

Análisis y reflexiones para pensar el desarrollo profesional docente continuo

Denise Vaillant
 Universidad ORT. Uruguay.
 vaillant@ort.edu.uy



Recibido: 30/7/2014
 Aceptado: 30/7/2014

Resumen

La disociación entre el desempeño profesional del profesorado y una realidad educativa en cambio continuo ha sido y es una preocupación constante de estudiosos de la temática y de los sistemas educativos. La presente aportación revisa las políticas docentes en escenarios de complejidad, tratando de identificar tendencias y aspectos críticos. Por una parte, se comentan las políticas que hacen referencia a la etapa de formación inicial, a la selección de formadores, a los programas de inserción a la docencia, a los aspectos de la carrera profesional y a la importancia de la evaluación de desempeño. Por otra, se revisan aspectos críticos, como la necesidad de atraer y retener a buenos docentes, las fases de la docencia, los incentivos profesionales y la articulación entre la carrera y el desarrollo profesional. Finalmente, se realizan sugerencias para la mejora relacionadas con los diferentes estadios de desarrollo que se podrían considerar en función de los contextos de análisis.

Palabras clave: formación; selección; promoción; incentivos; desarrollo profesional.

Resum. *Anàlisis i reflexions per pensar el desenvolupament professional docent continu*

La dissociació entre el rendiment professional del professorat i una realitat educativa en canvi continu ha estat i és una preocupació constant d'estudiosos de la temàtica i dels sistemes educatius. La present aportació revisa les polítiques docents en escenaris de complexitat, tractant d'identificar tendències i aspectes crítics. D'una banda, s'hi comenten les polítiques que fan referència a l'etapa de formació inicial, a la selecció de formadors, als programes d'inserció a la docència, als aspectes de la carrera professional i a la importància de l'avaluació del rendiment. D'altra banda, s'hi revisen aspectes crítics, com ara la necessitat d'atraure i retenir bons docents, les fases de la docència, els incentius professionals i l'articulació entre la carrera i el desenvolupament professional. Finalment, s'hi realitzen suggeriments per millorar relacionades amb els diferents estadis de desenvolupament que es podrien considerar en funció dels contextos d'anàlisi.

Paraules clau: formació; selecció; promoció; incentius; desenvolupament professional.

Abstract. *Continuing professional development of teachers: Analysis and reflections*

The dissociation between the professional practice of teachers and an educational reality in permanent change has been a constant concern of scholars dealing with educational systems. This study reviews teaching policies in complex scenarios in an attempt to identify trends and critical issues. On the one hand, policies that refer to initial teacher education, the selection of teachers, entry teaching programs, aspects of the professional career, and the importance of teaching performance assessment are discussed. On the other, critical aspects and the need to attract and retain good teachers, the phases of the teaching career, professional incentives, and linkages between the career and professional development are reviewed. Finally, suggestions for improvement are presented in relation to the different stages of development considered in each context of analysis.

Keywords: teacher education; selection process; promotion; incentives; professional development.

Sumario

- | | |
|---|---|
| 1. Políticas docentes en escenarios de complejidad | 4. La necesidad de evaluar el desempeño docente |
| 2. Hacia una identificación de las políticas a impulsar | 5. Aspectos críticos |
| 3. La formación continua y la carrera docente | 6. Sugerencias para construir soluciones |
| | Referencias bibliográficas |

En la sociedad en la que vivimos, el conocimiento es uno de los principales valores de sus ciudadanos y está directamente relacionado con el nivel de formación y la capacidad de innovación que estos poseen. Pero, en nuestros días, los conocimientos tienen fecha de caducidad y ello nos obliga, ahora más que nunca, a establecer garantías para que niños, jóvenes y adultos actualicen constantemente sus capacidades y competencias. Hemos entrado en una sociedad que exige una permanente actividad de formación y aprendizaje por parte de todos (Marcelo y Vaillant, 2009). Y es en este contexto en el que compartimos una reflexión sobre las políticas docentes y, en particular, sobre aquellas vinculadas con el desarrollo profesional continuo.

En los últimos años, han proliferado los informes y los estudios con abundante evidencia acerca del desempeño profesional de maestros y profesores y su disociación con una realidad educativa en cambio continuo (OECD, 2009; Vaillant y Marcelo García, 2012). Esta temática guarda una estrecha relación con tres ámbitos fundamentales e íntimamente relacionados entre sí: la formación inicial y el desarrollo profesional y la carrera docente. Esta última se entiende como el conjunto de regulaciones referidas a los requisitos para el ingreso en el ejercicio profesional; a las normas de promoción, de remuneraciones y estímulos; a las condiciones de trabajo; a la evaluación del desempeño, y al retiro.

1. Políticas docentes en escenarios de complejidad

Durante las últimas décadas, en América Latina, y también en otras regiones del mundo, ha tenido lugar una amplia gama de políticas y reformas. Si bien, en muchos casos, las orientaciones fueron semejantes, su éxito ha variado considerablemente. Mientras que algunos países han mantenido la orientación básica de sus políticas durante largos períodos, creando así un entorno predecible y estable, otros han experimentado cambios frecuentes (Vaillant, 2013).

Si tomamos el ejemplo de América Latina, podemos constatar que la región ha heredado del pasado siglo deudas que reclaman una satisfacción adecuada: universalización de la cobertura preescolar, básica y media; incorporación de las poblaciones indígenas al sistema escolar; mejora de la calidad y de los resultados de la enseñanza de competencias básicas, particularmente entre los sectores más pobres; fortalecimiento de la profesión docente, y desarrollo de más autonomía en la toma de decisiones. Por otro lado, la educación latinoamericana tiene que dar el salto hacia el siglo XXI y emprender las nuevas tareas de las cuales dependen el crecimiento económico, la cohesión social y la integración cultural y el acceso a las tecnologías de la información y la comunicación.

Ambas agendas son tremendamente exigentes, requieren un formidable esfuerzo y, obviamente, docentes que ayuden a desarrollar, en niños, jóvenes y adultos, las capacidades que les permitan desempeñarse en la sociedad actual y en la futura. Hoy, además, las responsabilidades del sistema educativo se han multiplicado como resultado de los cambios en el mundo del trabajo. Hay ciertas ocupaciones que demandan un nivel de escolarización cada vez mayor, con lo cual aumenta la distancia entre los que tienen una baja educación y una alta educación. Un número creciente de actividades requiere que las personas sepan leer y entender información técnica y lo mismo ocurre con la exigencia de estar alfabetizado en informática. También niños y jóvenes necesitan ahora formarse para unas trayectorias laborales futuras inestables, con probable rotación no sólo entre puestos, sino, incluso, de tipo de ocupación y de sector de la economía (Schwartzman y Cox, 2010).

Muchas veces, las modalidades tradicionales de enseñar no sirven, porque la sociedad y los estudiantes han cambiado. Se han ampliado los lugares para aprender, los sistemas para acceder a la información, las posibilidades de intercambio y de comunicación y los alumnos escolarizados; pero los objetivos educativos, la forma de organizar la enseñanza y las condiciones de los profesores, se mantienen prácticamente inalterables (Vaillant y Marcelo García, 2012).

Una de las problemáticas principales con que se enfrentan las políticas educativas es cómo mejorar el desempeño de los docentes. Según Namó de Mello (2004), los docentes son parte del problema, en virtud de su falta de preparación, del corporativismo y de su acomodo a una carrera que expulsa a los mejores. Pero deben ser parte de la solución, porque, sin la participación, el compromiso y la dedicación de los profesores, será imposible superar la

desigualdad educacional. Es necesario poner a aprender a la fuerza laboral docente latinoamericana y a enseñar a alumnos que desafían a la pedagogía de la uniformidad. Es tan simple como eso, y muy difícil.

Las políticas docentes latinoamericanas actúan en un escenario extremadamente complejo y deben pensarse en función de la formación, la carrera y la evaluación docente. Esas tres dimensiones definen el escenario en el cual se desempeñan los docentes, caracterizado por:

- Una preparación inicial y continua de maestros y profesores que no logra desarrollar las capacidades ni las competencias que requieren los docentes del siglo XXI.
- Un entorno profesional que presenta dificultades a la hora de retener a los buenos maestros y profesores en la docencia, porque existen condiciones de trabajo inadecuadas y serios problemas en la estructura de remuneración y en los incentivos, así como una evaluación docente que no actúa, por lo general, como mecanismo básico de mejora de los sistemas educacionales.

Pese a estos patrones comunes, todo análisis sobre la situación de los docentes a nivel latinoamericano debe tener en cuenta las variaciones significativas existentes entre los diferentes países de la región. Es, pues, con extrema precaución que formulamos dos preguntas principales: ¿cuáles son las políticas educativas que promueven una carrera con instancias de desarrollo profesional y una evaluación que fortalezca a los docentes en su tarea de enseñanza? y ¿cómo lograr que esas políticas se formulen y se mantengan en el tiempo?

2. Hacia una identificación de las políticas a impulsar

La revisión de la literatura (Vaillant y Marcelo García, 2012) y el intercambio que hemos mantenido con numerosos colegas a lo largo y ancho de América Latina parecen confirmar que, para que el desarrollo profesional docente no quede en mera retórica e incida efectivamente en lo que los docentes hacen en el aula y en lo que aprenden los estudiantes de los centros educativos, habría que impulsar una serie de políticas, entre las cuales se pueden mencionar: *a)* el acuerdo respecto a los criterios básicos a cumplir durante la etapa de formación; *b)* el monitoreo de las instituciones de formación docente; *c)* la selección de formadores, y *d)* los programas de inserción en la docencia.

Las políticas deberían sustentarse en acuerdos sobre criterios profesionales que constituyeran referenciales para la enseñanza y que fueran el requisito básico para una formación y un desempeño laboral de calidad. Los países deberían contar con marcos de actuación que establecieran, en una forma observable, lo que los docentes deben saber y ser capaces de hacer en el ejercicio de su profesión. Este marco de actuación tomaría en cuenta lo que dice la investigación y los propios docentes acerca de los conocimientos, las capacidades y las competencias que ellos deben tener. Los criterios profesionales también se refieren a las responsabilidades de los docentes respecto a la for-

mación integral y a los logros de aprendizaje de sus estudiantes, así como de su propio desarrollo profesional. Estos criterios identifican las características esenciales de una buena enseñanza y dejan espacio a distintas maneras de ejercerla.

El monitoreo de las instituciones de formación docente constituye otra de las políticas clave. Se debería contar con bases de datos actualizadas que incluyeran datos respecto a la incidencia de las acciones de formación docente continua. Se requiere mejorar la producción de investigaciones dando prioridad a los estudios que evalúen la formación que realizan las instituciones. El monitoreo de las instituciones de formación debería permitir que éstas, de manera prospectiva, identificaran las posibles demandas en educación, así como las necesidades formativas de los docentes en las diversas etapas de su vida profesional.

Para mejorar el desempeño de los docentes, es necesario también pensar en políticas relacionadas con los mecanismos de reclutamiento de formadores. Estos deben responder eficazmente a los requerimientos actuales de la formación continua, la que debería generar condiciones para que los docentes revisaran sus marcos conceptuales y sus prácticas. En algunos casos, se deberá pensar en mecanismos que permitan que los formadores que tengan mejor disposición a adoptar las nuevas visiones, reemplacen a aquellos que no las tienen.

Los programas de inserción a la docencia constituyen una de las opciones de política más interesantes para asegurar un buen desempeño de la enseñanza. La forma como se aborde el periodo de inserción tiene una importancia trascendental en el proceso de convertirse en docente. Además, este tema podría ser una puerta de entrada para que las autoridades, los hacedores de políticas y los investigadores piensen el tema articuladamente con otros asuntos, como el referido a la carrera y al desarrollo profesional, a la evaluación y a las remuneraciones.

3. La formación continua y la carrera docente

Cuando pensamos en el desarrollo profesional docente continuo y en sus tendencias futuras, debemos plantearnos necesariamente la temática de la carrera docente. En la mayoría de los países, esta se regula por los estatutos docentes, que son el instrumento que da legitimidad a la actividad de enseñanza y establece derechos y obligaciones (Vaillant y Rossel, 2006). Algunas de las características más salientes de la carrera docente en América Latina se vinculan con la estructuración en niveles, el alto peso de la antigüedad y la tendencia a la salida del aula como principal forma de ascenso. Por lo general, existe en la carrera una modalidad de promoción vertical y otra horizontal (Terigi, 2010). La primera tiene relación con la posibilidad de dejar la función docente para tomar otras responsabilidades, y la segunda se refiere a la existencia de posibilidades de desarrollo profesional sin que sea necesario dejar de ejercer como profesor de aula.

En buena parte de los países, la carrera se organiza en base a una estructura de tipo piramidal y diseñada en niveles. El ingreso a la docencia se hace por el cargo de menor jerarquía del escalafón respectivo y, por lo general, se establece formalmente que es necesario contar con un título docente para poder ejercer como maestro o como profesor, aunque esta condición no siempre se cumple.

América Latina registra, básicamente, cuatro formas para la selección de docentes por parte de las administraciones correspondientes: las oposiciones, los méritos, el concurso y la selección libre según la autoridad local. El acceso por oposición hace referencia al proceso de selección que ordena a los docentes según la calificación obtenida en un examen o en una prueba de evaluación, donde los candidatos han de demostrar sus conocimientos y sus aptitudes para la docencia y para la materia o especialidad a la que se presentan.

Según algunos autores (De Shano, 2010; Terigi, 2010), un buen número de docentes comienza su carrera en la categoría de suplentes, pero, una vez alcanzada la categoría de titular, la estabilidad laboral es permanente hasta la jubilación. En la mayoría de casos, los docentes nuevos ingresan en la carrera en condición de interinos o en períodos de prueba, tras los cuales (concurriendo nuevamente o superando diferentes exámenes y evaluaciones) adquieren derechos como parte del cuerpo docente.

El ingreso a la carrera suele producirse en centros ubicados en los contextos más desfavorables (Terigi, 2010). Además, los maestros se trasladan de zonas poco pobladas a centros más cercanos a su domicilio y abandonan con frecuencia cargos de trabajo en el aula o cargos de gestión o de responsabilidad administrativa. Este fenómeno de rotación atenta contra la construcción de colectivos docentes estables y de un mayor capital social en las escuelas.

La revisión de la literatura (Morduchowicz, 2009, 2010; De Shano, 2010; Terigi, 2010) muestra que las normas laborales prevén, por lo general, que los puestos docentes sean ocupados por personas con formación específica. Pese a ello, no todas las normas establecen el título de nivel superior como requerimiento. Aunque el requerimiento de título es una exigencia generalizada en los países de la región, en todos ellos se constata que la población docente no alcanza para satisfacer los puestos disponibles, e ingresan personas «idóneas» con algún saber o recorrido reconocido en la temática, pero sin formación especializada para la docencia (Terigi, 2010).

Muchos países de la región han avanzado, en los últimos años, en políticas de transformación de la carrera docente y, en algunos casos, esos procesos han generado importantes movilizaciones sociales. Esos nuevos modelos de carrera docente están fuertemente marcados por la introducción de los denominados «mecanismos de promoción horizontal», en contraposición con el tradicional ascenso vertical que rigió históricamente en la región. La promoción horizontal tiene relación con la existencia de posibilidades de jerarquizaciones, a partir de ocupar otros puestos de trabajo dentro de la escuela, sin que sea necesario dejar de ejercer como docente de aula. Las experiencias de Colombia, Perú y el Estado de Sao Paulo en Brasil, entre otras, forman parte de esos nuevos modelos de carrera (Vaillant, 2012).

4. La necesidad de evaluar el desempeño docente

Otro de los desafíos para pensar sobre el desarrollo profesional docente continuo y sus tendencias futuras, se refiere a la temática de la evaluación del desempeño docente. Aunque este tema no ha sido prioritario en muchos países de América Latina, ello no significa que no exista una práctica ni una normativa al respecto. Tanto los supervisores y los directores de centros docentes como los estudiantes y sus familias, muchas veces con mecanismos no formales, evalúan el comportamiento de los docentes (Lozano, 2011). Sin embargo, los criterios y las perspectivas de evaluación difieren mucho unos de otros.

Lo que sí aparece como una constante en América Latina es que, cada vez que se propone hacer una evaluación con carácter sistemático, la primera reacción de los docentes es considerarla como una especie de amenaza. Navarro (2006), al analizar la actitud docente ante la evaluación, afirma:

[...] prevalece un sentido general de insatisfacción en cuanto a la capacidad que los sistemas educativos han tenido para utilizar los resultados de estas evaluaciones de manera efectiva en, por un lado, orientar políticas y reformas nacionales, pero, muy especialmente, para llegar a la escuela y el aula de forma constructiva y práctica. (2003: 151)

La evaluación docente es un tema que provoca discusiones entre autoridades educativas y gremios de profesores, puesto que su implementación está mediada por negociaciones que no siempre atienden a criterios técnicos de buen desempeño. Las iniciativas han sido impulsadas por las autoridades y no necesariamente son fácilmente aceptadas por el magisterio. La discusión incluye el objeto de evaluación, los actores que evalúan, los instrumentos y los procedimientos, la relación entre los resultados y los incentivos (Gatti, 2009).

Un estudio sobre evaluación del desempeño y carrera profesional docente en cincuenta países de América y Europa (UNESCO, 2006) sostiene que una de las actuales preocupaciones de los sistemas educativos de América y Europa es la de desarrollar sistemas de carrera docente y de evaluación del desempeño docente que contribuyan al desarrollo profesional de los maestros y profesores y, con ello, a la mejora de la calidad de la enseñanza. Sin embargo, se reconoce que la evaluación del desempeño docente es un tema altamente conflictivo, dado que, en él, se enfrentan intereses y opiniones de los políticos y los administradores, de los docentes y sus sindicatos, así como de los estudiosos sobre la materia.

En América Latina, siguen siendo muy escasas las experiencias en materia de evaluación docente. Al igual que para incentivos, Chile y Colombia aparecen abundantemente citados en la bibliografía, a los que se agrega recientemente Perú (Vaillant, 2010). Y esto tiene cierta lógica, pues los incentivos suelen ser un componente esencial de los sistemas de evaluación del desempeño.

Cuba es otro de los países de América Latina y el Caribe que cuenta con un sistema de evaluación docente a cargo de una comisión integrada por el director, por docentes con amplia experiencia y por miembros del sindicato.

El enseñante debe pronunciarse acerca de la evaluación realizada y, si no está convencido de los resultados, puede recurrir a una instancia superior para realizar una revisión. Los docentes con mejores calificaciones tienen la oportunidad de capacitarse en cursos, licenciaturas, doctorados y maestrías, tanto en el ámbito nacional como internacional. En Cuba, el sistema de evaluación ofrece estímulos a manera de bonificación y/o de aumento salarial. Aquellos docentes que no logran los resultados esperados en la evaluación final tienen la opción de recalificarse, es decir, pueden prepararse, intensamente, en las universidades pedagógicas, sin que el Estado cubano prescindiera de sus funciones.

La gran constatación es que no existe unanimidad a la hora de establecer mecanismos de evaluación del desempeño docente. Una de las razones que justifican tal diversidad se relaciona con las normas que regulan la profesión. Otra de las constataciones que hemos podido hacer a través de la revisión de la literatura, es que —al igual que para incentivos— se trata de un tema cargado de ideología que genera grandes controversias y polémicas (Vaillant, 2010).

5. Aspectos críticos

Varios son los aspectos críticos que surgen del análisis de la temática referida a desarrollo profesional continuo, carrera y evaluación docente. El primero trata de la necesidad de atraer y retener a buenos docentes. Las dificultades son muchas, no sólo para atraer buenos candidatos y retenerlos, sino también porque la docencia es una puerta de entrada a otros estudios u ocupaciones. Por eso, hay que construir un entorno profesional que mejore la capacidad del sistema educativo, que recupere al docente y que, además, ayude a conseguir que la profesión docente sea una de las primeras opciones de carrera para los jóvenes bachilleres con buenos resultados académicos (Vaillant, 2012). Parece indispensable tener en cuenta los distintos factores que intervienen en una buena docencia para que puedan traducirse en una propuesta de carrera profesional viable y, luego, en un plan adecuado de implementación. La clave es impulsar modalidades de promoción en la profesión docente y un sistema de ascensos que no aleje al buen profesor.

Otros de los aspectos críticos a considerar son los referidos a la carrera y a las fases de la docencia. La vida de un enseñante, profesionalmente hablando, es de unos treinta a cuarenta años y está fuertemente marcada por el primer lustro. Esa etapa es clave, pues es cuando construye su cultura de trabajo. Y parecería relevante que las propuestas de carrera profesional docente en América Latina abordan el período de inserción a la docencia como un tema específico. Son pocos los países que tienen políticas focalizadas en los profesores principiantes (Marcelo García, 2010; Vaillant, 2009). Al preocuparse por la carrera profesional docente, se debe pensar en las etapas por las que el profesor transita a lo largo de su vida de enseñante.

Las investigaciones de Day et al. (2007) indican que el ejercicio profesional muestra cambios significativos según la etapa en que se encuentre el profesor. Los primeros años de trabajo (de cero a tres) marcan una etapa de fuerte com-

promiso, en la cual resulta clave el apoyo de los directores y supervisores. En este período, los docentes ya saben lo que significa un desempeño profesional eficaz. Entre los cuatro y los siete años, se ingresa en la fase en la que los docentes construyen la identidad profesional y desarrollan la eficacia en el aula. Luego, de los ocho a los quince años, aparece una etapa en la que surgen tensiones crecientes y transiciones, en la cual algunos docentes ocupan cargos de responsabilidad y deben tomar una serie de decisiones acerca del futuro de su carrera. Cuando los docentes alcanzan entre los dieciséis y los veintitrés años de vida profesional, se inicia una fase en la que surgen problemas, tanto en la motivación como en el compromiso. Más adelante, cuando se llega de los veinticuatro a los treinta años de actividad, surgen mayores desafíos para mantener la motivación. Finalmente, con treinta y uno o más años de profesión, la motivación desciende notoriamente, debido a la proximidad del retiro y la jubilación. Esas fases de vida profesional del docente constituyen un ámbito de reflexión a la hora de diseñar propuestas de carrera para maestros y profesores, ya que todo parece indicar que las etapas marcan al docente diferenciadamente.

Un tercer aspecto crítico a considerar en las políticas docentes es el relativo a carrera y desarrollo profesional. La literatura señala (Terigi, 2010) que deberían encontrarse mayores articulaciones entre carrera y desarrollo profesional docente. Retomando esa última idea, es interesante revisar la evidencia empírica (Vaillant y Rossel, 2006) referida a los aspectos que más satisfacen al docente en su trabajo. Entre éstos, aparecen los logros de los estudiantes, el compromiso con la profesión, la formación continua, la satisfacción de lograr enseñar lo que sabe y el vínculo afectivo con los estudiantes.

La participación en un curso desafiante y su aprobación; la elaboración de un proyecto a realizar en la escuela, así como su puesta en marcha y evaluación; la satisfacción de ganar un concurso calificado y el prestigio que eso conlleva; la identificación de campos problemáticos en la institución escolar y la construcción de dispositivos que favorezcan la búsqueda de soluciones; la presentación a becas de estudio, además del asesoramiento a un colega que se inicia, son ejemplos de importantes logros para los docentes que, incorporados en la perspectiva de la trayectoria laboral, pueden estructurar una carrera profesional atractiva y dotada de estímulos (Terigi, 2010).

Un cuarto tema de tensión y reflexión se refiere al vínculo entre desarrollo profesional continuo e incentivos docentes. Para que los incentivos funcionen, se requiere, en primer lugar, una buena definición de objetivos y reglas de juego claramente formuladas. La literatura (Lozano, 2011; OECD, 2009) insiste en que los criterios de asignación de incentivos docentes deben estar bien diseñados, en la disposición de buenos indicadores y en el equilibrio de las sumas a otorgar. Algunos autores (Lozano, 2011; Morduchowicz, 2010; OECD, 2009) sostienen que los incentivos comportan un aspecto instrumental muy importante y que están estrechamente referidos al contexto en el que se desarrollan. No obstante, la amplia gama de opciones muestra que no hay un único ni mejor diseño institucional que permita compensar salarialmente al esfuerzo, a la dedicación y a la superación permanente de los docentes.

El debate sobre la temática del desarrollo profesional docente y los incentivos se refiere, por lo general, a los análisis económicos y se suele omitir la importancia de los reconocimientos simbólicos en educación. La investigación reciente muestra (Vaillant y Rossel, 2010) que, si bien los incentivos monetarios constituyen factores importantes en la determinación de los estatus profesionales, las motivaciones de los maestros y profesores para ingresar y permanecer en la docencia reciben, también, una fuerte influencia de reconocimientos no monetarios.

Es en este contexto donde las premiaciones a los docentes cobran especial relevancia, especialmente si se enmarcan en las relaciones existentes entre «calidad de vida» (o bienestar) y los incentivos no monetarios que apuntan a elevar el prestigio y la reputación social, tanto de los docentes como del conjunto de la profesión. En este sentido, y aunque la evidencia sobre sus efectos es todavía incipiente y limitada, se instalan como un instrumento interesante y complementario a otras políticas que apuestan por mejorar el reclutamiento, la retención y, en última instancia, la efectividad del desempeño de los docentes.

Finalmente, nos interesa señalar un último aspecto crítico referido a la evaluación del desempeño. Algunos informes (OECD, 2009) muestran que los sistemas de evaluación del desempeño que funcionan son, por lo general, fruto de un acuerdo entre actores representativos y cuentan, además, con el apoyo mayoritario de quienes son objeto de evaluación. Pareciera que las propuestas exitosas en materia de evaluación docente han sabido conciliar el interés por el mejoramiento cualitativo de la educación con las exigencias de una gestión eficaz de la docencia, así como con los legítimos derechos de los educadores. Y también la investigación (Vaillant, 2012) muestra que la evaluación docente actúa como un mecanismo eficaz cuando retroalimenta al docente y su tarea de enseñar se transforma, por ende, en un insumo de importancia para el desarrollo profesional docente.

6. Sugerencias para construir soluciones

El examen de lo ocurrido en América Latina muestra diferentes estadios en lo que respecta al desarrollo profesional, a la carrera y a la evaluación docentes. Mientras es posible suponer que el mejoramiento en algunos países es factible si hay decisión política, en cambio, la situación en otros casos es más compleja y requiere mayor atención. ¿Bajo qué condiciones se podría pasar de un polo de desprofesionalización a otro de profesionalización plena? La respuesta no está solamente en las buenas políticas de formación continua. Incluso las políticas más acertadas no tendrán incidencia sin una debida articulación con los demás componentes esenciales de la profesión de maestro: valoración social, carrera docente, formación inicial y evaluación del desempeño del enseñante.

La formación es el elemento clave para el buen hacer de los docentes. Y, para que esa formación logre tener incidencia en lo que aprenden los estudiantes en los centros educativos, son necesarias estrategias integrales de acción y no políticas parciales. El estudio de las reformas educativas que involucran a

la formación docente a nivel internacional y regional muestra que muchas veces se adoptaron enfoques parciales. Sólo un enfoque integral puede dar cuenta de las múltiples dimensiones que integran la temática de la formación docente. Hay que pensar en los diversos aspectos que hacen al problema; desde quienes son los estudiantes que hoy ingresan en las universidades y en los centros de formación, hasta los planes de estudio, pasando por las estrategias pedagógicas y los formadores.

La formulación de políticas de formación docente debería atender a los desafíos siguientes: preparación de un número suficiente de docentes generalistas y con especialización; desarrollo de capacidades que aseguren el adecuado desempeño de los docentes en diversos contextos, y mecanismos de acompañamiento pedagógico de carácter permanente. La mirada a la calidad de la formación docente en América Latina revela que ésta no responde a los desafíos actuales. La impresión general que dejan los estudios, las investigaciones y los informes que hemos examinado a lo largo de estos últimos años es que la formación inicial y continua ha obtenido resultados relativos, a pesar de que se le reconoce un papel clave en el cambio educativo.

La investigación sobre el proceso de desarrollo profesional del docente es fundamental para la «reinención de la profesión», así como para transformar a fondo la actividad docente. Braslavsky (2002) mencionaba frecuentemente en sus escritos que habría que construir un nuevo campo de profesiones con nuevos significados, revisiones y reconceptualizaciones. Este es el cambio fundamental que hará posible lidiar con los numerosos cambios sociales a los que hoy se enfrentan los docentes. La reinención de la profesión constituye una empresa de largo aliento y requiere ciertas condiciones absolutamente indispensables, ninguna de las cuales se ha mantenido de manera persistente a lo largo del tiempo, ni en América Latina ni en otras partes del mundo: una formación inicial de calidad, instancias periódicas de desarrollo profesional, supervisión docente adecuada e involucramiento de grupos de profesores en la mediación entre el conocimiento del enseñante y el conocimiento de los niños.

Referencias bibliográficas

- BRASLAVSKY, C. (2002). *Teacher education and the demands of curricular change*. Nueva York: American Association of Colleges for Teacher Education.
- DAY, C.; STOBART, G.; SAMMONS, P.; KINGTON, A.; GU, Q.; SMEES, R. y MUJTABA, T. (2007). *Variations in Teachers' Work, Lives and Effectiveness*. Londres: Department for Education and Skills. Research Report No.743.
- DE SHANO, C. (2010). *El reclutamiento docente: Orientaciones para las políticas educativas en América Latina*. Informe de trabajo preparado para el Grupo de Desarrollo Profesional Docente de PREAL (no publicado).
- GATTI, B. (2009). *Professores do Brasil: Impasses e desafios*. Brasilia: UNESCO.
- LOZANO, P. (2011). *Addressing the EFA Teacher Gap in Latin America and the Caribbean: What Makes Effective Policies and Practices*. Chile Country Report Santiago: UNESCO/OREALC.

- MARCELO GARCÍA, C. (2010). *Políticas de inserción en la docencia: De eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente*. Santiago de Chile: PREAL. Documentos de Trabajo, 52.
- MARCELO GARCÍA, C. y VAILLANT, D. (2009). *Desarrollo profesional docente: ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.
- MORDUCHOWICZ, A. (2009). *La oferta, la demanda y el salario docente: Modelo para armar*. Santiago de Chile: PREAL. Documentos de Trabajo, 45.
- (2010). *Diseño y experiencias de incentivos salariales docentes*. Informe preparado para el Subgrupo de Trabajo sobre Remuneraciones Docentes de PREAL (aún no publicado).
- NAMO DE MELLO, G. (2004). *Oficio de profesor na América Latina y el Caribe*. Sao Paulo: Fundación Vitor Civita.
- NAVARRO, J. C. (2006). *Dos clases de políticas educativas: La política de las políticas públicas*. Santiago de Chile: PREAL. Documentos de Trabajo, 36.
- OECD (2009). *Evaluating and Rewarding the Quality of Teachers: International Practices* [en línea]. París: OECD.
<<http://dx.doi.org/10.1787/9789264034358-1-en>>
- SCHWARTZMAN, S. y COX, C. (ed.) (2010). *Políticas educativas y cohesión social en América Latina*. Santiago de Chile: UQBAR Editores.
- TERIGI, F. (2009). «Carrera docente y políticas de desarrollo profesional». En: VELÁZ DE MEDRANO, C. y VAILLANT, D. (ed.). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid: OEI y Fundación Santillana.
- (2010). *Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina*. Santiago de Chile: PREAL. Documentos de Trabajo, 50.
- UNESCO (2006). *Evaluación de desempeño y carrera profesional docente: Un estudio comparado de 50 países de América y Europa*. Santiago de Chile: OREALC-UNESCO.
- VAILLANT, D. (2006). «Atraer y retener buenos profesionales en la profesión docente: políticas en Latinoamérica». *Revista de Educación*, 340 (1), 117-140.
- (2009). «Políticas de inserción a la docencia en América Latina: La deuda pendiente. Profesorado». *Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 13 (1), 28-41.
- (2010). «Capacidades docentes para la educación del mañana». *Pensamiento Iberoamericano* [en línea], 7, 113-128. <<http://www.pensamientoiberoamericano.org/sumarios/7/presente-y-futuro-de-la-educaci-n-iberoamericana/>>.
- (2012). «Formación inicial del profesor para las escuelas del mañana». *Diálogo Educativo* [en línea], 12 (35), 167-183. <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd1=5587&dd99=view>>.
- (2013). «Las políticas de formación docente en América Latina: Avances y desafíos pendientes». En: POGGI, M. (coord.). *Políticas docentes: Formación, trabajo y desarrollo profesional*. Buenos Aires: IPE UNESCO.
- VAILLANT, D. y MARCELO GARCÍA, C. (2012). *Ensinando a Ensinar: As quatro etapas de uma aprendizagem*. Curitiba: Editora da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.
- VAILLANT, D. y ROSSEL, C. (2006). *Maestros de Escuelas Básicas en América Latina: Hacia una radiografía de la profesión*. Santiago de Chile: PREAL.
- (2010). *El reconocimiento de la docencia efectiva: La premiación a la excelencia*. Santiago de Chile: PREAL. Documentos de Trabajo, 48.