización disciplinaria y/o didáctica; becas para realización de postítulos de especialización o programas de magister; cursos a distancia con usos de Tics, en modalidades de e-learning o b-learning; talleres de reflexión pedagógica a nivel de escuela o inter-escuelas; tutorías o mentorías a cargo de profesores destacados; asesoría experta en aula; pasantías al interior del país y a nivel internacional.

situación real de necesidades de las escuelas y los profesores en sus contextos específicos.

Otro desafío necesario de abordar dice relación con el desarrollo de capacidades de las agencias que se responsabilizan de impartir la formación continua. Las debilidades de las instituciones de formación inicial se trasladan, a menudo, a la formación continua, con el agravante de que esta función adquiere generalmente un carácter secundario al interior de dichas instituciones. Se han intentado iniciativas frente a este problema y conviene seguir explorándolas, las que pueden ir, desde la celebración de convenios con las instituciones de educación superior con exigencias precisas en cuanto a relevancia de los contenidos, rigor académico y cercanía con las prácticas escolares, hasta las pasantías en centros académicos internacionales.

Asimismo, un tema adicional que requiere atención especial es el de las exigencias en la formación continua. Es necesario superar la tendencia a considerar solamente la asistencia como único requisito de certificación, incorporando la evaluación del grado efectivo de aprendizajes y la capacidad de traducir dichos aprendizajes en el mejoramiento de las prácticas de enseñanza. Las certificaciones deben reflejar aprendizaje profesional y no una mera participación en acciones formativas.

Las necesidades de la política pública, las demandas de las escuelas, o las dinámicas de mercado presionan, muchas veces, por una masificación de ofertas que dificulta la regulación para asegurar la calidad requerida. Esto hace más complejo el desafío de la calidad, pero no exime de la necesidad de enfrentarlo.

Un camino que puede tornar las acciones de formación continua mucho más pertinentes, es la consideración de los resultados de las evaluaciones de desempeño, sean éstas de carácter nacional y estandarizado o realizadas por directores de las escuelas.

**e) Desarrollo profesional docente:
sus requerimientos a las políticas.**

Enfrentar los desafíos indicados anteriormente supone considerar, al menos, los siguientes requerimientos a las políticas de apoyo al desarrollo profesional de los docentes.

El primero de éstos, se refiere a la necesidad de articular tres perspectivas e intereses distintos: la de los propios docentes interesados en encontrar mejores oportunidades en su carrera profesional, (acceder a escuelas más prestigiosas y de condiciones más favorables, lograr estímulos económicos, etc.); la de los centros escolares que requieren que sus docentes superen ciertas debilidades significativas, detectadas en las evaluaciones institucionales; y la del propio Estado que necesita que los docentes estén en condiciones de implementar cambios curriculares o que pretende cubrir ciertas brechas evidenciadas por las evaluaciones de aprendizajes o del desempeño docente. Esta articulación es compleja de lograr, pero indispensable, pues el impacto de las políticas en este ámbito depende de su contextualización en el medio escolar y del compromiso de los profesores involucrados, a nivel individual y colectivo.

Un segundo requerimiento dice relación con la necesidad de priorizar respecto a la cobertura que deben alcanzar los programas de formación continua con el fin de atender, en distintos momentos, a segmentos significativos de la dotación docente. Si se pretende realmente mejorar

las capacidades docentes es indispensable realizar una inversión de recursos suficiente en esta materia. En este sentido, cabe destacar la experiencia de Brasil a través del Fondo de Mantenimiento y Desarrollo de Enseñanza Básica y de Valoración del Magisterio (FUNDEF), implementado desde 1998, que, entre otras destinaciones, asigna recursos especiales para la formación continua de los educadores. (Vegas, Petrow, 2008). No obstante, ante la escasez de recursos humanos y financieros para ofrecer oportunidades a todos los docentes al mismo tiempo, la pregunta es cómo decidir a quiénes atender preferentemente. Si los cupos se asignan de acuerdo con las motivaciones de los docentes, se corre el riesgo de privilegiar a un grupo selecto que manifiesta mayor interés y que siempre estará dispuesto a realizar grandes sacrificios por perfeccionarse. Cabe entonces a la autoridad política definir prioridades provenientes de los énfasis del currículo nacional y sus reformas, y/o de los resultados de las evaluaciones de aprendizajes o de desempeño docente. La combinación de estos factores permite identificar docentes con mayores debilidades, a la vez que áreas temáticas demandantes de mayor apoyo.

Un tercer requerimiento se refiere a cómo establecer estímulos y condiciones que promuevan la participación de los profesores en actividades formativas. Dichos estímulos, que pueden asumir la forma de becas para postgrados o de recursos para actividades en las escuelas, deben asegurar su destinación y uso en programas relevantes y pertinentes. Entre las condiciones más determinantes, según la experiencia internacional y la percepción de directores y profesores, está la asignación de tiempos dentro de la jornada laboral para que los profesores puedan reflexionar sobre sus prácticas, trabajar en equipo, investigar, revisar literatura profesional y participar en actividades

relevantes de actualización y formación. Esta asignación de tiempos es un factor decisivo especialmente para asociar la formación con el contexto escolar.

En relación con el rol de los incentivos económicos para promover la participación en acciones de formación continua existe una discusión importante sobre su efectividad. De hecho, en la mayoría de las carreras docentes de la región se contemplan incentivos a los profesores por participar en actividades de perfeccionamiento. Sin duda, ello es valioso porque estimula la participación y reconoce el esfuerzo que los maestros realizan, ocupando muchas veces tiempo extra a su jornada laboral. Pero, por otra parte, este tipo de estímulos, por la forma en que han sido definidos, ha generado también importantes distorsiones pues se fomenta la mera asistencia y el credencialismo, independientemente del aprendizaje logrado y de su traducción en el mejoramiento de las prácticas de enseñanza. Sin embargo, si el incentivo no está asociado a exigencias de esfuerzo real dirigido al aprendizaje, carece de fuerza. *“Si los maestros tienen una probabilidad alta de recibir el premio sin ningún cambio en el comportamiento, el mecanismo ya no ofrece incentivo para mejorar la enseñanza y el aprendizaje”* (Vegas, Petrow, 2008). Por otra parte, desde el lado de la oferta de capacitación, tiende a generar un abultamiento de la misma sin los debidos resguardos de calidad. Asimismo, resulta difícil reconocer las prácticas formativas no formales que se producen día a día en la escuela y que, cada vez se valoran más por su alto impacto.

El cuarto requerimiento importante de abordar, de creciente presencia en la literatura especializada, es la necesidad de construir las trayectorias de desarrollo profesional distinguiendo etapas en la vida profesional. El desafío, a este respecto, es

considerar, de manera diferenciada, las distintas etapas de esa trayectoria, desde el apoyo a los profesores principiantes hasta la asignación de roles de tutorías o asesorías a profesores de mayor experiencia y que hayan demostrado desempeños destacados. Aunque las experiencias en este sentido son aún limitadas, es necesario analizarlas y diseñar cursos de acción diferenciados. En la etapa inicial, los profesores necesitan de un fuerte apoyo que les facilite su inserción profesional en contextos escolares específicos donde asumen responsabilidades para las cuales muchas veces no se sienten preparados. Las experiencias de inducción en países desarrollados y algunas emergentes en nuestra región merecen ser analizadas y emuladas donde las condiciones lo hagan posible (Marcelo, 2011). Reconocer que los maestros nuevos necesitan apoyo especial obedece a que ellos son los que con mayor probabilidad pueden abandonar la profesión. (Vegas, Urquiola y Cerdán Infantes, 2006 citado en Vegas y Petrow, 2008). En las etapas siguientes, es importante que los profesores puedan avanzar, conforme a su desempeño, hacia tramos de desarrollo medio y superior y, algunos, alcanzar el nivel de expertos. (Berliner, 1994; Berliner, 2001; Danielson, 2011)

Finalmente, se presenta el requerimiento de responder cómo la institucionalidad pública es capaz de regular y evaluar la oferta de formación continua proveniente de instituciones académicas y de organismos privados de capacitación con el fin de garantizar su calidad y relevancia. De lo contrario, se corre el riesgo de distraer el trabajo de los docentes mediante acciones de escasa significación.

En suma, el desafío mayor en relación con el desarrollo profesional docente, es responder en forma efectiva a la necesidad de asegurar el apoyo

necesario para que los profesores desarrollen sus competencias, su motivación y compromiso orientado al logro de los aprendizajes que la sociedad espera alcancen todos los estudiantes, logrando así un adecuado equilibrio con las crecientes responsabilidades y requerimientos de rendir cuenta que definen cada vez más su contexto de desempeño.

4.3 Carrera docente

Los retos de formación docente inicial y continua, abordados en las dos secciones anteriores, sólo pueden enfrentarse con éxito si se encara, simultáneamente, el desafío de reformular la carrera profesional de los maestros. En la región es preciso hacerlo partiendo de la constatación de que la docencia no constituye una profesión suficientemente valorada por la sociedad, en abierta contradicción con el discurso político y económico predominante que otorga a la educación un rol decisivo para lograr crecimiento e igualdad social. Por esta razón, es primordial avanzar hacia una mayor valoración de la docencia, sin la cual es impensable atraer buenos candidatos y lograr la permanencia de quienes muestran desempeños de excelencia.

En esta dirección, es particularmente relevante el esfuerzo por construir una carrera profesional docente que ofrezca amplias y significativas posibilidades de desarrollo y que abra oportunidades a quienes se esfuerzan por desplegar al máximo sus capacidades en pro de una educación de calidad y equitativa.

El cambio fundamental exigido por la nueva agenda en este plano es de carreras docentes basadas en el reconocimiento de una trayectoria laboral que asocia la progresión salarial a años

de experiencia, a carreras docentes que fundan la progresión en los desempeños y que se orientan hacia el desarrollo profesional en una perspectiva de calidad y equidad de la educación.

Respecto a este cambio de fondo, se abordarán a continuación las siguientes dimensiones clave: focalización de la carrera en la función docente en el aula; desempeño docente como eje del progreso en la carrera; reconocimiento mediante remuneraciones justas, incentivos y condiciones de trabajo favorables; y relación de la carrera docente con la inserción laboral y la gestión escolar.

a) Carrera centrada en la función docente en el aula

Tradicionalmente en la región, la existencia de una carrera es valorada por los docentes como el instrumento que les permite acceder a tareas educativas *fuera* del aula, ya sea en el ámbito directivo, técnico-pedagógico o de investigación. No siempre esto ocurre por un genuino interés, sino como respuesta a la falta de oportunidades de ascenso o reconocimiento a quienes por vocación desean permanecer en el aula. En los hechos se produce una constante emigración del aula de los mejores profesores, para pérdida evidente de la producción de aprendizaje en los alumnos, fenómeno que lamentablemente afecta con mayor fuerza a los docentes que trabajan en medios más difíciles por la condición socioeconómica del alumnado. Asimismo, profesores jóvenes talentosos e innovadores, ante la desvalorización de sus esfuerzos, tienden a abandonar la profesión.

Es necesario actuar para superar esta grave distorsión, estableciendo un diseño de carrera docente al servicio de una educación de calidad, lo que implica privilegiar el trabajo docente en el aula. Son pocas las estructuras de carrera que

distinguen en Latinoamérica profesores de aula novatos, competentes y expertos (Berliner 1994; Danielson 2011); y esto es, sin dudas, una carencia grave y en la base de la ‘fuga del aula’ de los mejores, al avanzar en su carrera. La innovación central a establecer respecto a esta realidad histórica, es que haya diferenciación de categorías de docentes en aula, que vaya de acuerdo con el progreso de las competencias intrínseco a la mayor experiencia y preparación. Quienes opten por no salir del aula, debieran recibir las gratificaciones, reconocimientos e incentivos necesarios que promuevan su permanencia en ella. Adicionalmente, las estructuras de carrera a establecer deben abrir las puertas para nuevos conocimientos, para el mejoramiento continuo y la innovación y para apoyar a profesores jóvenes o que muestren debilidades en su desempeño. Ciertamente, la salida hacia funciones directivas o técnicas debe estar abierta, considerando la gravitación de estas funciones en la calidad educativa, pero no corresponde colocarla como el único horizonte de ascenso de la carrera profesional.

b) El desempeño como eje de la carrera docente

En la mayoría de los países de la región, las carreras docentes contemplan los años de servicio y la participación, muchas veces pasiva, en actividades de perfeccionamiento, como los factores claves para el ascenso o aumento de remuneraciones. Esta realidad no incentiva ni alienta a los profesores que se esmeran en innovar y buscar nuevas formas de enseñar. Aunque lo intenten, observan que muchos colegas logran iguales o mejores incrementos salariales, por el sólo efecto del tiempo transcurrido o por realizar actividades de perfeccionamiento de bajas exigencias.

La situación descrita desafía a explorar diseños de carrera profesional cuyo eje central sea la calidad

del desempeño docente. No se trata de desconocer la experiencia, ni tampoco la capacitación relevante y traducida en aprendizajes lograda por cada docente, sino de evaluar y luego recompensar el desempeño efectivo como eje del ascenso en la carrera.

Organizar la carrera docente en torno al desempeño implica poner atención en los mecanismos de evaluación de la labor profesional, cuestión ciertamente compleja pero necesaria de abordar. Sin un sistema de evaluación objetivo y transparente, basado en estándares validados, no es posible identificar niveles comparables de calidad del desempeño de cada docente, considerando, además, el contexto en que trabaja. Es importante que estos sistemas contemplen diversos instrumentos que permitan observar y analizar las prácticas reales en función de sus efectos en el aprendizaje de los estudiantes, así como recoger la percepción de actores relevantes. (Schulmeyer, 2004; Terigi, 2010; Isoré, 2010). Desde la perspectiva de la aceptabilidad de la evaluación por los docentes, lo fundamental es el convencimiento de que sin ella no se puede aspirar a ser reconocidos socialmente como profesionales.

c) Reconocimiento a la labor docente mediante remuneraciones dignas y estímulos

La desvalorización de la profesión docente en los países de la región afecta seriamente la atracción de nuevos profesores con altas expectativas profesionales y laborales así como la permanencia de maestros con alternativas laborales promisorias. Esta desvalorización del estatus profesional se encuentra estrechamente ligada con remuneraciones bajas, condiciones de trabajo inadecuadas e incentivos que no premian los desempeños destacados.

Sin duda, el nivel de remuneraciones y las condiciones de trabajo en que se desempeñan los profesores resulta determinante para la atracción y retención de buenos maestros. Respecto del tema salarial, existe una larga discusión acerca de con quiénes comparar los salarios docentes como también respecto de en qué etapas de la carrera conviene colocar los mayores estímulos. Algunos estudios estiman que los salarios docentes, en la región latinoamericana, están en un nivel comparativamente más alto que lo que generalmente se piensa, al considerar el valor por hora de trabajo, sin embargo, esta situación varía al considerar que la gran mayoría de los profesores sólo acceden a jornadas relativamente reducidas. (Morduchowsky 2002, y de Moura Castro e loschpe 2007). Es importante situar esta discusión en términos proyectivos, de mediano y largo plazo, pensando que se debe aspirar a contar con profesionales de gran competencia y, por lo tanto, las remuneraciones promedio tendrían que alcanzar, progresivamente, niveles acordes con dicho propósito. Asimismo, visualizar y ponderar diferentes gradientes y esquemas de diferenciación de los ascensos salariales, concibiendo, por ejemplo, que un docente a los siete o diez años de experiencia tiende a aumentar sus compromisos personales y familiares, con lo que el sistema debiera poder ofrecer alzas de remuneraciones significativas en ese tramo de la carrera, sujeto de todos modos al principio general de buenos desempeños.

No obstante, tan importante como los niveles de remuneraciones, son las condiciones y el ambiente de trabajo que pueden determinar niveles de satisfacción o de malestar decisivos para la vida profesional. Lo anterior no se refiere sólo a las condiciones materiales, sino al clima de las relaciones interpersonales y a la existencia de reconocimientos, apoyos y estímulos para el

desarrollo profesional. Para los docentes tiene un gran significado alcanzar ciertas realizaciones profesionales: la primera, por cierto, es el logro de aprendizajes en sus alumnos, pero también, gestionar proyectos innovadores para sus escuelas, asumir roles de tutorías o mentorías de apoyo a profesores principiantes, dirigir programas extracurriculares con estudiantes o proyectos con padres, así como acceder a becas para realizar cursos de post-grado o postítulos, entre otras. La ausencia de estas oportunidades constituye una causal determinante del abandono temprano de la profesión por parte de maestros jóvenes talentosos.

Una carrera profesional atractiva supone que, a medida, que el docente progresa, de acuerdo a su desempeño debidamente evaluado, eleva sus ingresos económicos y accede a nuevas oportunidades de desarrollo profesional. Al mismo tiempo, le es reconocido su capacidad y experiencia profesional asumiendo tareas de apoyo técnico y de orientación a nuevos docentes. (Rama y Navarro, 2004; Morduchowicz y Carreras, 2002)

d) Carrera docente, inserción laboral e institución escolar.

Un dilema importante que enfrentan las carreras docentes, cuando son gestionadas de manera centralizada, es su articulación con la gestión de las instituciones escolares, asunto particularmente importante en el contexto de descentralización de los sistemas educativos como el que caracteriza a un número significativo de países de la región. (di Gropello, 2004). En muchos casos, existen sistemas de concursos para la asignación de plazas docentes que no aseguran a las escuelas poder contar con el personal competente de acuerdo a sus características específicas.

En este ámbito, es indispensable abordar con políticas claras el sistema de entrada al ejercicio profesional que supone que el Estado establezca, más allá de los títulos y certificados otorgados por instituciones académicas, los requisitos mínimos, basados en cumplimiento de estándares consensuados, que deben cumplir quienes se desempeñen en las tareas de enseñanza a nivel escolar. Los instrumentos utilizables para estos efectos pueden comprender exámenes de conocimientos y de competencias y/o prácticas evaluadas.

Una vez entregada la habilitación para el ejercicio docente, una cuestión importante es la asignación de los cargos docentes, observando criterios de objetividad y transparencia, a la vez que distribuyendo a los docentes en funciones acordes con sus capacidades y motivaciones específicas. En particular, considerando la desigualdad que caracteriza a nuestros países, es importante generar los estímulos que permitan a las escuelas que atienden a los estudiantes provenientes de hogares más pobres y de zonas alejadas de centros urbanos, disponer de educadores altamente preparados y con verdaderas expectativas de logros de aprendizajes. Es importante que estos docentes no sólo se sientan atraídos a ejercer en escuelas de alta complejidad sino que estimulados a permanecer en una tarea que presenta indudables dificultades, por lo que requiere de recompensas acordes.

En relación con la gestión al interior de las instituciones escolares, es preciso favorecer ciertos márgenes de autonomía que sería riesgoso limitar a través de normas únicas de carrera docente. Es importante, por ejemplo, que un director pueda asignar funciones dentro de su institución sin estar restringido por derechos garantizados por

una carrera centralizada; también lo es el que en el proceso de ingreso de nuevos profesores a cada centro escolar, en los sistemas centralizados de gestión de la profesión docente, se establezcan reglas que otorguen espacio a la libertad de elegir tanto de los establecimientos como de los postulantes. Por ejemplo, que el director elija de una terna que le presenta su administración; que el docente postulante, asimismo, pueda en un marco definido elegir entre instituciones interesadas. Desde el punto de vista, tanto de la institución como del docente, esta es una condición necesaria para la constitución de equipos docentes capaces de generar y sostener escuelas efectivas en términos de calidad como equidad educativa. (OCDE, 2010)

La gestión escolar supone, a su vez, un buen nivel de participación de todos los actores de la comunidad educativa, entre ellos, ciertamente, los profesores. Su contribución al desarrollo del proyecto educativo es fundamental como lo es también que la comunidad escolar se involucre en lograr la superación permanente de su cuerpo docente.

Para la gestión educativa de las escuelas, es un tema crucial administrar las consecuencias que la carrera implique para los docentes, a través de los procesos de evaluación de desempeño. En el extremo superior de los desempeños evaluados, interesa abrirle oportunidades a los docentes sobresalientes para que puedan orientar el trabajo de sus pares, así como contribuir al fortalecimiento del quehacer pedagógico institucional, todo ello sin reducir excesivamente el tiempo destinado a la enseñanza. En el extremo inferior surge el desafío de prestarles apoyo a los profesores cuyos desempeños manifiesten serias debilidades. No obstante, el objetivo de asegurar que todos los estudiantes reciban una buena enseñanza, puede

justificar en ciertos casos apartar a profesores transitoria o definitivamente de su responsabilidad docente.

En síntesis, la construcción de una nueva carrera docente puede representar un poderoso instrumento articulador de una política que propicie el reconocimiento y valoración de la profesión docente y permita elevar sustantivamente las capacidades de los maestros, factor decisivo para poder cumplir el propósito de una educación de calidad para todos, expresados en las metas educativas a nivel regional y mundial.

5. CRITERIOS PARA PRIORIZAR

Desde la perspectiva de cualquier ministerio de educación y su accionar, el rango de problemas y de cursos de acción que se ha intentado sistematizar en este documento es vasto y exigente, en especial si no se abandona el criterio de aspirar a respuestas integrales, que ‘hagan sistema’. La pregunta es entonces ¿cómo priorizar? Nada más histórica y políticamente situada que la respuesta que cada país y su arena de deliberación de políticas debe procurar construir al respecto. Concluimos ofreciendo unos criterios de priorización para tal esfuerzo de deliberación y decisión.

a) El requisito de ‘hacer sistema’

Respecto a políticas docentes, los documentos de UNESCO (Dakar, 2000), como los de UNESCO-OREALC y los acuerdos de las Conferencias de Ministros de Educación, de La Habana (2002), y de Buenos Aires (2007), dan cuenta de la necesidad de disponer de una formación inicial docente de alta calidad orientada al desempeño en contextos diversos, que atraiga a jóvenes talentosos mejorando las condiciones de trabajo del conjunto de los profesores en ejercicio, a través de un reconocimiento efectivo de la carrera docente. Se propone, asimismo, la implementación de un sistema de evaluación de desempeño de los docentes basado en estándares básicos consensuados con los gremios docentes y las organizaciones sociales, como también elaborar políticas de incentivos y remuneraciones que permitan recuperar el valor social y profesional de los docentes. Es claro, entonces, el énfasis en la necesidad de lograr garantizar *políticas integrales* que vinculen la formación inicial, la inserción laboral y la formación continua.

b) Políticas docentes: ‘políticas de estado’

El diseño e implementación de *políticas integrales* de docentes, plantea altas exigencias en términos

de calidad de la política. Si verdaderamente se ambiciona desatar los nudos principales y abordar en forma sinérgica los distintos factores decisivos, no hay otra alternativa que ubicar a las agendas de la educación, y particularmente a las políticas docentes, en una categoría especial: la de políticas que exigen acuerdos de largo plazo, por tanto, de carácter ‘nacional’, o ‘de estado’, en que la competencia partidaria se baja de tono y se invierten energías, procedimientos y tiempos en la construcción de una visión concordada sobre lo que está en juego y los derroteros a seguir, no solo entre gobierno y oposición en el sistema político, sino también en el ámbito social y gremial, donde el profesorado como los padres, deben ser parte de la elaboración de los acuerdos fundamentales, como sería, claramente, el de cualquier construcción nacional de estándares.

c) Centralidad de la definición de estándares

Como se argumentó al presentar un modelo de componentes para el aseguramiento de la calidad de la docencia, los estándares y la evaluación son instrumentos transversales a los mismos, de carácter estratégico: sin ellos no se puede abordar en forma consistente un ‘sistema de aseguramiento’. Más aún, sin estándares es difícil tener evaluación válida y útil para fines de mejoramiento de los sistemas, al carecerse de parámetros que permitan distinguir niveles de logro, en la dimensión o ámbito que sea. Al responder la pregunta de qué priorizar en esta fase se debe entonces partir por definir los estándares (o “estandarites”) que explicitan qué debe saber y poder hacer el docente de educación inicial, de primaria y de secundaria, del Siglo XXI. Una definición tal, construida en forma que suscite acuerdo y apoyo, equivale a tener las metas, como los parámetros para medir la distancia respecto a su logro, que impulsen y ordenen el accionar de las políticas como de los actores en los tres grandes

ámbitos que se han distinguido como estratégicos a abordar: formación inicial, formación continua, y carrera docente.

La construcción de estándares, tanto referidos a las competencias al egreso de la formación inicial, como de desempeño de los docentes en ejercicio, es simultáneamente un desafío técnico y político. El primero, supone ir al fondo de las mejores y más apoyadas ideas contemporáneas sobre cuáles son las competencias que el profesional de la educación debe poseer para llevar a cabo su delicada y exigente misión en las condiciones actuales, y definir las en términos que permitan evaluar su logro e identificar los mínimos a alcanzar por todo docente que vaya a ser depositario de la fe pública en sus capacidades (morales e intelectuales), para ser responsable del crecimiento de generaciones de alumnos. El segundo, es aún más desafiante, porque exige llegar a acuerdos a través de procesos participativos amplios, que otorguen apoyo y autoridad a la definición a la que se arrije, más aún, que convoque a la profesión bajo un 'estandarte' que la identifique y la enorgullezca, y respecto al cual el ordenamiento y priorización de los medios para alcanzar su logro también tenga respaldo.

REFERENCIAS

- Avalos, B. (2007) El desarrollo profesional continuo de los docentes: lo que nos dice la experiencia internacional y de la región latinoamericana, en Revista Pensamiento Educativo, Vol. 41, 2007, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Barber, M., Mourshed, M. (2007). How the World's Best-Performing School Systems Come Out on Top. McKinsey & Co.
- Berliner, D.C. (1994) Expertise: The wonder of exemplary performance. In J. Mangieri and C.C. Block (eds.), Creating powerful thinking in teachers and students: Diverse perspectives. Fort Worth, TX: Harcourt Brace Publishers,
- Berliner, D.C. (2001) Learning about and learning from expert teachers. International Journal of Educational research, 35(5), 463-483.
- Brooke, N. (2005). Accountability Educacional en Brasil. Una Visión General, PREAL Documento de Trabajo N° 34, Santiago.
- Bruns, B.; Filmer, D. y Patrinos, H. (2011). Making Schools Work New Evidence on Accountability Reforms The World Bank, Washington D.C.
- Calvo, G. (2009). "Innovación e investigación sobre aprendizaje docente y desarrollo profesional", en Vélaz de Medrano C. y Vaillant D., coordinadoras, Aprendizaje y desarrollo profesional docente, OEI y Fundación Santillana.
- Carnoy, M. (2007). "Improving Quality and Equity in Latin American Education: A Realistic Assessment". Revista Pensamiento Educativo, Vol. 40, N° 1.
- Corrales, J. (1999). "The Politics of Education Reform: Bolstering the Supply and Demand; Overcoming Institutional Blocks." Education Reform and Management Series II (1). Washington, D.C.: World Bank.
- Danielson, C. (2011). Competencias Docentes: desarrollo, apoyo y evaluación, PREAL, Documento N° 51, Santiago.
- Darling-Hammond, L., K. Hammerness, et al. (2005) The design of teacher education Programs, in, L. Darling-Hammond, J. Bransford (editors) Preparing teachers for a changing world. What teachers should learn and be able to do. Jossey Bass, San Francisco.
- Di Gropello, E. (2004) Education Decentralization and Accountability Relationships in Latin America, World Bank Policy Research Working Paper 3453: Washington.
- Cox, C., Meckes, L. (2011) Definiciones sobre desarrollo de estándares para evaluar el desempeño docente en México, Doc. de Trabajo, OCDE. Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE), Pontificia Universidad Católica de Chile
- de Moura Castro, C., Ioschpe, G. (2007). La remuneración de los Maestros en América Latina: ¿Es baja? ¿afecta la calidad de la enseñanza? PREAL Documento N° 37.
- Elmore, R. (2004) The instructional core, in R. Elmore, Instructional rounds in education. A network approach to improving teaching and learning. Harvard Education Press
- Elmore, R. (2010). ¿Cuándo haya que rendir cuentas, ¿quién se hará responsable?, en R. Elmore, Mejorando la escuela desde la sala de clases, Área de Educación Fundación Chile.

- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change*, Teachers College Press, New York. Teachers College, Columbia University.
- Fullan M. y Hargreaves A. (1996) *La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*, Amorrortu editores, Argentina.
- Hammerness, K., L. Darling-Hammond, J. Bransford (2005) *How teachers learn and develop*, en L. Darling-Hammond, J. Bransford (editors) *Preparing teachers for a changing world. What teachers should learn and be able to do*. Jossey Bass, San Francisco.
- Hobson, A. J. (2009), "On being bottom of the pecking order: beginner teachers' perceptions and experiences of support", *Teacher Development: An international journal of teachers' professional development*, Vol. 13, No. 4, pp. 299., en , OECD, (2010) *Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción en México*. Paris. Recuadro N° 3.7
- Hopkins, D. (2008). *Hacia una buena escuela*, Área de Educación Fundación Chile.
- Inter-American Development Bank (IADB) (2006). *The Politics of Policies: Economic and Social Progress in Latin America*. Echebarría, K., Lora E., and M. Payne. Washington, D.C.: IADB.
- Ingvarson, L. (2009) Conferencia "Why are standards important for the teaching profession?". 14 de Julio 2009, CEPPE- UC: Santiago.
- Isoré Marlene, *Evaluación docente: prácticas vigentes en los países de la OCDE y una revisión de la literatura* PREAL, Documento de Trabajo N° N°46, 2010.
- Kleinhenz, E. & Ingvarson, L. (2007) *Standards for teaching, theoretical underpinnings and applications*, New Zealand Teachers Council, Australian Council for Educational Research.
- Marcelo C. (2011), *Políticas de inserción a la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional*. PREAL, Documento de Trabajo N° 52
- Morduchowicz, A. (2002). *Carreras, incentivos y estructuras salariales docentes*. PREAL, Documento de Trabajo N° 45
- Mourshed, M., Ch. Chikioke, M. Barber (2010), *How the world's most improved school systems keep getting better*, McKinsey & Co.
- Muñoz, G.; J. Weinstein, (2009) *Calidad para todos. La reforma educacional en el punto de quiebre*. Lom Editores: Santiago.
- Navarro, J. C. (2006). "Dos clases de políticas educativas. La política de las políticas públicas". PREAL, Doc. de Trabajo N° 36, agosto.
- OECD, (2005). *Education and Training Policy. Teachers Matter Attracting: Developing and Retaining Effective Teachers*. OECD: Paris.
- OECD, (2009). *Teaching and Learning International Survey (TALIS)*, OECD, Paris.
- OCDE, (2010). *Mejorar las escuelas Estrategias para la acción en México*, OECD.
- OECD, (2011), *Building a high Quality Teaching Profession. Lessons from around the World*. OECD: Paris.
- OEI (2010). *Metas Educativas 2021. La Educación que Queremos para la Generación de los Bicentenarios*, España.

- Rama, Germán y Navarro, Juan Carlos, “Carrera Docente de los Maestros en América Latina” en “Maestros en América Latina: nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño”, PREAL-BID 2004.
- Schwartzman S., C.Cox, (2009) Las agendas pendientes de la educación, en S.Schwartzman, C.Cox, (editores), Políticas Educativas y Cohesión Social en América Latina, Uqbar Editores: Santiago; (edición en Portugués, Políticas Educacionais e Coesao Social. Elsevier: Sao Paulo).
- Serres, M. (2011) Les nouveaux défis de l'éducation. Séance solennelle, Académie Française. Mardi 1er mars 2011
- Shulman, L. (1987) Knowledge and Teaching. Foundations of the New Reform. Harvard Educational Review, Vol. 57, N°1, Spring 1987.
- Tedesco, J. C. (2007). “Gobierno y dirección de los sistemas educativos en América Latina”. Revista Pensamiento Educativo, Pontificia Universidad Católica de Chile, Vol.40, N° 1.
- Schulmeyer Alejandra, “Estado actual de la evaluación docente en 13 países de A.L.”, en Maestros para América Latina: nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño, PREAL,BID, 2004
- Terigi, F. 2010. Desarrollo Profesional Continuo y Carrera Docente en América Latina, PREAL Documento de Trabajo N° 50.
- Unesco (2000). Marco de Acción de Dakar Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes. Adoptado en el Foro Mundial sobre la Educación Dakar (Senegal), 26-28 de abril.
- Unesco (2002). Declaración de La Habana, Reunión de Ministros de América Latina y el Caribe Mimeo.
- Unesco (2007). Declaración de Buenos Aires II Reunión de Ministros del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe PRELAC Buenos Aires, Argentina 29 y 30 de marzo.
- Unesco (2011). Informe Regional sobre la Educación para Todos en América Latina y el Caribe Tailandia, 22 al 24 de marzo.
- Vaillant, D. (2004). Formación de docentes en América Latina. Re-inventando el modelo tradicional, Ed. Octaedro, España.
- Vaillant, D. “Políticas para el desarrollo profesional docente efectivo”, en C.Veláz de Medrano C.y D.Vaillant, coordinadoras, (2009), Aprendizaje y desarrollo profesional docente, OEI – Fundación Santillana.
- Vegas, E. y Petrow J. (2008), Incrementar el aprendizaje estudiantil en América latina. El desafío para el siglo XXI, Banco Mundial.



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

Enrique Delpiano 2058, Providencia, Santiago de Chile
Tel.: +56 (2) 472 46 06 / Fax.: +56 (2) 655 10 50

<http://www.unesco.org/santiago>