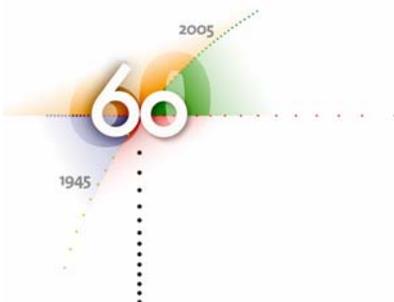


IBE Working Papers on Curriculum Issues N° 2

**SOS PROFESIÓN DOCENTE:
AL RESCATE DEL CURRÍCULUM ESCOLAR**



© UNESCO 1998



Geneva, Switzerland, July 2006

The series *IBE Working Papers on Curriculum Issues* is intended to share interim results of ongoing research and to increase access to a range of unpublished documents, reports and exploratory studies produced at UNESCO:IBE, by IBE partners or members of the IBE network on curriculum development. These Working Papers are disseminated to a wide audience of both academic and non-academic people and institutions for purposes of information and discussion. Also, they give education and policy actors the opportunity to make use of a “work in progress” in a timely manner. They have been approved for circulation by UNESCO:IBE but typically have not been formally edited or peer reviewed. Therefore, feedback on these documents is warmly encouraged.

Previous issues:

1. *Instructional Time and the Place of Aesthetic Education in School Curricula at the Beginning of the Twenty-First Century.* (By M. Amadio, N. Truong and J. Tschurennev). March 2006.

The opinions and findings expressed in the Working Papers are those of the authors and do not necessarily represent the views of UNESCO:IBE or their sponsoring institutions. The designations employed and the presentation of the material do not imply the expression of any opinion whatsoever on the part of UNESCO:IBE concerning the legal status of any country, territory, city or area, or of its authorities, or concerning the delimitation of its frontiers or boundaries.

The documents published in this series and made available in PDF format can be quoted and cited without permission as long as UNESCO:IBE is mentioned as the original source and copyright holder, along with the title and year of publication. They may be freely translated into other languages, provided that an electronic copy of the translated document is sent to UNESCO:IBE (contact: m.amadio@ibe.unesco.org).

These electronic documents are available free of charge and permission is given to reproduce them for personal use only, as long as they are unaltered and complete. Copies may not be duplicated for commercial purposes. Posting of the PDFs to other websites is not authorized. However, direct hyperlinks to the documents made available on the IBE website (<http://www.ibe.unesco.org/>) can be established without written permission.

COVER

Photograph by Valérie Tibet. Caption: “Primary Education Classroom” (Mongolia).

© UNESCO 1998

IBE/2006/WP/02

**SOS profesión docente:
Al rescate del currículum escolar**

por

Denise Vaillant

Ginebra, Suiza, julio 2006

UNESCO Oficina Internacional de Educación

Acerca de la autora:

Denise Vaillant (Uruguay) es profesora universitaria, consultora de varios organismos internacionales y autora de numerosos artículos y libros referidos a la temática docente, reforma e innovación educativas. Actualmente es catedrática en políticas educativas de la Universidad ORT de Uruguay y de la Universidad Alberto Hurtado de Chile. Es también Coordinadora del Grupo de Trabajo sobre Desarrollo Profesional Docente del Programa para la Reforma Educativa en América Latina (GDT-PREAL). Forma parte de la Comunidad de Práctica en Desarrollo Curricular de la UNESCO-OIE. Correo electrónico: defe@adinet.com.uy

Hoy, en América Latina, la educación no logra satisfacer ni a las autoridades educativas, ni a los técnicos, ni a los docentes, ni a los estudiantes, ni a la comunidad en general. Las críticas suelen aparecer luego de magros resultados obtenidos por los alumnos en pruebas internacionales o nacionales, y apuntan por lo general a los docentes y al currículum escolar. La revisión de la literatura muestra que las nuevas expectativas y los desafíos a los que se enfrentan las sociedades y economías sitúan al currículum en el centro del debate y a los docentes como actores clave del proceso educativo. Los cambios curriculares requieren maestros y profesores competentes y suficientemente motivados, que estén bien formados y que tengan condiciones laborales adecuadas durante toda su carrera profesional.

Para avanzar en la búsqueda de soluciones, la autora analiza el contexto de actuación de los docentes latinoamericanos examinando sus principales rasgos; describiendo el tipo de formación recibida e identificando las representaciones y visiones imperantes sobre diferentes aspectos de la profesión. La superación de la situación actual pasa, simultáneamente, por devolver la confianza a maestros y profesores; pero también, por mejorar las condiciones de trabajo y la oferta de formación inicial y de desarrollo profesional. Es posible suponer que políticas educativas sostenibles en el tiempo y que permitan elevar el prestigio social de los docentes mediante un adecuado entorno laboral y buenas oportunidades de formación redundarán en mejoras sustantivas del currículum escolar.

Introducción

¿Cómo se puede mejorar la situación actual de maestros y profesores? Es esta una pregunta que responsables educativos, técnicos, educadores e investigadores se formulan con frecuencia en América Latina. En la búsqueda de algunas respuestas existen diversos estudios (Navarro 2002; Namó de Mello 2004; Gajardo y Puryear 2004) que analizan las políticas dirigidas a los docentes en distintos países de la región para identificar los obstáculos y las reformulaciones necesarias. Entre los esfuerzos recientes podemos citar los estudios de caso realizados en el marco del proyecto del GTD-PREAL, “Docentes en Latinoamérica: radiografía de una profesión”¹. La reflexión que compartimos en este documento surge de la mencionada investigación así como de una revisión reciente de la literatura y de nuestra propia práctica en la materia. Lo primero a considerar es la ubicación de la temática docente en el escenario actual de los sistemas educativos latinoamericanos.

La agenda pendiente y los retos emergentes

Durante los años 90, casi todos los países latinoamericanos impulsaron cambios que llevaron a un escenario educativo bastante más favorable que el de las décadas pasadas (Vaillant 2005). Tomemos como ejemplo el caso de Brasil en donde los indicadores de educación básica muestran grandes avances (Herrán y Rodríguez 2001). En 1980, un

¹ Se trata de una iniciativa del Grupo de Trabajo para el Desarrollo Profesional Docente de PREAL (Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina), el que durante el año 2005 puso en marcha una serie de estudios sobre la situación de los maestros de educación básica en siete países latinoamericanos. Véase: www.preal.org

adulto brasilero tenía menos de cuatro años de escolaridad, solamente la mitad de la población finalizaba en nivel primario y un 17% lograba terminar el ciclo secundario. Hacia el final de los años 90, la población posee una escolaridad media de 6,5 años, el acceso a la escuela primaria es casi universal, uno de cada dos estudiantes acceden al nivel secundario y un tercio finaliza ese ciclo. Estas grandes mejoras que se hicieron en la escuela primaria aumentaron la presión sobre los centros de educación secundaria cuya matrícula crece en más de medio millón por año.

Lo primero que cabe concluir en América Latina desde el punto de vista institucional, es que hoy existe una mayor descentralización administrativa, que han surgido nuevos pactos por la educación y que se han establecido acuerdos nacionales que permiten pensar en el diseño de políticas de Estado, no sujetas a los vaivenes de los cambios de gobierno. En el plano estrictamente pedagógico se han puesto en marcha importantes reformas curriculares, hay programas para mejorar la calidad y equidad de la enseñanza a nivel básico y medio, se experimenta con ampliaciones de jornada y se cree más adecuado focalizar los programas hacia los grupos vulnerables a efectos de lograr objetivos de equidad.

No obstante la bondad y pertinencia de estos propósitos, justo es decir que en gran parte siguen siendo propósitos y no constituyen todavía plenamente una solución. Hay resultados ambiguos que necesariamente llevan a cuestionar la dirección de los cambios u opciones de política adoptados. Los esfuerzos realizados no han servido para garantizar un desarrollo educativo sostenido para los países de la región. En la práctica, las realidades educativas han probado ser difíciles de transformar.

Persisten las desigualdades respecto a la distribución de oportunidades educativas y el rendimiento sigue siendo bajo. Entre los mayores problemas se encuentran – sin duda – los fenómenos de la repetición y el abandono escolar. En varios países más del 20% de los estudiantes que ingresan a primaria no llegan al 5° año y la repetición en ese ciclo supera el 8% (Brunner 2000). Son conocidos los efectos negativos de la repetición, que en muchos casos se acumula, provocando fenómenos de sobre-edad y abandono temprano. Además implica considerables costos para los sistemas educativos.

A nivel institucional existen obstáculos políticos que impiden avanzar hacia formas modernas y eficientes de gestión administrativa y nuevas formas de financiamiento de la educación. Pocos países en América Latina están en condiciones de adaptarse a los desafíos de un contexto emergente. Recordemos que la última década del siglo XX registró apenas un 3% de crecimiento del producto, sólo un punto más que durante la “década perdida” de los años 80. Al 44% de la población viviendo en condiciones de pobreza (CEPAL 2000), al 19% en condiciones de indigencia y a la peor distribución del ingreso entre las regiones del mundo, se suman ahora los desafíos emergentes de la revolución tecnológica y la globalización.

Los diagnósticos sobre la situación educativa latinoamericana coinciden en señalar que, en materia de calidad y equidad, la realidad de la educación desmiente sus promesas. En ellos se menciona: la distancia que separa a las escuelas públicas de las privadas y sus respectivos resultados del aprendizaje; las altas tasas de repetición, deserción temprana y bajos puntajes de los grupos más pobres; el excesivo centralismo y escasa autonomía a nivel de las escuelas; el deterioro de las condiciones de trabajo docente y desprestigio de la profesión; la frecuente desvinculación entre lo que se enseña en las escuelas y las

exigencias de las ocupaciones y requerimientos de la sociedad; el financiamiento insuficiente².

La expansión de la pobreza y la exclusión social en algunos países ha tenido grandes implicaciones y secuelas, y ha obligado a la institución escolar – y a los docentes concretamente – a asumir funciones de contención social y afectiva, menoscabando así la función propiamente pedagógica de los centros educativos. Se comienza a pedir a la escuela lo que la familia ya no está en condiciones de dar: contención afectiva, orientación ético-moral, orientación vocacional. Ser maestro en este nuevo contexto de socialización – particularmente en las grandes metrópolis – puede alentar el desarrollo de nuevas y complejas competencias profesionales o bien provocar un empobrecimiento del oficio si se lo reduce a una simple función de sustitución de la familia (Tedesco y Tenti 2002).

Pero además, la pobreza no sólo circunda a los docentes como realidad de los alumnos y del medio, sino que es realidad vivida. Países como Argentina y Uruguay, que hasta hace no mucho tiempo se pensaban a sí mismos como sociedades modernas, igualitarias, integradas y educadas, hoy están en crisis. Padecen el desempleo, la deserción escolar, la debilidad del Estado, el desprestigio de la política. ¿Cuál es el papel de la escuela en esta crisis? (Dussel y Finocchio 2003).

Muchas son las voces que se hicieron oír para advertir sobre la insuficiencia de las reformas educativas en la región. Una de ellas (Gajardo 1999), plantea cuatro hipótesis. La primera, y más pesimista, consiste en suponer que las políticas en curso no son las más adecuadas para lograr los objetivos de equidad, calidad y participación perseguidos por las reformas. Mediante la segunda sostiene que, siendo las políticas correctas, las reformas en curso aún no rinden sus frutos sea porque han sido incompletas o porque no ha pasado el tiempo necesario para ver sus efectos. La tercera hipótesis se relaciona con una necesaria consolidación y profundización de los cambios que prueban tener éxito y la introducción de medidas correctivas para los que demuestran lo contrario, a fin de avanzar en el diseño de una nueva generación de reformas. Por último, la cuarta hipótesis, que vincula los problemas educativos con variables sociales y económicas, lleva a afirmar que las reformas en curso no son suficientes para alcanzar los objetivos deseados y que se requiere además de la puesta en marcha de otros procesos para acelerar la velocidad y los resultados de los cambios.

La situación mejoró menos de lo esperado probablemente porque las reformas llevadas adelante durante la década de los años 90 en la mayoría de los países latinoamericanos no tuvieron en cuenta suficientemente a los docentes. Si lo que se quiere realmente es modificar el modo de hacer las cosas en el aula para mejorar la calidad de los aprendizajes efectivamente desarrollados por los niños en los próximos años las políticas educativas deberán poner en el centro de la agenda la cuestión del desarrollo de la profesión docente, desde una perspectiva integral (Tenti 1995).

² Se trata de afirmaciones de carácter general que no reflejan evidentemente las diferencias existentes entre países, sistemas educativos y escuelas.

Una temática que importa aquí y allá

La revisión de la literatura a nivel internacional muestra que las nuevas expectativas y los desafíos a los que se enfrentan las sociedades y economías sitúan a la educación en el centro del debate y a los docentes como actores clave. En este escenario, los responsables educativos enfrentan el reto constante de disponer de un número suficiente de maestros que sean competentes, que permanezcan motivados y que tengan condiciones laborales adecuadas durante toda su carrera profesional.

Muchas son las investigaciones recientes en países con alto desarrollo educativo que muestran la centralidad del docente (Ingvarson, Meiers y Beavis 2005) para la obtención de buenos resultados en los aprendizajes. Entre estos estudios encontramos los que revelan la relación entre el tipo de certificación de los docentes y los aprendizajes de los estudiantes. En esa línea, vale la pena destacar el trabajo efectuado por Linda Darling-Hammond (2000) en Estados Unidos que, utilizando información de cincuenta estados y resultados del *National Assessment of Educational Progress* (NAEP), confirma que el nivel y calidad de la formación de los profesores correlaciona en forma significativa con los resultados de aprendizajes de los estudiantes, más allá de las condiciones económicas o de *background* educativo de los mismos.

Por otra parte el informe *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, publicado por la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) en el año 2005, da cuenta de las tendencias y desarrollos del sector laboral de los profesores en diversos países; informa sobre cómo atraer, desarrollar y retener a los profesores efectivos; examina las políticas y prácticas innovadoras y exitosas en varios países, y además recomienda opciones de políticas que se debe tomar en cuenta en relación con los profesores (OECD 2005).

Según los datos revelados recientemente por UNESCO (2006) será una de las primeras prioridades de los Ministerios de Educación en los próximos años. En varias regiones del mundo se deberán contratar nuevos docentes para alcanzar las metas de universalización en la escuela primaria en el año 2015. Pero en otras, entre las cuales América Latina, se requerirán menos docentes debido a un declive sostenido de la población en edad escolar. Esto ofrecerá la rara oportunidad de mejorar la calidad de la educación permitiendo invertir más recursos por estudiante y por docente.

La investigación internacional en el campo de las políticas docentes nos lleva a formular tres preguntas centrales en nuestra reflexión sobre la temática docente en Latinoamérica: (a) ¿bajo qué condiciones los países podrían contar con docentes motivados y competentes?; (b) ¿cuáles serían las políticas educativas que permitieran fortalecer a los docentes en su tarea de enseñanza?; y (c) ¿cómo se podría lograr que estas políticas se mantengan en el tiempo?

Un sistema educativo no será mejor que los maestros con los que cuenta. Esto genera un doble reto: atraer candidatos bien calificados y promover su mejor desempeño para lograr buenos aprendizajes en los estudiantes.

Las dos caras de una misma moneda

Desde hace algún tiempo los maestros y profesores están en el centro del “problema” educativo, pero también son el factor estratégico de su solución. De hecho ellos ocupan un lugar de privilegio en el escenario de la política educativa latinoamericana marcada por los éxitos y fracasos de las reformas que se implementaron durante los últimos quince años en la mayoría de los países.

Los docentes han tenido resultados relativos a pesar de que se le reconoce un papel clave en las reformas educativas y ello por razones que aparentemente son contradictorias y que Fullan (1993) resume en su muy citada frase “la formación docente tiene el honor de ser, simultáneamente, el peor problema y la mejor solución en educación.” Nos estamos refiriendo a dos caras de una misma moneda. De un lado, encontramos un entorno profesional que presenta dificultades a la hora de retener a los buenos maestros y profesores en la docencia. Son escasos los estímulos para que la profesión docente sea la primera opción de carrera, las condiciones de trabajo son inadecuadas y existen serios problemas en la estructura de remuneración e incentivos. Además muchos maestros y profesores están muy mal preparados y el cuerpo docente necesita una oferta adecuada de formación en servicio. A esto se agrega que la gestión institucional y la evaluación de los docentes no han actuado por lo general como mecanismo básico de mejora de los sistemas educacionales.

La otra cara de la moneda muestra una imagen mucho más positiva de la realidad docente visible en aquellos casos en los que existen condiciones laborales adecuadas; una formación de calidad, y una evaluación que fortalece a los docentes en su práctica. ¿Cómo se puede llegar a tal estado de situación? ¿Cómo avanzar inmersos en las deudas pendientes del siglo XX y los desafíos que plantea la sociedad del siglo XXI? ¿Cómo lograr docentes motivados y competentes que faciliten de manera significativa de los aprendizajes de niños y adolescentes de nuestras escuelas?

Nuevas demandas y nuevos conocimientos

Es un hecho incontrastable que las escuelas actuales no están adaptándose lo suficientemente rápido como para enfrentarse a los cambios que la sociedad viene demandando. El paradigma tradicional de escuela, reflejado en un currículum común, dividido en materias, enseñado en unidades de tiempo preestablecido, ordenado de forma secuencial por grados y controlado por pruebas estandarizadas, está dejando de ser útil. ¿Qué es lo que requiere un docente para mejorar los aprendizajes de sus estudiantes y que la escuela sirva? Un docente necesita por lo menos cuatro cualidades: capacidad de construirse un punto de vista personal; predisposición para la búsqueda e innovación; dominio de conocimientos y competencias y espíritu de colaboración (Fullan 1993).

La formación debería promover en los docentes una identidad propia como personas con capacidad de aprender, de ser responsables y de emprender. Una capacidad que les permita involucrarse en la resolución de tareas, estableciendo sus propias metas, planteando sus propias estrategias, procesando información y encontrando recursos para aprender. Y esto, que es necesario tanto para los alumnos en una sociedad cambiante lo es también, y tanto más para los docentes.

La literatura contemporánea describe una serie de características muy variadas y a veces contradictorias de lo que se consideran las cualidades que debe tener un docente. Algunas refieren al conocimiento y los valores que maestros y profesores deben poseer para desarrollar en los alumnos, a lo que se agrega el manejo de métodos de enseñanza relacionados con los contenidos, las competencias comunicacionales que les permitan interactuar con alumnos, padres, colegas; el dominio de técnicas relacionadas con los avances más modernos de las tecnologías de la información y la comunicación, las competencias para la investigación y la reflexión acerca de sus prácticas. Si uno llegara a creer que el maestro debe reunir todas las características señaladas por los expertos y especialistas en diversos documentos, el resultado sería algo así como un tipo ideal tan contradictorio como de imposible realización práctica (Tedesco y Tenti 2002).

Las demandas que desde la sociedad se realizan a la escuela son múltiples y a menudo carecen de coherencia entre sí (Hargreaves, 1996). Resulta paradójico que los padres demanden a las escuelas un tipo de educación que ellos mismos no propician en sus hogares; que las empresas demanden al sistema educativo habilidades y valores de trabajo en grupo, responsabilidad, iniciativa, que después no utilizan; que los centros educativos sean cada vez más diversos, de manera que los educadores deban reconocer y promover la existencia de distintos estilos de aprendizaje, la agrupación heterogénea de estudiantes, la integración de alumnos con necesidades especiales en las clases ordinarias, el desarrollo de destrezas curriculares transversales, así como la creación de relaciones interdisciplinarias entre materias diferentes, y, al mismo tiempo, se produce una mayor preocupación por homogeneizar y comparar rendimientos.

La educación demanda por parte de los docentes propuestas creativas y diferentes, no sólo relativas al trabajo diario en el aula, sino también en relación con las funciones de la escuela. Pero nuevamente se registra aquí una distancia entre el deber ser y la realidad. Mientras que el estado del arte de los últimos años insiste en definir al docente como guía, como tutor, como orientador y como maestro de oficios que transfiere a los aprendices las operaciones que él realiza en su trabajo, en la cotidianidad de las aulas el docente aparece identificado con el papel que se le asigna en el modelo tradicional de educación: es el docente como autoridad, como transmisor de información.

Un entorno laboral que mucho explica

La investigación disponible sobre perfil y condiciones laborales de los docentes en América Latina evidencia una serie de rasgos a los que se debe prestar particular atención a la hora de pensar las políticas educativas (Vaillant 2005; Navarro 2002; Siniscalco 2002). El cuerpo docente es mayoritariamente femenino lo que contrarresta claramente con la distribución de género en otras profesiones no docentes, en las que suele predominar el sexo masculino o en las que la distribución tiende a ser más equitativa.

Además, esta población mayoritariamente femenina tiende a ser más joven que sus pares de países desarrollados, donde la tendencia parece ser hacia el envejecimiento progresivo³. Pero a pesar de la relativa juventud del cuerpo docente latinoamericano, la edad promedio de los maestros muestra variaciones importantes. Hay casos en los que se

³ De acuerdo al promedio elaborado por la OCDE en el 2003, 57% de los docentes de educación primaria en estos países tiene 40 años o más. En países como Suecia, Alemania o República Checa más de un tercio de los docentes de educación primaria tienen 50 años o más.

registra proporciones respetables de docentes mayores de 45 años – Argentina, 28,9%, Colombia, 46,1% – y una presencia moderada de docentes menores de 35 años. Sin embargo, en países como Nicaragua o El Salvador la presencia de maestros jóvenes es muy marcada: 56,3% de los maestros nicaragüenses tiene menos de 34 años, y 71,7% de los docentes de primaria en centros públicos de El Salvador tienen entre 20 y 37 años. Los datos reflejan en buena medida la distribución etaria de la población general en ambos casos.

Por otro lado, la preparación y los años de educación de los docentes es más débil que la de sus pares en países desarrollados e incluso que en otros países en desarrollo. El promedio de educación de los maestros y profesores latinoamericanos (OECD 2005) es de 12 años y sigue siendo significativamente menor al que se registra en el grupo conformado por Estados Unidos, Japón y los países de la OCDE (16 años) y otros países en desarrollo⁴. Este sesgo negativo en términos educativos de los docentes de la región da como resultado un escenario en el que, como algunos autores han señalado, buena parte de los niños y adolescentes latinoamericanos de contextos socio-económicos desfavorables asisten a escuelas en las que hay docentes *empíricos*⁵.

La evidencia reciente también sugiere que los docentes provienen de sectores y familias con menor capital cultural y económico en términos relativos (Tenti 2005) y que en estos hogares la incidencia de la vulnerabilidad económica tiende a ser significativamente más alta que entre los hogares del resto de profesionales y técnicos.

Si nos referimos a la carrera docente, América Latina parece otorgar (Morduchowicz 2003) un lugar especial a la antigüedad como el principal componente para que el docente pueda avanzar en una carrera profesional que finaliza con una posición máxima sin trabajo de aula, con responsabilidades de administración y gestión. Para un docente sólo hay una mejora sustancial de su ingreso pasando a ser director de la escuela, y de allí a supervisor. Es decir solo se permite el ascenso a otros puestos alejándose del aula, lo cual tiene como consecuencia perversa el abandono de la tarea de enseñar por parte de quienes son buenos maestros.

La evaluación de los docentes es casi inexistente y hay falta de incentivos para que los mejores docentes trabajen en las escuelas de contextos más desfavorecidos. Esta situación confirma la existencia de un círculo negativo que aleja a los docentes más formados y con más experiencia de aquellas zonas donde más se los necesita.

Lo anterior nos lleva a la temática de los salarios docentes en la que entran consideraciones referidas a la estructura legal y limitada de la jornada laboral y las vacaciones durante los periodos sin clases. Estas características de la profesión docente complejizan el análisis respecto a si el nivel actual de los salarios docentes es bajo o, con algunos supuestos, es más alto que el de otras profesiones.

⁴ Países como Egipto o Indonesia muestran porcentajes significativamente altos que en la mayoría de los países latinoamericanos de profesores que tienen título universitario.

⁵ En Vaillant (2005) se explica la situación de este tipo de maestros. Los docentes empíricos son maestros que no tienen una formación específica. Son generalmente nombrados temporalmente para resolver necesidades inmediatas, por ejemplo en áreas rurales, donde es difícil conseguir maestros calificados. Algunos de estos maestros empíricos terminan moviéndose a las ciudades y obteniendo nombramiento permanente. Esto se agrava por el hecho de que aquellos que sí tienen título inician su primer puesto de trabajo generalmente en esas escuelas de contexto más crítico. El reclutamiento de maestros en las zonas socioeconómicas más desfavorecidas tiene un claro sesgo hacia los docentes con menor experiencia.

Los salarios docentes están compuestos por una serie de rubros entre los cuales está el salario básico y otras especificaciones que otorgan aumentos por diferentes motivos entre las cuales la antigüedad suele ser la más importante. En varios casos, el salario básico puede aumentar en forma sustantiva cuando se consideran las compensaciones y los incentivos (Vegas 2005). Es así que los salarios docentes registran variaciones importantes en los diferentes países (Vaillant y Rossel 2006). Mientras que Chile o El Salvador registran los más altos promedios, en un nivel intermedio se ubican países como Uruguay, Honduras y Colombia, mientras que es en Nicaragua y República Dominicana donde se encuentran los salarios más bajos. Como es de esperar, los niveles registrados en estos países están muy por debajo del promedio de países desarrollados.

La remuneración docente parece estar condicionando cada vez más el reclutamiento a la profesión. En efecto, como se indica en algunos estudios recientes, la docencia se ha transformado en una profesión que no paga lo suficiente para atraer a los mejores candidatos porque las estructuras de aumento salarial en la carrera son significativamente peores a las de otras profesiones. Esto hace que aquellos que ingresan a los institutos de formación tengan, en promedio, peor historial educativo que otros estudiantes que acceden a otros estudios más valorizados socialmente (OECD 2005).

Pero esto es sólo una parte de la cuestión ya que existe un serio problema de retención, que hace que en muchos países la deserción de la profesión sea una conducta frecuente que, lógicamente, no afecta a los peores sino a los mejores docentes, que son quienes tienen más oportunidades de optar por puestos mejor retribuidos en otras áreas.

La formación no complace

La formación inicial del maestro es el primer punto de acceso al desarrollo profesional continuo y desempeña un papel clave en la determinación de la calidad y cantidad de nuevos docentes que pasan a formar parte de este proceso. ¿Sirve la oferta disponible de formación inicial como incentivo para atraer a los mejores candidatos para los sistemas educativos latinoamericanos?

La impresión general que dejan los estudios, investigaciones e informes que hemos examinado a lo largo de estos últimos años, es que la formación inicial de futuros maestros ha tenido resultados relativos a pesar de que se le reconoce un papel clave en las reformas educativas. Las carreras se caracterizan por un bajo prestigio, demasiado énfasis en el método basado en la exposición oral frontal y muy poca atención a técnicas pedagógicas apropiadas para los alumnos de escuelas multigrado y rurales. Este déficit se ve agravado por la mala calidad de la educación escolar básica y media que muchos de los aspirantes a maestros reciben antes de ingresar a estudiar en una universidad o instituto de formación.

En contraste con lo que sucede con estudiantes de carreras distintas a la docencia, los candidatos a ser maestros y profesores, tienen antecedentes socioeconómicos más modestos, si miramos tanto los niveles de instrucción de sus padres como sus niveles de ingreso familiar. También los estándares de admisión a las instituciones de formación de docentes, tienden a ser más bajos que en el conjunto de carreras de educación superior (Tenti 2005).

Una fuerte preocupación por mejorar la calidad de la formación existe actualmente en América Latina. Así se constata en los últimos años interés por precisar la base de conocimientos que necesita el docente para enseñar. Han surgido una serie de documentos de Ministerios con orientaciones para la formación docente en los que se explicita el bagaje que necesita un maestro para su buen desempeño. Este es un primer paso para dar más flexibilidad a la oferta formativa y para la introducción de vías alternativas para la obtención de una titulación docente. Un buen ejemplo son los *Referenciais para Formação de Professores* de Brasil (Namo de Mello 2000). Este conjunto de orientaciones para la formación de docentes de la enseñanza fundamental, explicita el bagaje que necesita un profesor para su buen desempeño, es decir, el conjunto de saberes teóricos y prácticos que no deben confundirse con una sumatoria de conceptos y de técnicas.

Un avance en esta dirección está ilustrado con la formulación de estándares para la formación docente inicial elaborados en Chile (MINEDUC 2000) en donde a partir de estándares de calidad uniformes, se medirán aspectos que van desde la forma como los docentes preparan las clases y su desempeño en el aula hasta el método con que evalúan su trabajo.

Proliferación de instituciones formadoras

Heterogeneidad y diversificación son las características dominantes de la formación docente en América Latina. Los docentes de todos los niveles se forman en instituciones de todo tipo: en las escuelas normales, en institutos de enseñanza superior, en institutos provinciales o municipales, en instituciones superiores de enseñanza técnica, en las universidades, en instituciones privadas, y además están los que se desempeñan como docentes sin tener un título que los habilite para tal tarea. En la región se ha verificado una tendencia a transferir los programas de formación inicial de los docentes desde la educación media hacia la educación universitaria o superior, aumentando levemente los años de escolaridad requerida para obtener el título docente. Esto tuvo lugar principalmente desde los años 80 (Messina 1997) y se acompañó por un aumento del número de años de los planes de formación docente y, en muchos casos, por un incremento de la escolaridad requerida para el ingreso a los estudios docentes.

En conexión con el anclaje institucional de la formación se plantea la temática del nivel en que funcionan los centros de formación docente (Roggi 1999). Existen argumentos a favor y en contra de localizar la formación docente inicial en la universidad. Por un lado, muchos especialistas señalan ventajas ya que se brinda la oportunidad a los futuros docentes de formarse en ámbitos de excelencia académica, con buenos profesores que realizan docencia, investigación y extensión. La formación universitaria permite romper el isomorfismo con una propuesta muy distinta a la de nivel primario o medio.

Por otro lado, algunas experiencias de formación docente en universidades han sido muy criticadas por dos razones fundamentales: quienes imparten clase a los futuros docentes tienen, a menudo, más bajo nivel académico que los que se desempeñan en las licenciaturas y además en muchos casos la formación es muy teórica en detrimento de la reflexión sobre la práctica.

Aún cuando la inclusión de la formación docente en las universidades se realice con éxito, sigue sin poder afirmarse que estar dentro de las universidades redundará por definición en la formación de mejores docentes. Hay quienes afirman (Perrenoud 2004) que el nivel

universitario de la formación de maestros puede representar una elevación formal de calificación pero lo que elevará la calidad de la enseñanza y reforzará las competencias profesionales en la sala de clase, es la articulación teoría-práctica, lo cual requiere reducir la distancia entre los ámbitos de formación de docentes y las escuelas. En este sentido hay autores que sostienen que la conexión entre las escuelas y la formación mejora cuando ésta se convierte en un centro de innovación pedagógica (Aguerrondo y Pogré 2002).

La gran heterogeneidad existente en la región ha generado circuitos de formación docente diferenciados en términos de calidad (Torres 1999). La variedad de ofertas, modalidades, contenidos, pedagogías y tecnologías facilita la posibilidad de dar respuesta a los perfiles y necesidades de cada contexto. Sin embargo, cierta unidad y coherencia son imprescindibles. La oferta muy diversificada puede dificultar la implementación de políticas de estado o trabar la circulación de los alumnos por las diferentes instituciones debido al reconocimiento de titulaciones y a la acreditación de materias cursadas.

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

Un fenómeno que ha venido cobrando cuerpo al cabo de pocos años en algunos países, es el síndrome del atajo o cambio de etiqueta, como prefiera llamarse. Se trata de alterar la denominación de la Institución rotulándola con el carácter terciario o universitario como si un nombre diferente asignara mágicamente calidades y calificaciones de estatuto superior. Se desconoce que la transferencia de dependencia a un nivel o circuito de la formación, no asegura automáticamente un mejoramiento de la calidad del proceso.

El modelo de enseñanza ideal y el desempeño real

Para algunos investigadores y sobre todo para los propios protagonistas que son los futuros docentes, resulta insufrible la contradicción entre el modelo de enseñanza ideal y el desempeño real en clase. ¿Cómo lograr que los programas de formación inicial y permanente no queden en mera retórica e incidan efectivamente en lo que ocurre en el aula y lo que aprenden los alumnos de los centros educativos?

Los programas de formación docente inicial suelen estar muy alejados de los problemas reales que un educador debe resolver en su trabajo, particularmente de las cuestiones que propone el desempeño con alumnos socialmente desfavorecidos: clases multigrado, clases multiculturales, desempeño en zonas marginales, aprendizaje de la lecto-escritura y el cálculo, resolución de conflictos (Tedesco 1999).

Las modalidades pedagógicas utilizadas en la formación inicial de los docentes tampoco suelen aplicar los principios que se supone que el docente debe utilizar en su trabajo. Se otorga más relevancia a las modalidades puramente académicas de formación que a la observación y a las prácticas innovadoras; se le da prioridad a la formación individual y no al trabajo en equipo, a los aspectos puramente cognitivos y no a los aspectos afectivos.

Algunas investigaciones sobre la “práctica de la enseñanza” en la formación inicial, ponen de manifiesto que esta experiencia curricular permite el aprendizaje de los aspectos más rutinarios y tradicionales vigentes en las escuelas y no de las modalidades profesionalmente más innovadoras. Innegablemente ocurre que maestros y profesores en última instancia terminan enseñando de la misma forma en que les enseñaron a ellos; para bien o para mal, la matriz tiende a reproducirse de generación en generación.

En América Latina los profesores son formados en clases fundamentalmente teóricas, centradas en procesos de memorización y con escaso tiempo destinado a la formación en investigación educativa. Este tipo de formación dificulta el acceso a otros métodos de enseñanza, pues los profesores no aplican en la práctica los métodos interactivos, cuya descripción sólo conocen de memoria (Schiefelbein y Schiefelbein 1998).

En estos últimos años me apliqué al seguimiento de numerosos cursos de formación inicial y permanente de profesores, donde pude verificar que la presentación y el análisis de nuevas propuestas pedagógicas no alcanzan para mejorar la acción de docente en el salón de clase. Ser un “buen alumno” en los cursos de formación docente, esto es, saber identificar los factores que influyen en la enseñanza, hacer planificaciones adecuadas, seleccionar recursos didácticos innovadores, no transforman al aprendiz en “buen profesor”. Sin duda son condiciones necesarias, pero no suficientes.

Nuestros diálogos tanto con los maestros jóvenes como los de mayor edad evidencian que para éstos la formación recibida carece de una dimensión práctica adecuada: no forma para el trato con niños y adolescentes ni ofrece herramientas para convertir en acción la teoría. Los maestros afirman a menudo que las clases en las universidades o en los institutos de formación son impartidas por profesores universitarios que desconocen el trabajo en aula, es decir la praxis docente.

La relación formación-práctica plantea una serie de desafíos para los programas de formación inicial de docentes, los que deberían ser revisados permanentemente para conocer en qué medida contribuyen a desarrollar conocimiento profesional en los estudiantes y en qué medida existe congruencia entre los métodos didácticos, tareas académicas y modelos de evaluación.

Por cierto que las prácticas de enseñanza son una excelente ocasión para aprender a enseñar, pero para que ese aprendizaje sea constructivo, personal, y no una mera repetición de lo observado, es necesario que los estudiantes sean capaces de analizar críticamente los modelos de enseñanza que observan. Para ello se impone que a los estudiantes practicantes se les enseñe a aprender y a comprender, a analizar, a reflexionar sobre la enseñanza como forma de que adopten un compromiso personal con su propio aprendizaje.

Los estudiantes practicantes traen consigo una serie de creencias e imágenes sobre la enseñanza que influyen en la forma como se enfrentan a la compleja tarea en el aula⁶. Estas creencias no cambian por sí solas; las experiencias académicas tienen una influencia sobre ellas, y las experiencias prácticas en general contribuyen a confirmar dichas

⁶En ese sentido, resulta muy interesante el libro de Salgueiro (1998), en el cual la autora muestra, mediante un amplio y extenso estudio de caso basado en un año de trabajo de campo con una profesora de escuela pública, el papel de la biografía personal y profesional en la elaboración de estrategias que permiten ir dando respuestas a los problemas del aula.

creencias. Pero la mera introducción de actividades que teóricamente propician la reflexión – redacción de diarios, biografía, análisis de la propia práctica a través de observación de compañeros, o grabaciones de vídeo – no aseguran por sí solas un cambio significativo en las concepciones, ni mucho menos en las prácticas de los futuros profesores. La reflexión no aparece espontáneamente; se provoca, se suscita; se aviva en la inquietud del estudiante. La tarea pues es germinar, producir reflexión.

Esto es justamente lo que deberían hacer los tutores que reciben a estudiantes en prácticas, que les atienden, les tratan de enseñar lo mejor que pueden su arte y técnica, su saber hacer, en la esperanza que observándoles e imitándoles los estudiantes en prácticas aprenderán. Pese a revistar como los grandes olvidados de la organización de las prácticas, los profesores tutores son actores de especial importancia para el éxito de las prácticas de enseñanza. Es claro, empero, que su actuación debe mejorarse y para hacerlo es imprescindible proporcionar formación; seleccionar cuidadosamente a los profesores tutores de acuerdo con su influencia potencial como modelo y por sus experiencias supervisoras previas; atender a los estilos de tutorías y relacionar éstos con los niveles conceptuales de los alumnos en prácticas; así como delimitar con claridad las responsabilidades y expectativas de profesores tutores y alumnos en prácticas

No se crea que la atención sobre los tutores agota los requisitos de este aspecto; se hace necesario revisar las relaciones que se establecen entre los programas de formación docente y los centros educativos que reciben a los alumnos en prácticas. En algunos casos existe poco conocimiento en los centros educativos respecto a las expectativas y objetivos que el programa plantea para las prácticas de enseñanza. En la medida en que los centros educativos no participan en la planificación de las prácticas, éstos terminan por aceptar la presencia de alumnos en prácticas, no como una actividad formativa propia del centro educativo, sino por imposición institucional.

Qué se enseña a los futuros docentes

¿Qué se debe enseñar? O mejor dicho ¿qué es útil que los futuros docentes aprendan? Estas son las dos preguntas que invariablemente se formularon e intentan responder en varios países en América Latina que invirtieron recursos humanos y materiales en importantes transformaciones curriculares en la formación inicial de docentes.

A partir de 2000, algunos programas y proyectos de formación comienzan a poner énfasis en las competencias básicas que debe tener un docente para poder conducir procesos de enseñanza-aprendizaje de calidad en el siglo XXI. La profesión de docente exige tener cierta claridad respecto de hacia dónde ir. Los docentes reproducen lo que aprendieron cuando fueron alumnos y cuando fueron formados. Por eso es imprescindible reflexionar acerca de cuál es el perfil de docente que se desea promover, para avanzar entonces respecto a cómo hacerlo en el caso de aquellos que ya están en ejercicio.

Es necesario distinguir aquí entre la formación de los maestros de la escuela básica y los profesores de la enseñanza media. En la primera, se parte de una lógica pedagógica y se enfatiza la enseñanza de la didáctica. En la segunda, la mayor importancia la tiene siempre lo disciplinar y generalmente el lugar y el peso de la formación pedagógica es tardío y secundario. La escuela primaria tuvo como eje organizador el proceso de adquisición de los elementos instrumentales de la cultura por parte de los niños, mientras

que la escuela secundaria ha basado su organización en la lógica de las disciplinas (Braslavsky 1999a).

Asumiendo la diferenciación señalada según el nivel de enseñanza, (pre-primaria, primaria y media), el examen con detenimiento de las propuestas curriculares permite constatar dos tendencias. La primera es una sobre-simplificación: se dice que debe saber y saber enseñar. La segunda es una falta de jerarquización: se presentan largos listados de cualidades y conocimientos que los profesores deberían tener. Los casos examinados en el ya citado proyecto del GTD-PREAL, muestran un importante déficit de calidad en los conocimientos disciplinares enseñados en las instituciones de formación docente así como escasa articulación con el conocimiento pedagógico y con la práctica docente. Todavía persisten importantes desafíos a resolver en lo que hacer al material de apoyo, al desarrollo y la planificación curricular, a la supervisión de las prácticas docentes y a la preparación de los formadores de formadores.

Competencias y estrategias para un mejor desempeño

¿Cómo hacer para que la formación inicial de los docentes no sea sólo la transmisión de contenidos, que inexorablemente se desactualizan? Esa y otras preguntas fundamentales se planteaba, entre otros, Cecilia Braslavsky (1999b) a la hora de pensar la formación docente planteando que una de las claves está en desarrollar competencias para un mejor desempeño en la coyuntura y una más eficaz participación en la reinención de la escuela y de los sistemas educativos. La autora asociaba esas competencias a diferentes tipos de conocimientos que integran el currículum de la formación inicial de los profesores y que son abordados por intermedio de los formadores.

Es posible que la clave para promover la reinención de la profesión de enseñar consista, nuevamente, en ubicar el foco. Se trata de que los docentes sean competentes. Cuando se analizan las prácticas de las maestras y de los profesores competentes, se pueden discriminar cinco dimensiones fundamentales: la pedagógico-didáctica; la político-institucional; la productiva; la interactiva; y la especificadora (Braslavsky 1999a).

Las dos primeras dimensiones involucran sobre todo con la resolución de los problemas o desafíos más coyunturales, las otras dos son más estructurales y la quinta se refiere a un necesario proceso de especialización y orientación del conjunto de la práctica profesional.

La dimensión pedagógico-didáctica de los docentes remite a la competencia profesional de los enseñantes y consiste en la posesión de criterios que les permitan seleccionar entre una serie de estrategias conocidas para intervenir intencionalmente promoviendo los aprendizajes de los alumnos, y para inventar estrategias allí donde las disponibles son insuficientes o no pertinentes.

Por su parte, la dimensión político-institucional tiene que ver con la capacidad de los docentes para “articular la macro-política referida al conjunto del sistema educativo con la micro-política de lo que es necesario programar, llevar adelante y evaluar en las instituciones donde se desempeñan y en sus espacios más acotados: las aulas, los patios, los talleres y los ámbitos comunitarios.”

La dimensión productiva permite comprender e intervenir como sujetos en el mundo y como ciudadanos productivos en la política y en la economía actuales. La cultura endogámica de las escuelas y de los institutos de formación docente tuvo como consecuencia que esas instituciones se alimentaran permanentemente entre sí, sin una fuerte interacción con otras instituciones o ámbitos.

La dimensión interactiva refiere a la comprensión y a la empatía con ‘el otro’. El otro puede ser un alumno, un padre, una madre, un estudiante secundario, una supervisora, o los funcionarios de los ministerios; pero también las comunidades en tanto tales, los empresarios, las organizaciones sociales, las iglesias y los partidos políticos. Se trata de instancias capaces de ejercer y de promover la tolerancia, la convivencia y la cooperación entre las personas diferentes.

Por último, la dimensión “especificadora” es diferente de la especialización. La especificación es la capacidad de aplicar un conjunto de conocimientos fundamentales a la comprensión de un tipo de sujetos e institución educativa.

En sintonía con su planteo de reinención de la profesión y de las cinco dimensiones fundamentales para un buen desempeño docente en el nuevo siglo, Braslavsky (1999a) también enuncia diversas estrategias frecuentemente descuidadas o directamente ausentes en las instancias de formación docente.

Entre las estrategias que apuntan a la dimensión pedagógico-didáctica, los docentes deben conocer, saber, seleccionar, utilizar, evaluar, perfeccionar y crear metodologías pedagógicas para promover el aprendizaje de los alumnos. El desarrollo de esas competencias puede favorecerse con el trabajo en equipo, el uso de las nuevas tecnologías y la realización de proyectos experimentales.

La dimensión político-institucional involucra la competencia docente para trabajar con un enfoque institucional. Los estudios de caso, el seguimiento de las políticas públicas, el análisis comparativo son vías para fomentar dicha competencia.

Otras estrategias se vinculan con la dimensión productiva de manera que los docentes participen en pasantías en organizaciones del mundo “real” no-educativo (fábricas, hospitales, empresas), visitas a museos, exposiciones, excursiones para conocer diversos contextos geográficos y culturales, lectura, cine y teatro.

En cuanto a la dimensión interactiva, ésta se desarrollaría a través de la investigación teórica y práctica, del contacto con manifestaciones culturales variadas, la lectura y el análisis de libros. Finalmente la dimensión “especificadora” implica que los docentes abandonen la ilusión de poseer todo el saber y adquieran la habilidad de “preguntar las verdaderas preguntas” y “buscar nuevas respuestas”. De ahí la importancia de que los candidatos a docentes y los docentes participen en debates con otros profesionales, incursionen en temas de historia de la ciencia, trabajen con biografías de grandes personalidades y se abran al mundo de otras disciplinas y conocimientos.

¿Quién forma a los docentes?

La temática referida a los formadores de docentes en ejercicio es un territorio poco explicado y menos aun explorado, cuyos espacios de reflexión son escasos en la

bibliografía pedagógica y en los diversos escenarios educativos públicos y privados de América Latina.

Los trabajos que conceptualizan la figura del formador en la región (Vaillant 2002), lo definen como al docente mismo, al maestro, al profesor; a aquél que tiene contacto directo con sus alumnos, ya sea en los niveles inicial, primario, medio o terciario. El formador de formadores es quien está dedicado a la formación de maestros y profesores y realiza tareas diversas, no sólo en formación inicial y en servicio de docentes, sino también en planes de innovación, asesoramiento, planificación y ejecución de proyectos en áreas de educación formal, no formal e informal.

Sucede con los formadores lo mismo que ocurre con la enseñanza; la creencia que para enseñar lo único que se requiere es conocer lo que se enseña, el contenido o materia a enseñar. Ésta ha sido una creencia muy divulgada que ha llevado aparejado un déficit de consideración social respecto al valor y complejidad que la tarea de enseñar representa. Pues bien, parece que para ejercer como formador de docentes cualquiera puede valer, con tal que sea especialista en alguna disciplina. Nada más alejado de la realidad (Vaillant 2004).

La escasa evidencia empírica de la que se dispone, muestra que los formadores tienden a utilizar un estilo de enseñanza frontal similar al que recibieron tanto en su educación básica y media como en su formación profesional. La formación y capacitación que han recibido está escasamente orientada a la práctica, lo que se traduce en una incoherencia entre la metodología que se propone promover (por ejemplo, el aprendizaje activo y participativo) y la metodología utilizada en la preparación de los candidatos a la docencia y de los maestros y profesores en ejercicio.

El desarrollo profesional continuo en el ojo de la tormenta

La formación continua de la década de los 80 y de los 90 provocó duras críticas en América Latina. Algunas Investigaciones mostraron el poco efecto de los cursos de perfeccionamiento y la opinión adversa de los propios maestros y profesores sobre el impacto de estas actividades (Avalos 2001).

Muchos países recurrieron al perfeccionamiento docente como una forma de compensar las insuficiencias de la formación profesional inicial de los maestros y profesores. Se buscó – a veces con éxito, a veces sin él – mejorar los conocimientos y habilidades pedagógicas de los maestros mal capacitados. También se intentó integrar conocimientos especializados en materias en las cuales se diagnosticó una clara deficiencia. Asimismo, hubo empeños para facilitar la introducción de reformas educativas, innovaciones al currículum, nuevas técnicas o nuevos textos de estudio. A pesar de el panorama a veces desalentador, existieron algunas iniciativas de éxito (ver cuadro 1).

Cuadro 1. Desarrollo profesional docente: casos de interés

País	Nombre del Proyecto	Objetivo
Argentina	Red Federal de Formación	Articular un sistema a instituciones formadoras para brindar formación docente en servicio,

	Continua	
Brasil	Formación Profesores en Ejercicio	Capacitar a profesores sin formación específica en cumplimiento de las leyes que exigen emplear docentes titulados
Colombia	Microcentros	Constituir grupos de trabajo con profesores y/o directores para desarrollar actividades de perfeccionamiento de profesor a profesor identificando necesidades y buscando soluciones a problemas de aula.
Chile	Grupos Profesionales de Trabajo	Organizar en los liceos grupos de trabajo (GPD) para el desarrollo profesional de los profesores mediante reuniones mensuales con el apoyo de facilitadores y materiales didácticos
México	PRONAP	Ofrecer oportunidades flexibles de actualización permanente a los maestros de educación básica en servicio, con una oferta variada de recursos.

Fuente: Elaboración propia a partir de la compilación de De Andreaca 2003.

La falta de una estrategia nacional aplicada a la formación continua supone un reto ya que no es frecuente encontrar nuevas estrategias bien definidas para el desarrollo profesional del profesorado. Sin embargo se verifican algunas experiencias prometedoras. Así en Colombia, se avanzó en la línea de controlar la oferta de formación continua a través de la determinación de perfiles profesionales docentes y de competencias mínimas de ámbito nacional. Este listado incluye actitudes deseables de un maestro a fomentarse en los cursos. Además, con estas orientaciones se promueve la noción de coherencia entre la formación inicial y el desarrollo profesional continuo (Vaillant y Rossel 2006).

Falta de valoración social: ¿imagen o realidad?

La idea de que la sociedad subestima a los maestros ha sido tema de muchos libros que se han ocupado de la cuestión. Además los propios docentes parecen estar convencidos de que es así. Muchos son los maestros en Latinoamérica desilusionados quienes afirman que abandonarían la profesión si surgiese otra oportunidad.

Resulta por demás ilustrativo de la situación actual, las declaraciones de diversos actores sociales recogidas en la prensa o en diversos estudios (Vaillant y Rossel 2006). Éstos suelen reiterar la importancia de la educación y de sus maestros pero al mismo tiempo no parecen acordarles la apreciación necesaria para que éstos tengan la moral en alto. Las expectativas son grandes pero la valoración es escasa.

Es difícil medir el reconocimiento de una profesión por parte de la sociedad y más aún su prestigio social. En general, se dice que una profesión goza de cierta valoración social cuando sus representantes ofrecen un servicio que la sociedad aprecia y considera importante. Además, la opinión pública estima que este reconocimiento debería recompensarse con un nivel salarial acorde al trabajo que se desempeña.

La cuestión del reconocimiento social de la profesión docente puede considerarse desde dos ángulos: cómo valoran los “no docentes” el trabajo desempeñado por los maestros y cómo sienten los propios docentes la consideración social hacia su labor. Si nos referimos a los primeros, éstos suelen desvalorizar la profesión docente. En cuanto a los propios maestros, éstos sienten también que su profesión no es suficientemente valorada. Así en Argentina casi dos terceras partes de maestros encuestados para un estudio sobre la condición docente, afirmaron no sentirse apreciados por la sociedad y expresaron que su profesión ha perdido prestigio social en los últimos años (Tenti 2005).

La actividad de enseñanza: fuente de satisfacción laboral

En el rubro “satisfacción laboral” los casos examinados por diversos autores (Tenti 2005; Vaillant y Rossel 2006) son congruentes con la bibliografía sobre el tema (Huberman et al. 2000), ya que los maestros encuentran la mayor satisfacción en la actividad de enseñanza en sí misma y en el vínculo afectivo con los alumnos. Así los docentes colombianos citan como principal fuente de satisfacción el cumplimiento de la tarea y los logros pedagógicos de los estudiantes, percepción compartida por los maestros de otros países examinados en la ya mencionada investigación (ver cuadro 2).

Existe una tendencia marcada a ubicar el logro de los objetivos previstos (de aprendizaje, de formación de los alumnos) como una de las experiencias más positivas de la profesión. El reconocimiento social es el siguiente rasgo de satisfacción laboral identificado por los maestros, lo que adquiere mucha significación por el poco prestigio que suele tener la docencia en América Latina. La consideración por parte de los padres y autoridades es escasa por eso cuando ocurre ésta es valorada por los docentes. Existe una necesidad de que el trabajo sea reconocido por otros, en particular por los directores y los padres de familia.

Las definiciones de satisfacción profesional resultan también congruentes con la manera en la que muchos docentes definen su identidad a partir de una visión vocacional. La vocación es entendida como uno de los pilares que define el éxito en la profesión, de ahí que relacionen sus logros con el rendimiento y aprendizaje de sus estudiantes.

Cuadro 2. Las razones de satisfacción con la tarea

País	
Argentina	Trabajo pedagógico Trabajo con los niños/profesión vocacional
Colombia	Tarea de enseñanza Logros de los estudiantes
El Salvador	Logros de aprendizaje de sus estudiantes Capacitación en servicio recibida
Honduras	Rol de enseñanza y logros en los resultados de sus estudiantes Trabajo con colegas
Nicaragua	Actividad de enseñar Aprendizajes de estudiantes
Rep. Dominicana	Formación en servicio Vocación y sacrificio
Uruguay	La actividad de enseñanza en sí misma El vínculo afectivo con los alumnos

Fuente: Vaillant y Rossel 2006.

La satisfacción experimentada por los maestros varía según las circunstancias nacionales y, en particular, según la situación económica y los factores culturales. Esa satisfacción se relaciona a menudo, con los aspectos que llevaron a los maestros a elegir su profesión.

Los factores de disconformidad

El discurso de los maestros en relación a los factores que generan insatisfacción con la tarea se asemeja por lo general a un amplio listado de quejas. Éste manifiesta la descomposición de un modelo clásico de enseñanza y de ejercicio de la profesión, sin que otro modelo alternativo haya emergido hasta ahora. Una amplia mayoría de maestros describe un modelo de profesionalidad en plena descomposición sin que aparezca otro lo suficientemente pertinente y consistente para tomar el relevo.

Así es que en el ya mencionado proyecto “Docentes en Latinoamérica: radiografía de una profesión” los maestros entrevistados en siete países declaran alta disconformidad con sus condiciones laborales y en particular con las condiciones materiales, sea el salario o la infraestructura de las escuelas (ver cuadro 3). Llama la atención que la disconformidad se da por igual entre aquellos que perciben muy bajos salarios (como el caso de Nicaragua) que entre aquellos que registran mejores ingresos (tal el caso de El Salvador o Argentina). Esta generalizada disconformidad del cuerpo docente aparece como respuesta a una serie de problemas reales, pero en muchos casos como actitud básica.

Existe entre los maestros un sentimiento de pérdida de prestigio social y deterioro de su imagen frente a la sociedad. Este fenómeno se reitera en los siete países y parecería evidenciarse en una serie de síntomas críticos como los siguientes: número decreciente de

bachilleres con buenos resultados de escolaridad que optan por ser maestros; bajos niveles de exigencia de las universidades e institutos de formación docentes para el ingreso a la carrera docente; percepción generalizada entre los miembros de la sociedad de la mala calidad de la educación básica asociada a la baja calidad de los docentes. Este problema de estatus generaría en consecuencia inconformismo y baja autoestima.

Cuadro 3. Los factores de disconformidad

País	
Argentina	Condiciones laborales Salarios Infraestructura de las escuelas Normativa que regula la profesión
Colombia	Falta de reconocimiento/Desprestigio social Salarios Desconocimiento sobre lo que se espera de ellos como docentes Infraestructura en las escuelas
El Salvador	Salarios Recursos materiales e infraestructura escolar Relacionamiento con las familias Bajo reconocimiento social a la labor docente
Honduras	Presión social Sobre-demanda en el trabajo en las escuelas Desvalorización de la profesión Salarios
Nicaragua	Formación insuficiente Poca influencia en la gestión de los centros Bajos salarios Problemas de infraestructura y malas condiciones materiales en los centros
Rep. Dominicana	Formación insuficiente para enfrentar los desafíos de enseñar Falta de reconocimiento social Bajos ingresos No ser consultados en las decisiones de política educativa
Uruguay	Salarios Status profesional Contexto social en el que trabajan Relacionamiento con los padres

Fuente: Vaillant y Rossel 2006.

Muchos maestros declaran no estar satisfechos con sus condiciones de trabajo y en particular con la falta de una carrera docente. Un diagrama de la estructura de las carreras docentes en la mayor parte de los países, estaría representado por una figura piramidal con una base muy amplia ya que la inmensa mayoría de los maestros abandonan su profesión en el mismo nivel en que la comenzaron, con pocas oportunidades de ascenso a cargos de responsabilidad, o incluso de transferencia a otros niveles de educación, sin un desarrollo profesional consecuente.

Algunas ideas inspiradoras

El desarrollo de la profesión docente muestra un panorama dispar en América Latina a pesar de lo cual es posible identificar algunos logros relevantes que nos permiten reflexionar en las políticas que podrían ser tener buenos resultados en similares situaciones. Mencionaremos sólo algunos ejemplos a partir de estudios de caso recientes⁷. Así en Argentina resulta particularmente inspiradora la iniciativa de reordenar la formación inicial cuya oferta institucional estaba totalmente desequilibrada como producto de un crecimiento desbordado y sin planificación. El sistema de acreditación de instituciones formadoras, que se encuentra aún a medio camino, constituye un interesante intento por ordenar el sub-sistema respetando el carácter federal del sistema educativo.

Colombia por su parte ha desarrollado una favorable iniciativa en el área de la evaluación docente. Esta evaluación busca verificar que los docentes mantienen niveles de idoneidad, calidad y eficiencia en el desempeño de sus funciones que justifiquen la permanencia en el cargo, los ascensos en el escalafón y las reubicaciones salariales dentro del mismo grado. Existe una evaluación de período de prueba que se realiza al término de cada año académico y comprende desempeño y competencias específicas a la que se suma una evaluación ordinaria periódica de desempeño anual. Por último está prevista una evaluación de competencias a realizar cada vez que la entidad territorial lo considere conveniente o por lo menos cada seis años.

Si nos referimos a la titulación, El Salvador constituye un caso interesante con la realización de la Evaluación de Competencias Académicas y Pedagógicas (ECAP) que se realiza para finalizar la carrera y graduarse. Esta prueba a pesar de algunas opiniones críticas, ha contribuido a mejorar las propuestas de las instituciones formadoras y permitido mejora la oferta de recursos humanos para el sistema. Se trata además de una prueba que tiende a ser una buena predictora.

En Honduras la actual transición del modelo normalista al modelo universitario constituye un proceso que amerita particular atención. El supuesto subyacente ha sido que un maestro de educación básica preparado a nivel universitario logrará un mejor desempeño en la enseñanza y mejores resultados en los aprendizajes de los alumnos. La reformulación de la formación inicial se realizó a partir del logro de consensos y acuerdos que se tradujeron posteriormente en leyes y planes de acción que involucraron tanto a la Secretaría de Educación como a la Universidad Pedagógica.

Si nos referimos a los mecanismos que buscan incentivar la atracción a la carrera docente, vale la pena destacar las iniciativas llevadas adelante por las autoridades educativas de Nicaragua. Entre éstas un sistema de becas para que estudiantes de comunidades alejadas de los centros puedan realizar estudios en el sistema de internado, la seguridad de una plaza laboral al finalizar los estudios y la posibilidad de obtener ayuda financiera para continuar estudios universitarios.

República Dominicana ha avanzado en la gestión institucional de la formación a través de la creación del Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM). Esta instancia descentralizada coordina los programas de formación

⁷ Tal los analizados en Vaillant y Rossel 2006.

inicial, de capacitación en servicio y de desarrollo profesional del personal docente a nivel nacional. La iniciativa tiene como propósito articular con todas las instituciones de educación superior así como con las de carácter científico y/o cultural que incidan en la formación de maestros. El replanteamiento del el modelo de formación inicial y en servicio ha permitido avances significativos.

En Uruguay es con la propuesta de *aggiornamento* del modelo vigente de formación inicial de maestros en donde encontramos una de las iniciativas más prometedoras. Dicha propuesta elaborada busca: consolidar una formación básica; ubicar las especializaciones en la formación continua post-título; profundizar en la preparación para el trabajo con las familias y la comunidad; preparar para la tarea docente en escuelas de contextos desfavorecidos y mejorar la relación teoría-práctica. La duración de los estudios pasa de tres a cuatro años y culmina con la elaboración, defensa oral y aprobación de una memoria de grado. El nuevo plan puntualiza la importancia de desarrollar la “competencia profesional docente” y establece el conjunto de saberes que el estudiante de magisterio debería adquirir a lo largo de la formación de grado.

Las políticas requeridas

A pesar de ciertas tendencias comunes, el examen de la realidad latinoamericana muestra diversos estadios en el desarrollo de la profesión docente. Mientras es posible suponer que en algunos países el mejoramiento de las condiciones laborales de los docentes es factible si existe decisión política, la situación de otros países requiere mayor atención para elevar el prestigio social de los maestros y profesores mediante mejores oportunidades de formación y mayores incentivos económicos.

Existen contextos extremadamente complejos pero hay otros que son corregibles a corto y mediano plazo. Al inicio de este documento nos preguntábamos bajo qué condiciones los países podrían contar con docentes motivados y competentes; cuáles serían las políticas educativas que permitieran fortalecer a los docentes en su tarea de enseñanza y cómo se podría lograr que estas políticas se mantengan en el tiempo. Las respuestas a estas preguntas dependen de una amplia red de factores tal como se visualiza en el cuadro 4.

Cuadro 4. Una profesión docente de calidad

Profesión docente			
Red de factores intervinientes	Etapas 1 Desprofesionalización	Etapas 2 Profesionalización intermedia	Etapas 3 Profesionalización plena
Alta valoración social	→→	→→	→→
Entorno laboral facilitador	→→	→→	→→
Formación inicial y continua de excelencia	→→	→→	→→
Evaluación como mecanismo de mejora	→→	→→	→→

El cuadro anterior nos muestra cuatro grupos de factores que juegan un importante papel a la hora de diseñar políticas que permitan atraer y retener buenos profesionales para las tareas docentes:

- Valoración social: se hace necesario dignificar la profesión a través de una mayor consideración social hacia aquellos que están en actividad buscando que los mejores candidatos opten por estudios de docencia.
- Entorno laboral: habría que construir adecuadas condiciones de trabajo y una apropiada estructura de remuneración e incentivos que mejoren la capacidad del sistema educativo de retener a los buenos maestros y profesores en la docencia
- Formación inicial y continua: se debería contar con marcos referenciales para la docencia que constituyan la base para los programas de formación inicial y continúa logrando que éstos incidan efectivamente en lo que ocurre en el aula y en lo que aprenden los alumnos de los centros educativos.
- Evaluación: habría que considerar la evaluación docente como mecanismo para retroalimentar la tarea de enseñar y para mejorar los sistemas educativos.

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

El desánimo que embarga a muchos docentes suele tener sus raíces más en los factores contextuales que en las situaciones concretas del aula, aunque ellas sean difíciles. Es por esto que se necesita estructurar las condiciones laborales adecuadas e impulsar una formación inicial y continua que permita mayores niveles de satisfacción en maestros, profesores y en estudiantes. Una de las tareas esenciales del momento actual en América Latina es la de encontrar la manera de mejorar la situación de los educadores y modificar el imaginario colectivo referido la profesión docente. Esta es a nuestro entender la prioridad: hoy más que nunca se impone lanzar un “*SOS profesión docente*” para asegurar la selección, organización y secuenciación de propuestas curriculares pertinentes en nuestros sistemas educativos.

Bibliografía

- Aguerrondo, I. y Pogré, P. 2002. *Las Instituciones de Formación Docente como Centros de Innovación Pedagógica*. Buenos Aires: Troquel-UNESCO-IPE.
- Avalos, B. 2001. "El desarrollo profesional de los docentes. Proyectando desde el presente al futuro". Documento ED-01/ PROMEDLAC VII/ UNESCO. *Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*.
- Braslavsky, C. 2000. *The secondary education curriculum in Latin America: new tendencies and changes*. Ginebra: UNESCO-IBE.
- . 1999a. *Re-haciendo escuelas. Hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana*. Buenos Aires: Santillana (Premio Andrés Bello 1999).
- . 1999b. "Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores". *Revista Iberoamericana de Educación* (enero-abril).
- Brunner, J. 2000. "Globalización y el futuro de la educación: Tendencias, desafíos y estrategias". Trabajo presentado en el *Seminario sobre Prospectivas de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: UNESCO.
- CEPAL. 2000. *Equidad, desarrollo y ciudadanía*. Santiago de Chile: CEPAL (Comisión Económica para América Latina).
- Darling-Hammond, L. 2000. "Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence". *Educational Policy Analysis Archives* (Disponible en Internet: <http://epaa.asu.edu/epaa/v8n1/>)
- Darling-Hammond, L. Holtzman, D., Jin Gatlin, S. and Vasquez H., J. 2005. "Does Teacher Preparation Matter? Evidence about Teacher Certification, Teach for America, and Teacher Effectiveness". *Educational Policy Analysis Archives* (Disponible en Internet: <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n42/>)
- De Andreaea, A.M. (Org.) 2003. *Buenas prácticas para mejorar la educación en América Latina*. Santiago de Chile: PREAL.
- Dussel, I. y Finocchio S. (Comp.). 2003. *Enseñar Hoy. Una Introducción a la Educación en Tiempos de Crisis*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Fullan, M. 1993. *Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform*. London: Falmer Press.
- Gajardo, M. 1999. *Reformas Educativas en América Latina. Balance de una década*. PREAL Documento N  15. Santiago de Chile: PREAL.
- Gajardo, M. y Puryear, J. 2004. *Maestros en América Latina: Nuevas Perspectivas sobre su Formación y Desempeño*. Santiago de Chile: PREAL y BID.
- Hargreaves, A. 1996. *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Herrán, C. y Rodríguez A. 2001. *Educa o Secundaria no Brazil: Chegou a Hora*. Washington: IADB.
- Huberman, M., Thompson, C. y Weiland, S. 2000. "Perspectivas de la carrera del profesor". En: Bruce J. Biddle, Thomas L. Good and Ivor F. Goodson (eds.), *La enseñanza y los profesores, la profesión de enseñar* (p.19-98). Barcelona: Paidós.
- Ingvarson, L., Meiers, M. and Beavis, A. 2005. "Factors Affecting the Impact of Professional Development Programs on Teachers' Knowledge, Practice, Student Outcomes & Efficacy". *Educational Policy Analysis Archives* (Disponible en Internet: <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n10/>)

- Messina, G. 1997. *Cómo se forman los maestros en América Latina*. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC.
- MINEDUC. 2000. *Estándares reguladores para la formación inicial de docentes*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, División de Educación Superior, Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente.
- Morduchowicz, A. 2003. *Carreras, incentivos y estructuras salariales docentes*. Documentos de Trabajo N° 23. Santiago de Chile: PREAL. (Véase también: www.preal.org)
- Namo de Mello, G. 2004. *Oficio de Profesor na América Latina y el Caribe*. Sao Paulo: Fundación Vitor Civita y UNESCO.
- . 2000. “Formação inicial de professores para a Educação Básica: uma (re-)visão radical”. Documento preparado para el *Seminario sobre Prospectiva de la Educación*, Santiago de Chile: UNESCO-OREALC.
- Navarro, J.C. 2002. *¿Quiénes son los maestros? Carreras e incentivos docentes en América Latina*. Washington: Red de Centros de Investigación del BID.
- OECD. 2005. *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD).
- Perrenoud, P. 2004. “Former les enseignants du primaire dans le cadre des sciences de l'éducation: le projet genevois.” *Recherche et Formation*, N° 16. Genève.
- PLANCAD. 1999. “La docencia revalorada: reflexiones y propuestas de política”. Documento de trabajo preparado para el *Seminario Internacional Perspectivas y propuestas para el desarrollo magisterial*. Lima: Tarea.
- Roggi, O. 1999. “Los cambios en la formación docente en América Latina: una perspectiva comparada”. Ponencia presentada en el *Seminario Internacional sobre Calidad de la Educación*. Buenos Aires: Universidad Torcuato Di Tella.
- Schiefelbein, E. y Schiefelbein, P. 1998. *Expectativas y cambios metodológicos: una visión desde el mundo de los profesores*. Santiago de Chile: UST-CIDE.
- Siniscalco, M. T. 2002. *A Statistical Profile of the Teaching Profession*. Ginebra-París: UNESCO-ILO.
- Salgueiro, A. M. 1998. *Saber docente y práctica cotidiana. Un estudio etnográfico*. Barcelona: Ed. Octaedro
- Tedesco, J. C. 1999. “Fortalecimiento del rol de los docentes: visión internacional”. En Avalos, B., *La formación de profesores, perspectiva y experiencias*. Santiago de Chile: Santillana.
- Tedesco, J.C. y Tenti, E. 2002. “Nuevos docentes y nuevos alumnos”. Ponencia presentada en la reunión *El desempeño de maestros en América Latina: Nuevas Prioridades*, Brasilia, Julio 10 –12 de 2002.
- Tenti, E. 2005. *La Condición Docente. Análisis Comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: Fundación Osde.
- . 1995. *Una carrera con obstáculos: la profesionalización docente*. Revista IICE N° 7. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Torres, R. M. 1999. “Nuevo rol docente, ¿qué modelo de formación, para qué modelo educativo?”. En: *Aprender para el futuro. Nuevo marco de la tarea docente*. Madrid: Fundación Santillana.
- UNESCO. 2006. *Teachers and Educational Quality: Monitoring Global Needs for 2015*. Montreal-Paris: UNESCO Institute for Statistics.
- Vaillant, D. 2005. *Formación de docentes en América Latina. Re-inventado el modelo tradicional*. Barcelona: Editorial Octaedro.

- . 2004. *Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas, y debates*. Serie Documentos N° 31 (diciembre). Santiago de Chile: PREAL. (Véase también: www.preal.org)
- . 2002. *Formación de formadores. Estado de la práctica*. Cuadernos de PREAL N° 25. Santiago de Chile: PREAL.
- Vaillant, D. y Rossel, C. (Comp.). 2006. *Docentes en Latinoamérica: hacia una radiografía de la profesión*. Santiago de Chile: PREAL. (En prensa).
- Vegas, E. 2005. *Incentives to Improve Teaching*. Washington: The World Bank.