



POLÍTICAS PARA FORTALECER EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

Tendencias Globales. Desafíos Regionales

Los maestros han dejado de ser parte de la proporción más formada de la población en los distintos países. En la medida en que la educación secundaria y superior tiende a extenderse, tener título docente ya no califica a quien lo posee de modo diferente de otros miembros de la propia generación. En términos de formación los países de América Latina presentan

proporciones relativamente altas de docentes titulados, pero existen importantes variaciones entre países. Mientras en Cuba, República Dominicana o Uruguay todos los maestros de primaria fueron formados para ejercer la docencia, en países como Ecuador, Nicaragua, Panamá o Perú son muchos los maestros en ejercicio sin la formación requerida para el ejercicio de la profesión. Aun en países con una importante tradición de formación docente inicial, como Argentina, con el 88,5% de sus docentes titulados, existen estudios que dejan en evidencia una proporción no menor de quienes ejercen la docencia en el nivel secundario sin título superior.

Resumen

Tres obstáculos afectan la implementación de políticas docentes para mejorar la calidad de la educación: la debilidad de la institucionalidad pública; la ausencia de políticas integrales y los niveles de inversión y acciones discontinuas.

Se parte de una paradoja de base: mientras prácticamente todos los discursos reconocen la importancia y centralidad de los docentes en la mejora de la calidad educativa y resultados del aprendizaje, las políticas y programas de desarrollo profesional no siempre ocupan un lugar prioritario en las agendas de transformación educativa. Las instituciones que diseñan e implementan políticas docentes no siempre son suficientemente sólidas en términos de atribuciones, recursos y continuidad de su gestión. Distintas dimensiones de la política docente son dirigidas por instancias diferentes o se minimizan los esfuerzos. En ocasiones, se empieza mejorando la formación inicial sin considerar que una carrera docente poco atractiva o políticas que desincentivan la renovación pueden incidir en la elección profesional. En un escenario virtuoso se podría pensar que el lado profesional y técnico de los maestros fuera mejorando a medida que se fortalecen las instituciones de apoyo, evaluación y seguimiento de los resultados o que las políticas hacia el sector docente tuvieran una proyección de largo plazo dados sus efectos poco visibles en su implementación y su naturaleza políticamente compleja.

El descuido de la profesión.

La pobreza no es una situación que afecta únicamente a la población estudiantil con que trabajan los maestros, sino una realidad que muchos de ellos experimentan. Tan importante como la pobreza en sí es la percepción de pobreza que estos tienen: más allá de lo que indiquen sus ingresos. Uno de cada cinco docentes argentinos, uno de cada tres brasileros y casi la mitad de los peruanos consideran que viven en hogares pobres. Estas situaciones pueden incidir en su disposición a participar en propuestas que constituyen seguramente una exigencia. Aunque la docencia es una ocupación que está dentro del mercado formal de trabajo, recibe ingresos en forma estable y tiene aseguradas ciertas condiciones de salud y jubilación, muchos docentes se perciben en situaciones de dificultad económica y la posición relativa de maestros y profesores en la estructura de distribución de los ingresos, tiende a empeorar.

En tanto fuerza laboral, los docentes latinoamericanos suman alrededor de 6.4 millones. Sólo en Brasil, por ejemplo, son más de tres millones; en Argentina, más de 800 mil. En México, poco más de un millón. En cada país representan un porcentaje muy elevado de la población activa y tienen una participación muy amplia en el empleo público. Cualquier programa de desarrollo profesional docente (DPD) que aspire a abarcar al conjunto de la fuerza laboral debe encontrar modos de atender la cuestión de esta masividad.

UNESCO, 2014, 2015; PREAL/SEP, 2009



Muchos maestros tienen trayectorias educativas que no les aseguran una buena formación previa, no sólo porque, provienen de sectores pobres y han tenido menos oportunidades, sino porque la crisis de los sistemas escolares ha producido generaciones con una formación que no se ajusta a los retos de la cultura contemporánea, y la calidad de la formación inicial y continua también está en cuestión.

La formación inicial de los maestros

Históricamente, los maestros se han formado en escuelas normales de nivel secundario y, en las últimas décadas, en instituciones de educación superior. La duración de los estudios pedagógicos fluctúa entre tres y cinco años. En algunos países existe una oferta de profesores superior a las necesidades mientras en otros se observa falta de maestros especialmente para ejercer en zonas desaventajadas o en materias específicas. La evidencia apunta a debilidades respecto del dominio de habilidades básicas al ingresar a las carreras pedagógicas y, también, deficiencias en la calidad de la formación. Esto se observa en una falta de especializaciones disciplinarias para la enseñanza en los niveles preescolar y básico y fallas relacionadas con la práctica de la profesión. Raramente existen regulaciones para las formaciones pedagógicas universitarias o directrices para fortalecer la formación que ofrecen las escuelas normales. En algunos países la instalación de sistemas de acreditación, pruebas de egreso, habilitación para el ejercicio profesional y la formulación de estándares para orientar los currículos formativos, evidencian un bajo nivel de formación de quienes ingresan a los estudios pedagógicos; una débil calidad de los programas de formación inicial de tipo universalista, sin especialización para desempeñarse en contextos adversos. A lo que se suma insuficiencias en capacidad normativa y regulatoria de la institucionalidad pública.

La formación continua de docentes

Los cambios en las políticas y prácticas de desarrollo profesional docente introdujeron dispositivos de capacitación masiva de los docentes, basados en el formato curso, estructurados desde una perspectiva remedial y 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 disciplinares, pedagógicos o curriculares. A lo largo del tiempo, sin embargo, se fueron generando nuevas modalidades de capacitación y surgieron tendencias que constituyen una base importante para desarrollos renovados de la profesión. Hoy es visible el esfuerzo de los gobiernos por ordenar una oferta múltiple

Laboralmente, los maestros trabajan en entornos poco proclives a su profesionalización, porque su trabajo se configura según un modelo de carrera que sólo permite que ascienda a puestos que lo alejan del aula, lo que produce 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. La principal diferencia en la remuneración entre docentes es la antigüedad; el régimen de compensaciones se encuentra desvinculado de las actividades desarrolladas en las escuelas. Controlar los efectos no deseados de tales carreras y generar motivos válidos para que los docentes sostengan proyectos de desarrollo profesional, debe colocarse entre los principales desafíos de la mejora del desempeño profesional. Más aún los docentes son objeto de grandes presiones para mejorar la calidad de la educación y deben enfrentarlas con dispositivos que no siempre son suficientes dado sus procesos de reconversión y actualización más vinculados con la amenaza sobre la fuente laboral y menos con procesos de mejora individual o progresos en la carrera profesional.
UNESCO, 2015, 2018

y dispersa, y alinearla con políticas más amplias de mejora escolar e inclusión educativa como las que se indican a continuación.

Redefinición de las políticas de formación docente como procesos continuos y no una colección de eventos de formación. Un asunto insuficientemente abordado es la determinación de lo que da unidad a la formación continua. Perspectivas de países de alto desempeño plantean que es la investigación la que integra las distintas etapas, lo que, desde el punto de vista de las políticas públicas, implica generar condiciones para un trabajo conjunto entre investigadores, formadores y docentes dentro de los centros de formación e investigación, en interacción con centros escolares y alternancias entre la escuela y las instituciones de formación. Prácticas como la Expedición Pedagógica Nacional (EPN) de Colombia, que documenta, clasifica y analiza innovaciones docentes que buscan dar respuesta a los problemas de la enseñanza es un buen ejemplo para aportar a una solución (OECD: 2012).



2 Necesidades prácticas de los docentes en el aula como foco principal de los programas de formación en servicio. En respuesta a dos constataciones: que los esfuerzos de capacitación masiva han tenido poca recuperación efectiva en el trabajo de los docentes, y que maestros y profesores se muestran disconformes con la desconexión entre las propuestas en que participan y los problemas que detectan y enfrentan las escuelas.

3 Formaciones sistemáticas y sostenidas en el tiempo. Las formaciones de postgrado comienzan a constituir un componente de las propuestas de formación en las carreras profesionales de maestros. Entre las cuestiones que deben ser consideradas en este ámbito está determinar en torno a qué temáticas tiene sentido sostener formaciones complejas y extendidas, velar por que el diseño curricular incluya modos sistemáticos de vincular la formación de maestros y profesores cursantes con sus propias prácticas, y encontrar formas para aprovechar estos graduados para que constituyan una fuerza renovadora de las prácticas.

4 Programas específicos centrados en los problemas de la enseñanza en condiciones adversas. Generadas mediante diversos proyectos de formación de docentes en servicio para atender a grupos de alumnos en situaciones particulares, 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 prevé estrategias de formación más diversificadas y adaptadas, así como algunas condiciones para la producción de nuevos saberes pedagógicos.

5 Diversificación de las instituciones y articulación en sistemas institucionales de formación continua. Algunos países han constituido organismos centrales de formación docente continua, en algunos casos a cargo de las acciones –como el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, de Chile– y en otros con funciones de coordinación y financiamiento de las acciones que realizan otras instituciones, como la Red Federal de Formación Docente Continua, de Argentina.

6 Aprovechamiento del potencial de las tecnologías de la información y comunicación (TIC). Menos generalizada en las políticas, pero muy presente en los discursos, está la intención de aprovechar las TIC en las iniciativas de formación docente continua.

Las TIC y el desarrollo profesional de los docentes

El potencial pedagógico de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) ha comenzado a ser explorado en las propuestas de formación continua en la región. La mayoría de las experiencias se centran en la formación de los docentes en el dominio de las TIC con el propósito de incorporarlas a las actividades de enseñanza. Son todavía escasas las experiencias que se apoyan en el potencial de las TIC para rediseñar los procesos de formación docente. Entre los aportes que las TIC están en condiciones de dar a los procesos de desarrollo profesional docente (DPD) destacan:

- Expandir el volumen de propuestas de DPD disponibles y extender su alcance.
- Ofrecer a los docentes la experiencia que necesitan para comprender los cambios contemporáneos con respecto a la producción y circulación del saber, y aproximarse a la manera como aprenden, comparten y viven las actuales generaciones de alumnos y las que se les presentarán en el futuro.
- Generar soportes que posibiliten el desarrollo de redes institucionales para el desarrollo profesional, en especial entre las instituciones encargadas de la formación inicial y continua de maestros que trabajan en sistemas escolares.

7 Articulación de las políticas de desarrollo profesional con las carreras profesionales de los maestros. Varios países están desarrollando programas para vincular la formación continua de maestros con la carrera profesional y tienden a considerar al desarrollo profesional como componente sustantivo de las políticas docentes. Algunas de esas experiencias se enmarcan en cambios importantes en las regulaciones del trabajo magisterial y han dado lugar a sistemas de desarrollo profesional que independizan los reconocimientos a la carrera magisterial de las otras regulaciones que rigen el trabajo



Carrera profesional

Actualmente, la sociedad pide a los maestros que preparen a las nuevas generaciones para hacer frente a exigencias de una sociedad futura que aún se está configurando. En medio de fuertes críticas sociales a los sistemas escolares y a los propios docentes las políticas de desarrollo profesional deben asegurar a los educadores una formación que acompañe, y en buena medida anticipe, los cambios sociales. De hecho, en transformaciones pasadas, procesos de reconversión, actualización o reciclaje, ni el Estado, ni las organizaciones magisteriales han estado a la altura de estos desafíos creándose focos de conflicto entre sindicatos docentes y gobiernos. Dado que las organizaciones magisteriales no siempre logran hacer converger sus intereses corporativos con las iniciativas estatales de desarrollo profesional, es necesario encontrar modos de que lleguen a compartir los propósitos y sentidos de las propuestas de formación e instaurar espacios de diálogo social y concertación educativa. En ese marco general, algunos informes analizaron los estatutos docentes de Argentina, Colombia, Chile y Paraguay, y la carrera magisterial vigente en Brasil y Costa Rica como propuestas concretas de procesos de profesionalización docente. Se trata de generaciones diferentes de normas y regulaciones que tienen consecuencias en el modo de tratar las cuestiones analizadas. Los bajos perfiles académicos y socioeconómicos de los estudiantes de pedagogía constituyen otra preocupación, ya que algunos países atribuyen los débiles logros académicos de una baja calidad de la formación inicial y del posterior desarrollo profesional. Argentina implementó, a partir del 2003, el programa de becas Elegir la Docencia para estimular a los alumnos con mejores promedios de las escuelas medias a ingresar a la formación docente inicial. Algo similar impulsa ICETEX de Colombia, que premia y estimula con becas o créditos blandos a aquellos estudiantes de educación media, de estrato socioeconómico bajo, que registren altos puntajes de rendimiento académico, aunque no prioriza, en forma específica, a los estudios en educación como sucede en Chile (Elige Educar). Otros países han establecido pruebas de admisión para el ingreso (Paraguay) o han optado por supeditar la permanencia en los cargos a la calidad de los desempeños evaluados en el período de incorporación a la docencia (Colombia).

NUEVAS REGULACIONES PARA LA CARRERA MAGISTERIAL

En lo que se refiere al ingreso a la docencia, el requerimiento de título es una exigencia generalizada, pero las normas no prevén regulaciones de formación o capacitación para los docentes sin título. La mayoría de los países han establecido el nivel superior para la formación docente, pero todavía hay países donde los maestros realizan su formación en el nivel secundario de las Escuelas Normales (Honduras o Guatemala). Algunos han establecido pruebas de admisión para el ingreso a la docencia (Paraguay) o condicionan el nombramiento en los cargos a un periodo de prueba con evaluación (Colombia). Se observa una variación que va desde la exigencia del título superior (Chile, Colombia), hasta la fórmula más general de título en la especialidad, que admite casos de titulación secundaria (Argentina). Si bien el requerimiento del título es generalizado en los países de la región; en todos ellos, aunque con distinta gravedad, 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.

En cuanto a la organización de la carrera, los países de la región configuraron el trabajo docente según un modelo que solo permite que el docente ascienda a puestos de trabajo que lo alejan del aula. Dentro de un mismo cargo, la principal diferencia en la remuneración entre docentes es la antigüedad. La paradoja consiste en que se premia al mejor docente para que se desarrolle, profesionalmente, fuera del aula. Dos condiciones de las carreras explican este efecto paradójico: las carreras no contemplan mecanismos de promoción dentro del mismo cargo; y como se remuneran los puestos de trabajo, y no las personas y las actividades que estas desarrollan, existe una marcada tendencia a la creación de cargos para cada actividad, en desmedro de la posibilidad de asignar a una persona que ya detenta un cargo, funciones adicionales con la remuneración adicional correspondiente. Dentro de un mismo cargo, la principal diferencia en la remuneración entre docentes son los años de servicio. El régimen de compensaciones se encuentra desvinculado de las actividades desarrolladas en las escuelas.



En términos de la promoción o ascenso en la carrera, cuyas condiciones son minuciosamente reguladas en los estatutos, la modalidad generalizada es el concurso, con detallados requerimientos de capacitación. El problema principal parece ser el credencialismo, por lo cual es necesario concentrar esfuerzos para que las propuestas de formación permanente consigan alterar esa lógica. De hecho, todos los marcos regulatorios incorporan a la carrera docente requerimientos vinculados a la capacitación, los cuales son más prescriptivos y detallados cuando se trata del ascenso ocupacional. Cumplir ciertas exigencias de capacitación es condición para aspirar a un grado académico superior en Paraguay; realizar cursos oficiales organizados por el Estado es condición para poder participar en las pruebas de oposición en Argentina; Colombia estructuró un escalafón docente en el cual se estimula el ascenso vinculado a instancias evaluadas de formación continua. Estudios sobre las estructuras salariales docentes han señalado que el modo de acceso a un cargo superior dentro de las carreras docentes latinoamericanas fomenta el credencialismo y la acumulación de años de desempeño. Este parece ser especialmente notorio en el caso argentino, donde los cursos realizados por los docentes tienen un reconocimiento específico y existe un complejo proceso para determinar el puntaje que debe asignarse a cada uno.

Un elemento constitutivo de la carrera docente que guarda estrecha relación con la formación continua y la carrera profesional es la **evaluación de desempeño**. En las normas y reformas de segunda generación, a los docentes con dificultades para validar la evaluación se les prescriben recorridos de formación necesarios para que puedan presentarse nuevamente y continuar en el puesto de trabajo. México, Puerto Rico y Chile han diseñado carreras magisteriales que crean un sistema de progreso profesional que independiza los reconocimientos a la carrera de las otras regulaciones que rigen el trabajo docente. A los docentes incorporados a los sistemas de carrera se les posibilita el acceso a determinados reconocimientos, incluidos los monetarios, cuando cumplen un conjunto de condiciones, muchas de ellas ligadas a la formación continua. En la carrera mexicana destaca el impulso a la movilidad horizontal dentro del sistema, promoviendo en cada vertiente o nivel formatos de

capacitación específicos. En cuanto a la carrera magisterial de Puerto Rico, su rasgo innovador es el plan de mejoramiento profesional que el docente presenta de acuerdo con su perfil profesional y sus propias inclinaciones. Cuando la aprobación de la evaluación está ligada a la aprobación de ciertas instancias de formación, también está más detallada la situación de los docentes con dificultades para validar la evaluación: se prescriben los recorridos de formación necesarios para que pueda presentarse, nuevamente, a evaluación y aprobar en las instancias requeridas por el sistema. En estos casos, la capacitación cobra un papel importante en cuanto a la posibilidad concreta de continuar en el puesto de trabajo.

ENFOQUES RENOVADOS Y OPCIONES DE POLÍTICA

Evidencia sobre resultados obtenidos a través de estilos descentralizados de gestión y modelos de gestión basados en la escuela, como los de Chicago y Boston en los Estados Unidos, encuentran consistentemente que los buenos docentes hacen una diferencia en el aprendizaje estudiantil, y varios informes afirman que hasta el 30% de la variación en los resultados de las pruebas estudiantiles en un año dado puede ser atribuido a los docentes.

Los países de América Latina y el Caribe, en general, se encuentran lejos de estas orientaciones y opciones de política. En este sentido, toda la evidencia indica que se requiere un cambio de enfoque 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. Común a los países de la región es encontrar que:

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



3 **Tampoco existe 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.

4 **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.

Desarrollo Profesional, Carrera Docente y Efectividad del Desempeño

En el entorno latinoamericano existe una muy fuerte necesidad de alentar la profesionalización docente, y sería poco inteligente abandonar estos esfuerzos. En algunos países donde aún no se establecen estándares para la docencia y existe un fuerte argumento a favor de aumentar las expectativas sobre la formación, se requiere definir perfiles y desarrollar competencias a partir de marcos amplios para la buena enseñanza y el buen desempeño. En este sentido, son los campos emergentes del debate y las políticas educativas en la región los que, seguramente, marcarán la agenda educativa del futuro. Para esto, se 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. Tendencias recientes en América Latina se ubican en la dirección de alinear la docencia efectiva con el desarrollo de perfiles docentes en varios países que mencionan: habilidades intelectuales específicas; dominio de los contenidos de enseñanza; competencias didácticas; identidad profesional y ética; y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de los alumnos y el entorno de la escuela. Si bien se advierte que las definiciones de calidad educativa difieren en las distintas culturas, la literatura revela 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.

BUENAS PRÁCTICAS

Perú y Chile pusieron en marcha evaluaciones innovadoras 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 docentes eran capaces de responder preguntas literales y preguntas que requerían deducciones mínimas, pero no eran capaces de responder interrogantes que pedían evaluación o deducciones un poco más globales. 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, además, 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 maestros noveles al egresar de la carrera.

En un solo año, la calidad del docente puede hacer una diferencia de un año entero de crecimiento en el aprendizaje de un alumno. Institucionalmente, este hallazgo enfatiza la importancia de contar con políticas coherentes de profesionalización de la docencia y considerar medidas para atraer, reclutar y contratar a los mejores candidatos mediante una oferta de condiciones atractivas de trabajo y remuneración acorde a las funciones. 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.

Fuente: Organizing Schools for Improvement. Lessons from Chicago. PREAL, 2011. Resumen de Políticas No 36.

Incentivos, Carrera y Desempeño

Aun cuando, en general, existen políticas que garantizan la estabilidad laboral y regulaciones estrictas respecto de derechos laborales, incluyendo las escasas políticas de evaluación docente para estimular el buen desempeño, algunas estrategias aplicadas con éxito, dentro y fuera de América Latina, dejan en evidencia que:



- 1** **Los incentivos**, monetarios y no monetarios, constituyen un componente importante de los programas de reclutamiento y desarrollo profesional de los docentes. Sin embargo, para garantizar que las personas asuman el compromiso de ejercer la docencia, deben establecerse condiciones para la obtención de estos incentivos.
- 2** **El mejoramiento de las condiciones** de trabajo constituye un componente importante de los programas de reclutamiento y retención de los docentes 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 de los estudiantes o aumento de carga horaria y carga de trabajo debido a las iniciativas de responsabilidad por los resultados y las evaluaciones estandarizadas.
- 3** **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. Esto es especialmente válido en el caso de los hombres o personas con formación en ciencias o matemáticas, que tienen mayores oportunidades de carreras más lucrativas, en mejores condiciones de trabajo. Para atraer a candidatos como estos, es esencial ofrecer incentivos que compensen la percepción de bajas remuneraciones y malas condiciones de trabajo asociadas a la docencia.
- 4** **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, las comunidades rurales e indígenas deben ser lo suficientemente atractivas para los docentes principiantes como para reducir la rotación o la deserción de los maestros. La implementación de iniciativas basadas en el reclutamiento de docentes desde la propia comunidad o políticas que combinen focalización en candidatos a docentes locales con acceso a vías alternativas para ingresar a la profesión, podrían traducirse en mayores tasas de reclutamiento y retención. Así lo evidenciaron los programas centroamericanos basados en la mejoría de las escuelas que permitió, por períodos prolongados de tiempo, la autonomía suficiente a escuelas y comunidades para contratar, supervisar y evaluar maestros de enseñanza básica. Políticas y programas de liderazgo distribuido, que priorizan la mejoría de la gestión de las escuelas, también han demostrado contribuir al éxito de los modelos de reforma basados en la escuela.
- 5** **Los beneficios del diseño** de vías alternativas de certificación docente deben equilibrarse con los objetivos de mejora de la calidad de los docentes. Dos de las principales preocupaciones con respecto al reclutamiento de docentes en las escuelas latinoamericanas son: cómo mejorar la calidad de los docentes y cómo aumentar su diversidad. La implementación de vías alternativas de ingreso a la profesión podría ayudar a resolver ambos problemas. En lo que respecta al mejoramiento de la calidad de los docentes, la implementación de vías a través de las cuales personas que no terminaron un programa tradicional de certificación docente pero que cuentan con una sólida formación en una disciplina, tales como científicos o matemáticos, puedan ingresar a la profesión y contribuir a mejorar la calidad de la enseñanza. Sin embargo, la implementación de vías alternativas de certificación por sí solas, sin apoyos o capacitación permanente, podría traducirse en una disminución de la calidad y desprofesionalización de la carrera.
- 6** **La focalización de las políticas** ha demostrado ser más exitosa que los programas generales para diversificar la formación de los docentes. 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.
- 7** **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, y 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.



Por último, parte de los debates acerca de la carrera docente y el desarrollo profesional ha derivado, en los últimos años, en la búsqueda de modos de controlar los efectos perversos de las carreras (como el credencialismo, o la paradoja de recompensar a los mejores con dejar de ser docentes) o de forzar la participación de los docentes en instancias de formación específicas (como las propuestas que la consideran parte de la evaluación que decide los adicionales salariales). Planes de mejoramiento profesional que permitan a cada docente elaborar un proyecto de formación y desarrollo de largo alcance, adoptando como criterios las disciplinas que le interesan y los conocimientos que necesitan reforzar o adquirir podría ayudar en esta dirección. Esto, siempre y cuando existan directrices que contribuyan a regular y orientar políticas como las siguientes:

1. Estímulos a los estudios superiores en el área de educación, por ejemplo mediante la remuneración por otros títulos obtenidos en áreas relacionadas con la cuestión educativa;
2. Marcos diferenciales o teorías probadas sobre el modo en que los nuevos saberes (que circulan en la formación continua en sus variados formatos) se incorporan al marco referencial de los docentes.
3. Formas de financiamiento que permiten un impulso inicial, pero no son suficientes para su consolidación y desarrollo. Países enteros tienen sus posibilidades completamente supeditadas al financiamiento externo, y en otros se registra un avance importante del sector privado en las ofertas de formación, en especial en lo que refiere a las ofertas apoyadas en las tecnologías de la información y comunicación.
4. Aún no está clara la institucionalidad de las políticas de desarrollo profesional docente. La mayoría de los países revelan iniciativas esporádicas, con tendencia a la discontinuidad y amenazadas por falta de recursos.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barber, M y Mourshed, M. Como hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. PREAL Documentos 41, 2008.
- Danielson, Ch., Competencias Docentes. Desarrollo, apoyo y evaluación. PREAL Documentos 51. Santiago, Chile. 2011.
- Hunt, B., Efectividad del Desempeño Docente. Una reseña de la literatura internacional y su relevancia para mejorar la educación en América Latina. PREAL Documentos 43. Santiago, Chile. 2009
- Jabonero Blanco, M., et.al. La educación que queremos para Puerto Rico. Fundación Santillana, 2013.
- Isoré, M., Evaluación Docente: prácticas vigentes en los países OECD y una revisión de la literatura. PREAL Documento 46. Santiago, Chile. 2007.
- Marcelo García, C., Políticas de Inserción a la Docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. PREAL Documento 52, Santiago, 2006.
- Gajardo, M., et.al. Social Dialogue in Education in Latin America. A Regional Survey. Working Paper 229. ILO, Geneva, 2005
- Gajardo, M., 2013. Retos del Desarrollo Profesional Docente en América Latina. OEA/CoTEP. Washington, D.C.
- Manzi, J., Gonzalez, R., Sun, Y. 2011. La evaluación docente en Chile. MIDE UC. Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile
- Morduchowicz, A., La oferta, la demanda y el salario docente. modelo para armar. PREAL Documento 45, Santiago, Chile. 2009 y Diseño y Experiencias de incentivos salariales docentes. PREAL Documento 55, Santiago, Chile. Junio 2005.
- Morduchowicz, A., 2001 Carreras, Incentivos y Estructuras Salariales Docentes. PREAL/FLACSO. Buenos Aires, Argentina
- Navarro, J.C., 2004. Quiénes son los maestros? Carreras e incentivos docentes en América Latina. Banco Interamericano de Desarrollo, Washington, D.C.,
- Terigi F., Desarrollo Profesional Continuo y Carrera Docente en América Latina. PREAL Documento 30, Santiago, Chile, 2006.
- Guzmán, J.L., Desarrollo Profesional Docente en Centroamérica. Realidades, Tendencias y Perspectivas. PREAL Informes. Santiago, Chile. 2013.
- UNESCO/OREALC. 2013. Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe. Santiago, Chile. <http://portal.unesco.org>; www.politicadocentesalc.com
- UNESCO/Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo. Enseñanza y Aprendizaje. Lograr la Calidad para Todos. Resumen 2013/14, www.efareport.unesco.org
- Unesco/PREAL. El actual escenario de las políticas docentes en América Latina. Serie Formas & Reformas de la Educación, Junio 2012, No. 41 y Sinopsis Educativa 42, 43, 44,45, mayo 2012 www.preal.online
- UNESCO/OREALC. 2013. Situación Educativa Regional. Hacia una educación de calidad para Todos el 2015. Santiago, Chile.
- UNESCO/OREALC. 2013. Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe. Santiago, Chile
- UNESCO/OREALC. 2014. El liderazgo escolar en América Latina y el Caribe. Un estado del arte en base a ocho sistemas escolares de la región.
- World Bank Group. Learning for All. Education Strategy 2020. Washington D.C. 2012.
- Vaillant, D., et.al. Maestros de Escuelas Básicas en América Latina. Hacia una Radiografía de la Profesión. PREAL Eds. Santiago, Chile, 2006
- Vaillant, D., Una nueva agenda para América Latina y el Caribe. La profesión docente. CIEPAN, IFHC, Santiago, Chile. 2007.
- Vegas, E., et.al. 2006. Mejorar la enseñanza y el aprendizaje por medio de incentivos. ¿Qué lecciones nos entregan las reformas educativas de América Latina? Banco Mundial, 2006.