



Retos del desarrollo profesional docente en América Latina.

Tendencias Globales. Desafíos Regionales.

Marcela Gajardo.*

Resumen

Este documento recoge las principales recomendaciones de analistas y expertos en temas de formación inicial y continua de maestros, efectividad del desempeño docente y políticas de reclutamiento y atracción de talentos a la profesión. Está sustentado en documentos y resúmenes preparados en el marco de las actividades del Grupo de Trabajo sobre Desarrollo de la Profesión Docente del PREAL, diagnósticos y recomendaciones del Proyecto Estratégico Regional de Docentes de la Unesco/OREALC y textos seleccionados para las actividades de la Red Interamericana de Educación Docente de la OEA. Los documentos que respaldan estas orientaciones de política se encuentran disponibles en línea en los portales respectivos.

¿Qué cambios se requiere en las políticas docentes para asegurar logros de aprendizaje en las escuelas?

La evidencia acumulada señala, al menos, cuatro campos permanentes de preocupación.

Estos incluyen mejoras en la atracción de talentos a la profesión, cambios profundos en la especificidad de la formación inicial, apoyos profesionales en la fase de incorporación a la docencia, medidas que potencien y mejoren el desempeño de la función - entre las que se incluyen las que buscan viabilizar reformas específicas - así como políticas y programas de formación continua que establezcan bases sólidas para el posterior desempeño profesional.

Institucionalmente se argumenta que cualquier política coherente de profesionalización de la docencia debe considerar medidas para reclutar y contratar a los mejores candidatos mediante una oferta de condiciones atractivas de trabajo y remuneración acorde a las funciones. También formar con base en estándares de calidad y marcos para la buena enseñanza y el buen desempeño. En cuanto a la trayectoria profesional construir carreras que, por sobre la antigüedad en el servicio, privilegien procesos de formación continua, evaluaciones de desempeño y cambios en los resultados del aprendizaje.

Los países de América Latina y el Caribe, en general, se encuentran lejos de estas orientaciones y recomendaciones de política.

La docencia, especialmente cuando se ejerce en establecimientos del sector público, es una profesión de incentivos débiles que se organiza en torno a un sistema educativo que, en muchos países, contrata servidores públicos que progresan en una carrera donde la antigüedad es el factor de mayor peso en el avance y la promoción profesional. Las políticas de reclutamiento, incentivos, formación y carrera no favorecen la atracción de talentos e impiden el surgimiento de una cultura profesional.

Tampoco existe en la región una cultura de evaluación de desempeño, en parte por las resistencias que genera el proceso y, en parte, por la dificultad de aislar la contribución de los maestros al logro de aprendizaje de sus alumnos entendido como el producto final de su trabajo. De acuerdo a la mejor evidencia disponible, aunque existe una enorme heterogeneidad de situaciones nacionales, es posible identificar un conjunto de rasgos compartidos entre los docentes latinoamericanos que dan cuenta de su cercanía a estos parámetros, a saber:

- Como fuerza laboral, los maestros representan un porcentaje muy elevado de la población activa y tienen una amplia participación en el empleo público. Se trata de un contingente de millones aun cuando se estima que se necesitará reclutar alrededor de 750.000 nuevos maestros antes del año 2015 con el fin de mantener la dotación actual y cubrir nuevos cargos para alcanzar la meta de la educación primaria universal. Actualmente, 11 países de la región están experimentando una brecha menor o moderada entre la oferta y la demanda de docentes para cubrir las necesidades indicadas (Unesco/Orealc, 2012).

- Los maestros han dejado de ser parte de la proporción más formada de la población y la profesión atrae predominante, aunque no exclusivamente, a los egresados de menores calificaciones académicas, generalmente mujeres.

- Con pocas excepciones, los docentes egresan sin las competencias adecuadas para enseñar y sin la práctica necesaria para desempeñarse en salas de aula. Generalmente, como resultado de un bajo nivel de calidad promedio de los programas de formación en muchos países no dominan los saberes básicos de su asignatura. A esto se suma que, si bien en América Latina existen proporciones relativamente altas de docentes titulados, también existen aquellos donde maestros ejercen sin la formación requerida.

- La pobreza no es una situación que afecta únicamente a la población estudiantil con que trabajan escuelas y maestros, sino una realidad que muchos de ellos experimentan

o perciben como tal a lo que se suman las precarias condiciones de trabajo especialmente en escuelas de zonas vulnerables.

- Los docentes latinoamericanos y caribeños trabajan en entornos poco proclives a su profesionalización, porque su trabajo se configura según un modelo de carrera que solo permite que asciendan a puestos que los alejan del aula, produciendo un efecto paradójico: aquellos que, según los criterios que rigen sus respectivas carreras, son los mejores docentes salen del aula para desarrollarse profesionalmente fuera de ella.

- Hoy más que nunca, la sociedad pide a los educadores que preparen a las nuevas generaciones para hacer frente a las exigencias de una sociedad futura que aún se está configurando. En medio de fuertes críticas sociales a los sistemas escolares y a los docentes mismos, los sistemas de desarrollo profesional debieran proveer una formación que acompañe o anticipe los cambios sociales, algo que no ocurre con frecuencia.

- Durante las reformas de los 90, los procesos de reconversión, actualización o reciclaje del Estado fueron foco de conflictividad entre los sindicatos docentes y los gobiernos de la región y llevó a los profesores a una mala predisposición hacia las iniciativas estatales de desarrollo profesional sin que aún se encuentren modos de llegar a compartir los propósitos y sentidos de las políticas de formación, carrera e incentivos promovidas desde el aparato público (Cfr. Terigi, Flavia).

¿Pueden los países de la región revertir o cambiar estas tendencias?

Póliticas de reclutamiento

Continúan predominando, en la región, los mecanismos informales de reclutamiento. Algunas excepciones a la regla ofrecen países con reformas avanzadas que han experimentado vías propias de mejoramiento de la formación en servicio, condiciones de trabajo e incentivos, monetarios y no monetarios para atraer talentos a la profesión. Entre las estrategias adaptadas se incluyen algunas como las siguientes:

- Ofrecer modalidades que permitan que personas que trabajan en otras áreas puedan transitar a la docencia y detectar y capacitar a jóvenes de otras disciplinas para a oficiar como maestros en asignaturas específicas,

- Ofrecer incentivos a los mejores candidatos como la condonación de los aranceles universitarios o becas completas a jóvenes con buenos puntajes en pruebas de selección,

- Promover pasantías e intercambios, financiados con recursos públicos, para observar y aprender de políticas y prácticas que apunta a una revalorización social de la docencia,

- Extraer lecciones de estrategias que reclutan maestros comunitarios para ofrecer educación escolar en zonas de pobreza y garantizar acceso universal en la primaria.

Formación inicial y continua.

En este campo, América Latina arrastra problemas que no consigue resolver debido a la falta de mecanismos que permitan corregir situaciones derivadas, en parte, de esfuerzos nacionales por universalizar el acceso a las escuelas y, en parte, debido a la débil capacidad institucional para intervenir y corregir cursos de acción que probaron ser errados.

Algunos de ellos se relacionan con las exigencias relativamente bajas, cuando no las más bajas en el conjunto de carreras de nivel superior, para ingresar a estudios de pedagogía que ha incidido fuertemente en el deterioro de la profesión sumado, en algunos casos, a la mantención de políticas de formación inicial en manos de escuelas normales a las que se accede a través del nivel secundario. A esto se suma un entorno donde resulta difícil retener a los buenos maestros por la falta de incentivos para que los mejores opten por la tarea de educar.

La diversidad de situaciones es grande en los países de América Latina. Los maestros, dependiendo de cada país, se forman en una variedad de instituciones y niveles que incluyen a escuelas normales, universidades e institutos profesionales de nivel técnico o superior (Cfr. Unesco/OREALC)

Aunque pocos, todavía hay países que siguen preparando los docentes de primaria en el nivel de secundaria. La mayoría prepara a sus docentes a nivel de post secundaria o superior. Varía, sin embargo, la cantidad de años exigidos para completar los programas. En Brasil, por ejemplo, la preparación de docentes preescolares y de primaria para los grados 1 a 4 es de dos años de segundo ciclo secundario. En todos los países, menos cinco, existen pruebas de admisión para la mayoría de los niveles.”

Estudios etnográficos de estudiantes en programas de formación inicial de docentes observan que, para muchos, la docencia no había sido la primera elección sino que optaron por ser la carrera más barata y con admisión más fácil lo que finalmente se refleja en la calidad de los egresados. En años recientes, por ejemplo, Perú y Chile pusieron en marcha evaluaciones para indagar cuánto saben los docentes en ejercicio. En Perú, el año 2004, alrededor del 94% de los docentes hizo en forma voluntaria la misma prueba nacional a la que fueron sometidos sus estudiantes.

El Ministerio de Educación informó que la mayoría de los maestros eran capaces de responder preguntas literales y preguntas que requerían deducciones mínimas, pero no eran capaces de responder interrogantes que pedían evaluación o deducciones complejas. En matemática, la mayoría de los docentes pudo resolver algoritmos sencillos y claramente definidos, pero tuvo dificultad para solucionar problemas de dos o tres pasos que exigieran la extracción de informaciones de fuentes múltiples. Públicamente se informó que existía “una clara correlación entre el desempeño de los docentes y el desempeño de sus alumnos en los mismos ítems”. Algo similar a lo ocurrido en Chile con la prueba INICIA que mide el grado de conocimientos de los noveles maestros al egresar de la carrera (Terigi, Flavia; Manzi, Jorge).

En el campo del perfeccionamiento o formación continua, más que formaciones sistemáticas y sostenidas en el tiempo, lo que predomina en la región son dispositivos de capacitación masiva de maestros, basados en el formato curso, generalmente organizados en circuitos diferenciados: uno para directores y supervisores, centrado principalmente en temas de gestión, y otro para docentes de aula, con mayor énfasis en aspectos pedagógicos o curriculares. Estos dispositivos han sido objeto de duras críticas y produjeron una fuerte discusión académica, política y sindical. Lo que dio pie para que, a lo largo de la década, se fueran generando nuevas modalidades de capacitación y surgieran nuevas propuestas de políticas públicas para el desarrollo de la profesión docente en la región.

En este contexto es posible identificar algunas tendencias en los análisis sobre el diseño de políticas recientes en cuanto a las condiciones que debieran considerarse al pensar políticas para el fortalecimiento del desarrollo profesional docente.

La formación inicial de los docentes como parte de un proceso continuo de profesionalización.

Internacionalmente, hay una tendencia a enfatizar la continuidad de estos procesos. Un asunto insuficientemente discutido son las estrategias que permiten establecer puentes entre la formación inicial y la formación continua. Resulta interesante la perspectiva que prioriza las necesidades prácticas de los docentes en el aula como foco principal de los programas de formación inicial y en servicio.

Formaciones sistemáticas y sostenidas en el tiempo.

Las formaciones en servicio conducentes a pos títulos o postgrados comienzan a constituir un componente importante de las propuestas de formación y las carreras profesionales de los docentes. Siendo este un tema común a la región entre las cuestiones por resolver, está determinar en torno a qué temáticas tiene sentido ofrecer formaciones complejas y extendidas, vincular la formación y el perfeccionamiento con la práctica en sala de aulas y aprovechar a los graduados para que aporten a la renovación del liderazgo escolar, administrativo y pedagógico.

Programas específicos para resolver problemas de la enseñanza en condiciones adversas.

Se han generado diversos proyectos de formación de docentes, inicial y en servicio, para atender alumnos en situaciones de vulnerabilidad social, como niños con sobre edad y rezago educativo, niños con discapacidades, adolescentes en conflicto con la ley, educación en contextos de violencia, atención a comunidades desplazadas, aulas multigrado, entre otros. Esto supone estrategias de formación más diversificadas y adaptadas, así como algunas condiciones para la producción de nuevos saberes pedagógicos. Prevé, además, incentivos especiales para el desempeño de los maestros en zonas difíciles y apoyos especiales para el ejercicio de su función.

Diversificación y articulación en sistemas institucionales de formación.

Algunos países han constituido organismos centrales de formación docente continua, en algunos casos a cargo de las acciones y, en otros, con funciones de coordinación y financiamiento de las acciones que realizan otras instituciones. Predominantes en países con reformas avanzadas y niveles de ingresos medios, este tipo de políticas son poco frecuentes en países con reformas incipientes e ingresos bajos. En estos últimos, estas prácticas no son frecuentes y requieren de acuerdos nacionales para poder avanzar en una articulación y armonización de esfuerzos.

Aprovechamiento de las tecnologías de la información y comunicación (Tics).

Menos generalizada en las políticas, pero muy presente en los discursos, está la intención de aprovechar las Tics en las iniciativas de formación docente, inicial y continua, pero estas son aún acciones emergentes con experimentos

regionales de importancia que aún requieren de evaluaciones para probar su utilidad e impacto. Tal es el caso, por ejemplo, de las redes de portales educativos como los hay en varios países de la región.

Alineación de las políticas de desarrollo profesional con carrera y estatutos docentes.

Varios países están desarrollando experiencias para vincular la formación continua con estatutos y carrera profesional. Algunas de esas experiencias se enmarcan en cambios importantes en las regulaciones del trabajo docente y, en casos contados, han dado lugar a sistemas de progreso profesional que independizan los reconocimientos a la carrera magisterial de las otras regulaciones que rigen el trabajo, punto se desarrolla a continuación.

Desarrollo Profesional, Carrera Docente y Efectividad del Desempeño

Existen esfuerzos para alinear la docencia efectiva con el desarrollo de perfiles que mencionan: habilidades intelectuales específicas; dominio de contenidos de enseñanza; competencias didácticas; identidad profesional; y, capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de los alumnos y el entorno de la escuela. Si bien las definiciones de calidad educativa difieren, las recomendaciones de política revelan una concordancia considerable con respecto a las competencias y habilidades necesarias para que los docentes sean efectivos. La titulación y sus efectos sobre el aprendizaje es uno de ellos. Existen estudios que no detectan diferencias entre docentes titulados, con titulación alternativa, y sin titulación, mientras que otros hallaron que a los alumnos de los docentes titulados les iba significativamente mejor en pruebas estandarizadas (Cfr. Danielson, Ch.; Terigi, F.; Hunt, B.).

En el entorno latinoamericano existe una fuerte necesidad de alentar la profesionalización docente. En algunos países aún no se establecen estándares para la docencia pero existen fuertes argumentos a favor de aumentar expectativas sobre la formación, definir perfiles y desarrollar competencias a partir de marcos amplios para la buena enseñanza y el buen desempeño. Son los campos emergentes del debate y las políticas educativas en la región que, seguramente, marcarán la agenda educativa del futuro. Entre los hallazgos que respaldan estas recomendaciones destacan los siguientes:

Vínculos positivos entre ciertos métodos empleados en el aula y el aprendizaje estudiantil.

La evidencia disponible incluye: el uso de aprendizajes prácticos, enfoque en habilidades de pensamiento de orden superior, uso del método descubrimiento-averiguación, y el desarrollo profesional enfocando diversas poblaciones estudiantiles, especialmente estudiantes con habilidad limitada en la lengua de instrucción y aquellos con necesidades especiales. En estos campos, más vinculados con el aprendizaje y el trabajo pedagógico en sala de aula aún falta indagar sobre que habilidades, blandas y duras, conducen a logros de aprendizaje. También determinar bajo qué condiciones y con qué tipo de estudiantes es más efectiva.

Hallazgos consistentes que indican que los docentes mejoran con la experiencia, sin importar su itinerario inicial de ingreso a la docencia.

Muchos docentes de buen desempeño abandonan la docencia después de algunos años, especialmente en zonas de pobreza, donde más necesarios son los maestros efectivos. Docentes que recién ingresan a la profesión pueden contar con varios tipos de experiencia anterior: haber trabajado en escuelas en calidad de ayudantes o sustitutos, o haber tenido algún tipo de práctica estudiantil o experiencia de práctica docente. También varían los apoyos que reciben, que varían entre estímulos simples a tutorías de directores y colegas como guías o mentores (Cfr. Vaillant, D.; Marcelo García, C.).

Aún falta desarrollar sistemas de apoyo, reconocimiento e incentivos que motiven a ejercer la profesión.

Los maestros tienden a enseñar con el estilo con que fueron enseñados. Predominan las clases magistrales, la memorización y las recetas. No es práctica común diagnosticar las necesidades de los estudiantes para planificar la instrucción. Contar con modelos de práctica ejemplar puede resultar de mucha utilidad sobre todo para los maestros noveles igual que experimentar con metodologías centradas en el alumno, métodos más activos de aprendizaje, evaluaciones formativas a fin de suministrar instrucción diferenciada y evitar el fracaso escolar. Para esto, América Latina requiere un cambio de perspectiva a favor de construir un entorno profesional que atraiga no solo para el ingreso a la carrera, sino para la permanencia y el progreso en ella. Algunos componentes de un rediseño de políticas en la perspectiva del desarrollo profesional incluyen: planes de mejoramiento profesional; estímulos a los estudios

superiores en el área de educación; períodos sabáticos reglamentados con la obligación de retornar a la escuela por un tiempo de trabajo preestablecido; pasantías en otras escuelas en una función similar a la que se cumple en la propia; y sistemas de mentores que destaquen a docentes calificados y de reconocida trayectoria para acompañar maestros nuevos, con asignación económica especial.

Incentivos, Carrera y Desempeño

Los incentivos, monetarios y no monetarios, son un componente importante de los programas de reclutamiento y desarrollo profesional.

Sin embargo, para garantizar que las personas asuman el compromiso de ejercer la docencia, deben establecerse condiciones para la obtención de estos incentivos.

El mejoramiento de las condiciones de trabajo es un componente importante de los programas de reclutamiento y retención de maestros en el aula.

Las personas pueden verse disuadidas de ingresar a la carrera docente debido a la percepción de condiciones de trabajo deficientes, tales como falta de autonomía, problemas de disciplina o aumento de carga horaria o de trabajo.

Las campañas de atracción de talentos a la profesión pueden ser más eficaces si apelan a una combinación de motivaciones. Para muchas personas, los motivos altruistas no son suficientes para atraerlas a la profesión. Para contar con candidatos talentosos, es esencial ofrecer incentivos que compensen la percepción de bajas remuneraciones y malas condiciones de trabajo asociadas a la docencia.

Desarrollar el potencial de liderazgo tiene mayor capacidad de impacto si se realiza en el marco de los marcos regulatorios y se combina con oportunidades de desarrollo profesional.

Las escuelas rurales e indígenas en América Latina necesitan docentes que comprendan la cultura, las lenguas y las singularidades de estos entornos. Además, estas deben ser lo suficientemente atractivas para los docentes principiantes como para reducir la rotación o la deserción de los maestros.

Diseñar vías alternativas de certificación y equilibrar con otras, de mejoramiento de la calidad de los docentes.

Vías alternativas de ingreso a la docencia podrían ayudar a resolver problemas de mejoría de calidad y diversidad de los docentes. Tal como la incorporación al ejercicio magisterial de profesionales con buena formación en una disciplina podría ayudar a mejorar la calidad de la docencia siempre y cuando estos profesionales cuenten con apoyo en el desarrollo de prácticas pedagógicas adecuadas para aplicar sus conocimientos y experiencia en el aula. Vías alternativas de certificación por sí solas, sin un apoyo o capacitación permanente, podrían traducirse en una baja de la calidad y desprofesionalización de la carrera.

Los programas focalizados han demostrado ser mejores instrumentos para diversificar la fuerza docente que los programas generales.

Para ser eficaces, las políticas deben ser diseñadas explícitamente con una focalización dirigida a docentes o escuelas específicas. Por ejemplo, aquellas con necesidades críticas.

Un resumen de políticas reciente con respecto al reclutamiento de docentes para escuelas de alto riesgo en Estados Unidos plantea varias preguntas que las autoridades responsables de la formulación de las políticas latinoamericanas pueden plantearse para evaluar si una política es rigurosa en su focalización hacia una población específica.

Bien enfocada, consensuada y aplicada con fines formativos, las evaluaciones docentes han demostrado operar como un poderoso incentivo al buen desempeño.

Pocos países en América Latina han conseguido instalar políticas de evaluación docente. Chile, México, Colombia son tres excepciones a la regla. Sin evaluaciones, es imposible saber si vale la pena invertir dinero en un determinado programa de reclutamiento o desarrollo profesional. De ahí la necesidad de seguir invirtiendo en estos procesos entendiéndolos como un apoyo al desempeño más que como un instrumento de premio o sanción por desempeño (Cfr. DeShano Silva, Carol).

DESAFIOS PARA EL DESARROLLO Y PERFECCIONAMIENTO DE POLITICAS DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

RECLUTAMIENTO & SELECCIÓN.

Atraer a los mejores candidatos a las carreras de pedagogía. Establecer sistemas exigentes de selección.

FORMACIÓN INICIAL & CONTINUA

Programas sólidos de formación inicial y continua basado en el trabajo cotidiano en el aula. Buena formación teórica y práctica. Sistemas de mentorazgo y tutorías. Mecanismos de acreditación.

CARRERA & INCENTIVOS

Carrera docente atractiva: remuneraciones, incentivos, condiciones de trabajo. Actualización y desarrollo profesional continuo. Exámenes de ingreso a la profesión. Mecanismos de apoyo e inducción de la carrera.

DESEMPEÑO

Estándares o Competencias de contenido y desempeño. Apoyos y materiales para el trabajo en aula. Fortalecimiento del liderazgo, administrativo y pedagógico.

EVALUACIÓN

Basada en estándares de desempeño. Consensuada con gremios y organizaciones sociales. Combinadas con incentivos, monetarios y no monetarios.