



VOL. 13, Nº 1 (2009)

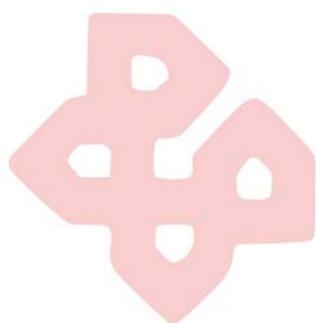
ISSN 1138-414X

Fecha de recepción 02/12/2008

Fecha de aceptación 12/04/2009

POLÍTICAS DE INSERCIÓN A LA DOCENCIA EN AMÉRICA LATINA: LA DEUDA PENDIENTE

Policies for Insertion into the Teaching Profession in Latin America: the pending debt



Denise Vaillant

Coordinadora del Grupo de Trabajo sobre Desarrollo Profesional Docente de PREAL

E-mail: vaillant@ort.edu.uy, gtd_preal@ort.edu.uy

www.preal.com

Resumen:

El presente artículo busca aportar elementos para un debate informado sobre las políticas de inserción a la Docencia en América Latina. Se parte del supuesto que el logro en los aprendizajes de los estudiantes, se relaciona entre otros, con la preparación que los docentes reciben a lo largo de su vida profesional y fundamentalmente en los primeros años de ejercicio laboral. Como primer acercamiento a la temática, se evalúan brevemente las políticas educativas implementadas en las últimas décadas en América Latina para la formación y preparación de docentes. Se destaca la incidencia que tiene la falta de continuidad en el tiempo de dichas políticas (por cambios en los Ministerios o en los Gobiernos) y las dificultades para impulsar estrategias a largo plazo que puedan generar transformaciones positivas en materia de inducción a la docencia. Este escrito continúa con un detallado análisis del "ser" y del "hacer" docente, primero desde la perspectiva de la construcción de una "identidad" docente y luego, desde la valoración que se hace de la profesión en la actualidad. Luego, se reflexiona en torno a las etapas de formación que deben transitar los docentes. El ejercicio docente y la realidad social en la que opera, presupone muchas veces, un distanciamiento entre las teorías a partir de las cuales son formados los maestros y las experiencias prácticas que ellos enfrentan al comienzo de su vida profesional. Esto trae frustración y desmotivación a los docentes noveles lo que muchas veces redundo en un deterioro en la capacidad de enseñar. En este sentido, el artículo describe y analiza diferentes modelos de inserción docente que podrían servir como marco referencial para pensar estrategias y políticas que favorezcan y mejoren dicho proceso. Por último, se reflexiona sobre estas herramientas y la posibilidad de adecuarlas a la realidad de América Latina.

Palabras claves: *Inserción, Formación Docente, Desarrollo profesional*

Abstract:

This article seeks to make a contribution in the debate on policies for teacher insertion in Latin America. It is assumed that student learning success is related to, among other factors, the preparation teachers receive throughout their life but, fundamentally, in the early years of their practice. We begin by briefly assessing the educational policies implemented in Latin America for teacher training in recent decades. This paper highlights the detrimental impact of the discontinuity in the implementation of policies (due to changes in the ministries or governments) and the difficulties that arise in generating positive transformations in terms of induction of teachers. We continue with a detailed analysis of the implications of "being" a teacher and teaching, placing special emphasis on the construction of a teacher "identity" and the valorization of this profession in our current day society. We then consider the different training stages teachers undertake. Concrete teaching practices and the social reality in which they take place often presuppose a gap between the theories in which teachers are trained and the practical experiences they confront at the beginning of their careers. This causes frustration and lack of motivation of novel teachers that often lead to deterioration in the ability to teach. In this regard, the article describes and analyzes a variety of models for teacher integration that serve as a frame of reference for rethinking policies to enhance this process. Finally, we reflect upon these tools and the ability to adapt them to Latin American reality.

Key words: Induction. Teacher training, Professional development

La existencia de evidencia empírica comparada sobre los resultados de logros educativos de los países de la OCDE a través de su Programa PISA¹, permite observar las importantes diferencias que existen entre los aprendizajes de los estudiantes de un país a otro. Las evaluaciones de PISA muestran en forma sistemática que algunas naciones se ubican siempre en los mejores lugares. Tal es el caso de Finlandia, Corea del Sur, Japón, Canadá, Australia y Nueva Zelanda. Estos hallazgos nos remiten a una pregunta insoslayable: ¿qué tienen en común esos países que logran un éxito educativo sistemático? O, por la negativa: ¿qué les falta a los países que año tras año se ubican "al final de la tabla"?

Para responder a esta pregunta, el estudio McKinsey (2007), analiza los resultados del Programa PISA, mostrando que las diferencias entre los sistemas escolares, no se explican por el gasto educativo. Así por ejemplo, Singapur, destina menor gasto por estudiante que otros países, y sin embargo suele obtener mejores resultados.

El informe de McKinsey plantea que las claves del éxito están vinculadas con tres factores básicos: el reclutamiento, la formación y el apoyo al trabajo de los docentes en el aula. A estas tres dimensiones se agrega la generación de dispositivos para atender a los estudiantes con rezago educativo. Este informe se suma a numerosas investigaciones internacionales que tienden a demostrar que la calidad del profesorado es un factor que influye de forma decisiva en los logros educativos de los estudiantes.

Si nos referimos a los países latinoamericanos, una reciente revisión, (Murillo y Román, 2008) muestra que hay también diferencias entre los sistemas escolares de diversos países, y que los resultados de aprendizaje de los estudiantes de Educación Primaria y Educación Secundaria Inferior son globalmente poco satisfactorios. Las evaluaciones nacionales muestran que un porcentaje importante de los estudiantes de América Latina no alcanza el nivel de desempeño mínimo determinado para su grado.

¹ Nos referimos al Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE (PISA, por sus siglas en inglés) cuyo objeto es evaluar hasta qué punto los alumnos cercanos al final de la educación obligatoria han adquirido algunos de los conocimientos y habilidades necesarios para la participación plena en la sociedad del saber.

Al igual que en el caso de la OCDE, las diferencias entre países latinoamericanos estarían dadas, entre otros factores, por la relación existente entre los docentes y el logro académico de los alumnos. Tanto la formación inicial como la formación permanente de los docentes tienen una clara repercusión en el desempeño de sus alumnos. Si el docente ha tenido una formación adecuada, tiene más probabilidades de tener un buen rendimiento para el manejo y apropiación del currículo, así como para la planificación e implementación de procesos de enseñanza aprendizaje pertinentes y relevantes (Román, 2006)

1. Una oportunidad para las políticas docentes

Durante los años 80 y 90, casi todos los países latinoamericanos impulsaron transformaciones que llevaron a un escenario educativo actual bastante más favorable que el de décadas pasadas. Las reformas educativas se caracterizaron por la introducción de cambios institucionales; por la adopción de sistemas de medición de calidad y evaluación de resultados del aprendizaje; por la revisión de contenidos curriculares; por los intentos por mejorar las capacidades de gestión y ofrecer incentivos a los maestros; por ciertos éxitos en la aplicación de estrategias para mejorar la equidad, calidad de la enseñanza y el rendimiento interno del sistema educativo. Sin embargo, los esfuerzos realizados no sirvieron para garantizar un desarrollo educativo sostenido en los países de la región. En la práctica, las realidades educativas han probado ser difíciles de transformar. Persisten las desigualdades respecto a la distribución de oportunidades educativas y el rendimiento sigue siendo bajo.

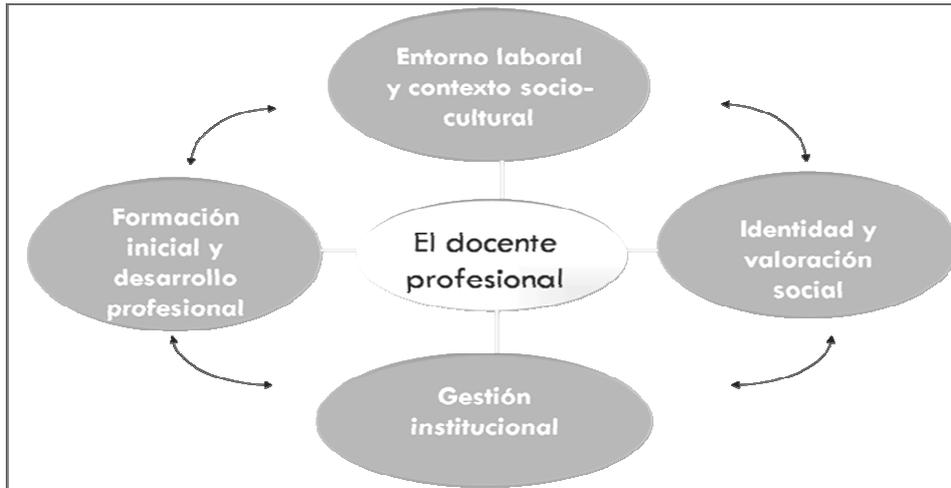
Asumiendo que la enseñanza es una de las claves para el logro de buenos aprendizajes, la mejora de la situación de los docentes es uno de los principales desafíos enfrentados por las políticas educativas latinoamericanas². Muchos países se caracterizan por un entorno profesional que presenta dificultades a la hora de retener a los buenos maestros y profesores. Son escasos los estímulos para que la profesión docente sea la primer opción de carrera. Las condiciones de trabajo son a menudo inadecuadas y existen serios problemas en la estructura de remuneración e incentivos. A esto se agrega la falta de una formación inicial y un desarrollo profesional adecuados que preparen a los docentes para la tarea de enseñar (Vaillant, 2007).

¿Cómo lograr una buena educación y buenos docentes? ¿Cuáles son las políticas educativas para lograrlo? Y ¿Cómo hacer para que esas políticas se formulen y se mantengan en el tiempo?. Estas preguntas guardan relación con la complejidad cuantitativa y cualitativa del tema. Los docentes no son los únicos pero son muchos. Los Ministerios de educación constituyen por lo general los empleadores más importantes que tiene un país. Y además los maestros y profesores, no componen una categoría profesional homogénea sino bien diversa. Y como si esto fuera poco hay lagunas cualitativas dentro del cuerpo docente principalmente en el área de matemática y ciencia.

Es indudable que referirse a los docentes como tema de decisión política tiene todas las características de los problemas más difíciles enfrentados por los gobiernos y las sociedades. Es un asunto cargado política e ideológicamente y que tiene inmensas implicaciones financieras en casi cualquiera de los escenarios posibles. No es sorprendente, entonces, que los temas relacionados con los docentes constituyan un espacio de alta complejidad en el que aún queda mucho por construir y avanzar.

² Pese a estos patrones comunes, todo análisis sobre 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 realizaremos nuestras reflexiones.

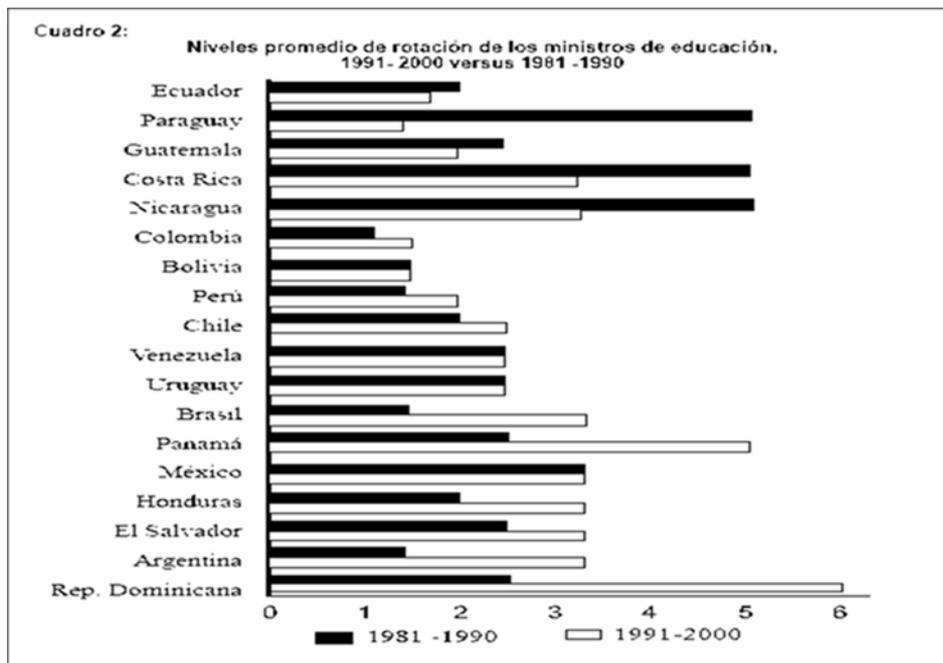
Cuadro 1 Políticas docentes y factores intervinientes



Fuente: Vaillant, D. (2004). La construcción de la profesión docente en A.L. PREAL.

No sólo intervienen factores vinculados con las situación de los docentes, el panorama se complica aún más por la falta de continuidad en las políticas En América latina uno de los obstáculos fundamentales a la hora de llevar adelante cambios educativos es la inestabilidad en los cargos de los Ministros de Educación.

Por lo general, niveles altos de rotación en los Ministerios de Educación, suelen coincidir con problemas en la implementación de reformas. El cuadro No2 muestra que en la región latinoamericana existe una importante rotación de los Ministros de Educación y que esta tendencia parece ir profundizándose en las últimas décadas. Hay algunos casos extremos, como República Dominicana, donde entre 1991 y 2000 hubo seis Ministros de Educación diferentes.



Fuente: Corrales, J. (2002) The supply-side of education reform. PREAL

Además de la falta de continuidad en las políticas docentes, debemos señalar que existe escasa articulación entre carrera, desarrollo profesional y evaluación. La experiencia internacional muestra que las políticas docentes deben estar bien diseñadas y operar en un entorno institucional definido, ser coherentes entre sí, mantenerse estables en el tiempo, comportar componentes de evaluación y de mejoramiento, y permitir la rendición de cuentas de los actores e instituciones involucradas

Las condiciones laborales, el desarrollo profesional docente y la evaluación de la tarea de enseñar, forman parte de un continuo. Sin embargo, muchas veces, la realidad es una realidad fragmentada donde cada cual hace lo suyo sin escuchar al otro. ¿Cómo lograr las articulaciones?. Un camino posible es el de la *inserción de los nuevos docentes* ya que muy pocos son los países en América latina que tienen definida una política en la materia. La ventaja es que aún hay mucho por hacer lo que brinda la oportunidad de pensar en forma integral. Para avanzar se debería pensar el proceso de inserción a la docencia articuladamente a partir respuestas integradoras de diversas políticas.

Para analizar la etapa de inserción a la docencia, debemos antes considerar algunos aspectos que hacen a la identidad profesional, a la construcción de la profesión, a la valoración social y a las etapas en la vida de un docente.

2. Algunas conceptualizaciones para comprender la inserción

2.1. La identidad y la profesión

La construcción de la *identidad profesional* se inicia en las etapas previas como estudiante, continua en la formación inicial del docente y se prolonga durante todo su ejercicio profesional. Esa identidad no surge automáticamente como resultado de un título profesional, por el contrario, es preciso construirla. Y esto requiere de un proceso individual y colectivo de naturaleza compleja y dinámica lo que lleva a la configuración de representaciones subjetivas acerca de la profesión docente.

La temática de la identidad docente refiere a cómo los docentes viven subjetivamente su trabajo y a cuáles son los factores de satisfacción e insatisfacción. Guarda relación con la diversidad de sus identidades profesionales y con la percepción del oficio por los docentes mismos y por la sociedad.

Las identidades docentes pueden ser entendidas como un conjunto heterogéneo de representaciones, y como un modo de respuesta a la diferenciación o identificación con otros grupos profesionales. Existen identidades múltiples que dependen de los contextos de trabajo o personales y de las trayectorias de vida profesional (Huberman et al., 1989).

Esa identidad comporta una especificidad referida al campo de actividad docente que es común a los miembros del "grupo profesional docente" y les permite reconocerse y ser reconocidos en una relación de identificación y de diferenciación (con los "no docentes")³. Esta identidad "común" y colectiva hace referencia a un proceso de socialización vinculado con la noción de *profesión*. ¿En qué consiste la profesión docente? ¿Cuál es su quehacer específico? ¿Es la docencia una profesión?. Son preguntas que involucran un debate amplio sobre las profesiones, su significado y sus alcances terminológicos. El tema es complejo y su

³ Un minucioso análisis de estas dimensiones aparece en el trabajo de Cattonar, B. Les identités professionnelles enseignantes. Ebauche d'un cadre d'analyse. Cahier de recherche du GIRSEF. No 10. Mars 2001. Louvain-la-Neuve.

análisis pasa necesariamente por estudiar sus orígenes, evolución, organizaciones, entre otros, en un contexto y un tiempo determinado (Vaillant, 2004)

El concepto de profesión es el resultado de un marco socio-cultural e ideológico que influye en una práctica laboral, ya que las profesiones son legitimadas por el contexto social en que se desarrollan. Por tanto, no existe "una" definición, sino que profesión, es un concepto socialmente construido, que varía en el marco de las relaciones con las condiciones sociales e históricas de su empleo y que se halla muy vinculado a la noción de valoración de la docencia que examinaremos en los párrafos que siguen.

2.2. La valoración de la docencia

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

Resulta por demás ilustrativo de la situación actual, las declaraciones de diversos actores sociales que recogidas en la prensa o en diversos estudios⁴. Éstos suelen reiterar la importancia de la educación y de sus maestros pero al mismo tiempo no parecen acordarles la apreciación necesaria para que éstos tengan la moral en alto. Las expectativas son grandes, pero la *valoración* es escasa.

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

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

Y esto guarda estrecha relación con la conceptualización de identidad profesional del docente como "mecanismo mediante el cual los profesores se reconocen a sí mismos y son reconocidos por otros como miembros de una determinada categoría social, la categoría de los profesores" (Gysling, 1992, 12).

Hoy la docencia se ha transformado en una categoría social que no atrae a los mejores candidatos. Quienes ingresan a Universidades o Institutos de Formación tienen en promedio, peor historial educativo que quienes acceden a otros estudios más valorizados socialmente. Pero esto es sólo una parte del asunto ya que existe un serio problema de retención, que hace que en muchos países la deserción de la profesión sea una conducta frecuente que, lógicamente, no afecta a los peores sino a los mejores docentes, que son quienes tienen más

⁴ Ver casos presentados en el libro Vaillant, D., & Rossel, C. (2006). Docentes en Latinoamérica hacia una radiografía de la profesión. Santiago de Chile: PREAL.

oportunidades de optar por puestos mejor retribuidos en otras áreas. Parecería que en muchos casos, quienes ingresan a la docencia lo hacen por razones que van desde no tener otra opción para acceder a estudios de nivel superior a desempeñar un cargo transitoriamente con la intención de cambiar de ocupación en cuanto esto sea posible.

3. El proceso de aprender a enseñar y las etapas de vida profesional

Bullough (2000) distingue cuatro momentos en el proceso de convertirse en docente: el periodo previo al ingreso a la formación; los estudios académicos; las prácticas de enseñanza y los primeros años de docencia. En la primera fase, el aspirante adquiere una idea de la enseñanza, luego de años de observación espontánea a su paso por la escuela. Durante la formación inicial, los candidatos a docentes viven una etapa de preparación teórica y otra de prácticas de enseñanza que suele ser sobre-estimada. La última fase corresponde a los primeros años de docencia.

A las diversas fases en el proceso de convertirse en docente se corresponden diversas líneas de investigación entre las cuales las que examinan el pre-entrenamiento, es decir las experiencias de enseñanza previas que los aspirantes a docente han vivido en su condición de estudiantes; las que estudian la formación inicial, que es la etapa de preparación formal en una institución específica de formación de docencia; las que se interesan por la inserción, marcada por los primeros años de ejercicio profesional de los noveles profesores; y aquellas que consideran el desarrollo profesional y al perfeccionamiento de la enseñanza.

Si nos referimos más específicamente al ejercicio profesional, Day et al. (2007) muestran cambios significativos según la etapa en la vida profesional, el proceso de construcción de identidad, y las capacidades y competencias del docente. Los primeros 0-3 años de trabajo marcan una etapa de fuerte compromiso 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 4-7 años se ingresa en la fase en la que los docentes construyen la identidad profesional y desarrollan la eficacia en el aula. Según el estudio de Day (2005), el 78% de los docentes aceptan en esta etapa responsabilidades adicionales, lo que tiende a fortalecer su identidad emergente. Luego, entre los 8 a los 15 años aparece una etapa en la que surgen tensiones crecientes y transiciones. El 80% de los docentes ocupa cargos de responsabilidad y debe tomar una serie de decisiones acerca del futuro de su carrera.

Cuando los docentes alcanzan entre 16 y 23 años de vida profesional, se inicia una fase en la que surgen tensiones y problemas tanto en la motivación como en el compromiso. Durante esta etapa además de desarrollar numerosas actividades, muchos docentes tienen exigencias adicionales de familia, de salud, a las que también se agregan las responsabilidades adicionales que a menudo deben asumir en la escuela. Más adelante cuando se llega a los 24 - 30 años de actividad, surgen mayores desafíos para mantener la motivación. Mientras que el 60 % de los docentes de primaria en esta fase parecen conservar un fuerte sentido de motivación y compromiso, más de la mitad de los docentes de secundaria pierden motivación en esta etapa. Finalmente con 31 o más años de actividad, la motivación desciende notoriamente debido a la proximidad del retiro y jubilación.

Según Day y sus colegas (2007), las diversas fases de vida profesional tienen una influencia preponderante en la efectividad del desempeño del docente y además, el desarrollo profesional ejerce una influencia positiva en los maestros y profesores en las distintas etapas de su carrera.

3.1. Las experiencias previas y su incidencia

Los futuros docentes traen consigo una serie de creencias e imágenes que influyen en la forma como se enfrentan a la compleja tarea en el aula. Ellos han realizado variados aprendizajes “informales” en su prolongada estadía en escuelas y centros de educación media. Lortie (1975) denominó “aprendizaje por observación” esos saberes que se adquiere durante la vida escolar. Los docentes desarrollan patrones mentales y creencias sobre la enseñanza a partir de ese tan prolongado periodo de observación que experimentan como estudiantes.

Las creencias subyacen todo tipo de conocimiento, tanto conceptual como procedimental, y son muy difíciles de modificar. Esas creencias marcan el estilo de enseñanza de cada docente que surge de los conocimientos implícitos y explícitos que éste tiene sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Según Zeichner (1985) la socialización del futuro docente, es la resultante de un grupo de factores entre los cuales la experiencia escolar de la primera infancia, el ascendiente de sus compañeros, la influencia de sus evaluadores, (directores y supervisores), el peso de los agentes socializadores no profesionales (amigos y familiares), la importancia de la subcultura de los docentes y de la estructura burocrática de la escuela.

Los estudiantes de profesorado no tienen conciencia de lo que conocen, ni de cómo y por qué conocen. Además, difícilmente a los maestros y profesores se les enseñe a reflexionar sobre sus creencias (Pajares, 1992). Por si esto fuera poco, los formadores suelen fracasar a la hora de influir en las concepciones previas de los candidatos a la docencia pues su lenguaje está desconectado de la experiencia de los aspirantes.

Entre el conocimiento de los formadores (conocimiento teórico) y el de los estudiantes (conocimiento experiencial) no se da la integración adecuada. Los primeros se expresan de manera abstracta, mientras que los segundos de forma concreta. Para que se produzca la integración necesaria entre ambos tipos de lenguaje durante el periodo de formación, es importante tener en cuenta las teorías cognitivas y utilizar estrategias metodológicas que permitan conectar los marcos conceptuales con las pre-concepciones de los estudiantes de profesorado.

3.2. El primer punto de acceso

La formación inicial del maestro es el primer punto de acceso al desarrollo profesional continuo. ¿Sirve la oferta disponible para atraer a los mejores candidatos para los sistemas educativos latinoamericanos?. La impresión general que dejan los estudios, investigaciones e informes que hemos examinado a lo largo de estos últimos años, es que la formación inicial ha tenido resultados relativos a pesar de que se le reconoce un papel clave en las reformas educativas.

Las carreras se caracterizan por un bajo prestigio, demasiado énfasis en el método basado en la exposición oral frontal y muy poca atención a técnicas pedagógicas apropiadas para los estudiantes socialmente desfavorecidos, clases multigrado, clases multiculturales, aprendizaje de la lecto-escritura y el cálculo, resolución de conflictos. Ese déficit se ve agravado por la mala calidad de la educación escolar básica y media que muchos de los aspirantes a maestros reciben antes de ingresar a estudiar en una universidad o instituto de formación. Surge así una fuerte preocupación por mejorar la calidad de la formación y de la práctica docente en América latina.

Cuando nos referimos al estado de la formación docente en América latina, se hace necesario distinguir entre el nivel de educación básica y el de enseñanza media. En el primer caso, se parte de una lógica pedagógica y se enfatiza la enseñanza de la didáctica. En la formación de profesores de enseñanza media, la mayor importancia la tiene siempre lo disciplinar y generalmente el lugar y la preparación pedagógica es tardía y secundaria.

A pesar de las diferencias entre maestros y profesores, en ambos casos constatamos que ellos han dejado de ser parte del segmento más educado de la población en los distintos países latinoamericanos. En contraste con lo que sucede con estudiantes de carreras distintas a la docencia, los candidatos a ser maestros y profesores, tienen antecedentes socioeconómicos más limitados tanto en los niveles de instrucción de sus padres como en sus niveles de ingreso familiar. También los estándares de admisión a las instituciones de formación de docentes, tienden a ser más bajos que en el conjunto de carreras de educación superior (Vaillant, 2004).

En muchas Universidades e Institutos de Formación Docente las propuestas de formación están alejadas de los problemas reales que un profesor debe resolver en su trabajo. Además las modalidades pedagógicas utilizadas en la preparación de los docentes tampoco suelen aplicar los principios que se supone que el profesor deba utilizar en su tarea. Ser un “buen alumno” en los cursos de formación docente, esto es, saber identificar los factores que influyen en la enseñanza, hacer planificaciones adecuadas, seleccionar recursos didácticos innovadores, no transforman al aprendiz en “buen profesor”. Sin duda son condiciones necesarias, pero no suficientes.

El otro serio problema que enfrentan las Instituciones Formadoras se vincula al eje teoría-práctica. Las prácticas son una excelente ocasión para aprender a enseñar, pero para que ese aprendizaje sea constructivo, personal, y no una mera repetición de lo observado, es necesario que los estudiantes sean capaces de analizar críticamente los modelos de enseñanza que observan y que guiarán las diversas etapas de su vida profesional y eso rara vez sucede.

3.3. La inserción en la docencia

La fase de inserción en la docencia puede durar varios años, es el momento en que el maestro novato tiene que desarrollar su identidad como docente y asumir un rol concreto dentro del contexto de una escuela específica. No hay dos escuelas iguales y cada contexto tiene sus propias peculiaridades, sin embargo es posible identificar una serie de factores que pueden facilitar u obstaculizar la etapa de inserción.

Muchos de los problemas que los docentes principiantes reportan en las investigaciones tienen que ver con asuntos que enfrentan otros con mayor experiencia, tales como la gestión de la disciplina en el aula, la motivación de los estudiantes, la organización del trabajo en clase, los materiales insuficientes, los problemas personales de los estudiantes o las relaciones con los padres. Los nudos gordianos son los mismos en las diversas etapas de la carrera docente, sin embargo, los maestros principiantes experimentan los problemas con mayores dosis de incertidumbre y estrés debido a que tienen menores referentes y mecanismos para enfrentar estas situaciones.

Esteve (2006) describe los procesos que viven los profesores principiantes en los primeros años. Muchos aprenden por ensayo y error y comparándose a un ideal que no existe. Es en esos años que el maestro llega a “sentirse” y “verse” a sí mismo como docente, y

desarrolla las capacidades y habilidades prácticas que le permiten desenvolverse en la rutina diaria de la vida escolar. La confianza y respeto por sí mismo son condiciones para que el docente sea reconocido como tal por sus colegas, los padres y estudiantes.

Tal como señala Feiman-Nemser (2003), los maestros principiantes tienen que aprender de manera situacional lo que es relevante para la materia que enseñan y en función de esto, tomar decisiones. No es una sorpresa, entonces, que los maestros “sobrevivan” en estos primeros años debido a que requieren más tiempo y dedicación hasta que llegan a alcanzar la competencia y luego necesitan varios años más para ser maestros expertos.

Barth (citado por Day, 2005, 69) afirma que “Los maestros principiantes, en su primer año de ejercicio, son aprendices voraces, que se preocupan desesperadamente por aprender su nuevo oficio. La curva de aprendizaje sigue siendo elevada durante tres o cuatro años, hasta que su vida se hace muy rutinaria y repetitiva. La curva de aprendizaje se aplanan. El siguiente septiembre es igual al septiembre anterior. Muchos observadores señalan que, pasados diez años, quizás acosados y agotados se hacen resistentes al aprendizaje. La curva de aprendizaje desciende. Son muchos los educadores, que a los veinticinco años de vida en las escuelas, se consideran “quemados”. No hay curva de aprendizaje...Parece que la vida en la escuela es contraproducente para el aprendizaje adulto. Cuanto más tiempo se pasa allí, menos se aprende. Asombroso”.

La inserción a la docencia es un periodo de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos y durante el cual los profesores principiantes deben adquirir conocimiento profesional, además de conseguir mantener un cierto equilibrio personal. Es así que Vonk, define la inserción como “la transición desde profesor en formación hasta llegar a ser un profesional autónomo. La inserción se puede entender mejor como una parte de un continuo en el proceso de desarrollo profesional de los profesores” (Vonk, 1996, 115).

Marcelo García (2007) insiste en la idea de que el periodo de inserción es un periodo diferenciado en el camino de convertirse en profesor. No es un salto en el vacío entre la formación inicial y la formación continua, sino que tiene un carácter distintivo y determinante para conseguir un desarrollo profesional coherente y evolutivo. El periodo de inserción y las actividades propias que le acompañan varían mucho de un país a otro.

Los profesores principiantes según Feiman (2001) deben enseñar y deben aprender a enseñar. ¿Qué ocurre en América latina?. ¿Cómo se desarrolla la etapa de inserción en nuestros países?.

4. La iniciación a la docencia en Latinoamérica

Las políticas integradas para la formación inicial y el desarrollo profesional docente deben prestar particular atención a los dispositivos de apoyo para aquellos que se inician en la docencia. Este no es el caso de América latina donde la inserción a la docencia no es objeto de una política tal surge de un reciente estudio (Marcelo García, 2007) que ha encontrado escasos programas institucionalizados. La inserción “de facto” se produce pero son muy pocas las ocasiones en que la escuela u otras instituciones desarrollan programas específicos para profesores principiantes.

A fines de los 90, Cornejo (1999) identificaba tres experiencias. Una situada en la Argentina con una propuesta de residencia de docentes; en México donde se impulsó la elaboración de recursos docentes en la escuela y en Chile con el proyecto de inserción

profesional de recién titulados. El estudio más reciente de Marcelo García (2007) ya mencionado, muestra que la situación no ha cambiado mucho en los últimos años.

Chile es nuevamente uno de los pocos países que registra algunas iniciativas a destacar. Además, recientemente y a nivel nacional, se ha impulsado, la creación de una Comisión a instancias del Ministerio de Educación. Ésta se encuentra integrada por especialistas en la formación del profesorado (miembros del Ministerio, de Universidades, del Colegio de Profesores) y tiene por finalidad, la formulación de un sistema de inducción. La Comisión ha elaborado un informe en el cual propone la creación de la figura del mentor en los centros educativos. Los mentores serán profesores con experiencia (entre 8 y 10 años), con una evaluación positiva de su actividad docente, enseñando en el mismo centro educativo que el profesor principiante y que ha recibido formación adecuada a la tarea a desempeñar.

Otros países en América latina se están interesando en la temática de inserción a la docencia. Así en Colombia un estudio de Calvo (2006) da cuenta de ese interés. En este país, el proceso de acompañamiento a la inserción de los profesores principiantes se realiza generalmente de manera informal a través de las relaciones mantenidas entre los propios profesores noveles y el profesorado de las Instituciones de Formación Docente. La inducción está a cargo de docentes experimentados que actúan como tutores informales a la manera de apadrinamiento profesional y cuyo vínculo radica en la buena voluntad.

4.1. Los modelos prevalentes

Como hemos visto, una de las fases del aprender el oficio de enseñar que, sistemáticamente ha sido olvidada es la etapa comprendida por los primeros años de docencia, denominada iniciación o inserción profesional en la enseñanza⁵. Una etapa en donde las dudas, las inseguridades, la ansiedad por ingresar en la práctica, se acumulan y conviven sin buena vecindad. Es un momento importante en la trayectoria del docente que refiere a la adquisición de un adecuado conocimiento y competencia profesional en un breve período de tiempo y en general en la mayor de las soledades.

Mientras que la investigación a nivel internacional acumula progresivamente más evidencias sobre la importancia de organizar adecuadamente el proceso de iniciación a la docencia, en América latina, González et al, (2005) muestran que la inducción de los jóvenes docentes se rige predominantemente por el modelo de "nadar o hundirse". Los resultados de la mencionada investigación concluyen, tras analizar la información recogida de una muestra de egresados de pedagogía, que en Chile es posible distinguir cuatro modelos sobre iniciación de los profesores, de los cuales los tres predominantes constituyen formas poco efectivas de iniciar a los jóvenes docentes y, el cuarto, el modelo ideal, en cambio se halla prácticamente ausente. Los modelos identificados por los autores son los siguientes:

- El *modelo nadar o hundirse* es el que más prevalece en las instituciones educativas. Éstas otorgan al docente principiante la responsabilidad de insertarse luego de su formación. El título profesional alcanzaría y la institución escolar estaría exenta de responsabilidad para orientar la inducción o socializar al profesor en el medio laboral.
- El *modelo colegial* es semejante al anterior pero en él predomina una relación espontánea con pares y con la administración. Los noveles docentes piden ayuda a

⁵ Uno de los autores iberoamericanos que más ha estudiado el tema Carlos Marcelo García (2007, ya citado) quien desde una perspectiva europea analiza la temática. El autor afirma que la situación actual de los maestros y profesores que se inician a la docencia es «ateriza como puedas».

pares más experimentados quienes se transforman en tutores informales según un esquema basado en la buena voluntad.

- El *modelo de competencia mandatada* refiere a situaciones particulares, con una cultura institucional exigente. En esos casos, cada vez que llega un novato, alguien experimentado se ocupa de él y se asume como mentor.
- El *modelo mentor protegido formalizado* es un ideal que no aparece en la investigación disponible en América latina y que implica, la existencia de un mentor con formación adecuada que organiza el proceso de inducción en sus distintas fases.
- En el modelo *nadar o hundirse*, el docente novel está librado a su suerte y es él quien tiene que encontrar la manera de ajustarse a la realidad mientras que en el segundo (*modelo colegial*), el nuevo maestro o profesor es acompañado por uno de sus pares, aunque de manera más informal. En la situación de *competencia mandatada*, hay una relación más jerárquica con un acompañante o mentor que tiene la misión de ayudar a desarrollar ciertas competencias establecidas de antemano. Por último es un esquema de *mentor protegido formalizado*, encontramos la propuesta más sistemática de inducción orientada al desarrollo profesional. De esta categorización se puede observar que en algunos casos no existe acompañamiento pero que en otros hay un apoyo con menor o mayor grado de formalización.

Si nos situamos en la perspectiva del *desarrollo profesional*, la inducción debe ser un proceso comprensivo, coherente y sostenido organizado por la autoridad educativa. Los programas de inducción son programas intencionados, que van más allá de actividades puntuales o espontáneas que pueden darse en muchas escuelas cuando se apoya a los docentes principiantes

Tal lo indicado párrafos más arriba, la iniciación a la docencia no ha sido considerada como un tema prioritario en América Latina. Esto no significa que no haya existido una práctica al respecto marcada por el modelo de "nadar o hundirse". A su vez, existen redes de instituciones privadas que han incorporado mecanismos para la inserción a la docencia de los docentes noveles inspiradas en el modelo de "*competencia mandatada*"⁶. En cuanto al modelo de "mentor formalizado", éste parecería estar ausente en América Latina, existiendo algunas experiencias implementadas en países europeos (García, 1999).

5. Para la reflexión y la acción

Algunas ideas que nos vienen de otros lados, podrían ser inspiradoras para la reflexión y la acción en América latina. La evidencia muestra que existen una serie de rasgos de los programas de inserción a la docencia que han tenido relativo éxito entre los cuales la preparación supervisada de módulos de inducción, el acompañamiento de un "mentor" o tutor especialista, la participación en seminarios para los docentes noveles, la comunicación constante con los directivos del establecimiento y el tiempo dedicado a planificar clases y colaborar con otros profesores.

Britton (2001) en su revisión de los programas de inducción a nivel internacional, afirma que gran parte de los programas en los EE.UU. se proponen dar apoyo emocional durante la primera fase del docente principiante. Otros programas, como en Japón o Shangai (China) buscan fortalecer la gestión de contenidos que debe hacer el docente, mediante

⁶ Tal el caso de las red de colegios maristas o la red de escuelas "Positivo" en Brasil.

observaciones en clase y retroalimentación. En el caso de Nueva Zelanda y Suiza, se busca apoyar al maestro para desarrollar competencias básicas para su trabajo docente, tales como planificar su curso, elaborar planes de clase, evaluar el trabajo de sus alumnos, redactar informes escritos para los padres de familia.

Parecería haber cierto consenso cuando se afirma en la literatura que uno de los elementos claves de un buen programa de inducción son los mentores. Experiencias en varios países, como en el caso de Japón o Shangai, muestran que la mentoría es mucho más efectiva cuando el mentor no es asignado de manera aleatoria sino que se selecciona en función de las necesidades específicas del maestro principiante. De igual manera, es importante que los mentores hayan recibido formación y entrenamiento previamente y no se trabaje de manera individual, sino como equipo, de manera que los mentores no sólo puedan apoyarse entre sí sino que respondan de manera colaborativa a los requerimientos de diversos maestros.

Entre las estrategias más utilizadas en los programas de inducción, la observación en el aula es una de las más relevantes. La observación está a cargo del mentor, o de otro profesor experimentado del mismo nivel o especialidad, seguida de una sesión para la retroalimentación y discusión de lo observado. En otros casos, trabajar sobre las producciones del maestro principiante (su plan de curso, planes de clase, materiales para los estudiantes y pruebas) es otra estrategia apropiada. En menor medida, estrategias de modelado o clases demostrativas son utilizadas con el fin de que el maestro principiante vea de manera práctica algunas estrategias para la enseñanza o el manejo de aula. Si bien esta dinámica demostrativa ha sido pensada para la formación inicial, su eficacia ha permitido aplicarla para la inducción y la formación continua.

6. Algunas consideraciones para las políticas

América latina evidencia diferentes estadios en el proceso de profesionalización. Mientras es posible suponer que el mejoramiento de la situación de los docentes es factible si hay decisión política; la situación en algunos países es más compleja pues requieren mayor atención para elevar el prestigio social de los docentes mediante mejores oportunidades de formación y condiciones laborales.

Todo indica que para transformar la escuela y el sistema escolar es indispensable cambiar de estrategia, es decir modificar el modo tradicional de pensar y de hacer las reformas e innovaciones que involucran a los docentes. Por más que se actualicen las propuestas curriculares, por más que se implementen programas de mejora de equidad y de calidad y se descentralicen las modalidades de gestión, si no se reconoce en los docentes el factor central de cambio, éste no tendrá lugar. Es necesario en consecuencia, lograr reformas significativas, efectivas y ante todo sustentables en las prácticas profesionales y culturas de trabajo los docentes.

Obviamente que la crisis de identidad del profesorado, al igual que en el caso de otras profesiones, va unida a la crisis de la sociedad y específicamente a la crisis de la escuela. La crisis de identidad por la que transitan muchos maestros y profesores, se inscribe en un cuadro más general de transformaciones sociales y de las mutaciones de las sociedades modernas.

Los estudiantes practicantes traen consigo una serie de creencias e imágenes sobre la enseñanza que influyen en la forma como enfrentan la compleja tarea en el aula. Estas creencias no cambian por sí solas; las experiencias académicas tienen una influencia sobre

ellas, y las experiencias prácticas en general contribuyen a confirmar dichas creencias. Pero la mera introducción de actividades que teóricamente propician la reflexión -redacción de diarios, biografía, análisis de la propia práctica a través de observación de compañeros, o grabaciones de vídeo- no aseguran por sí solas un cambio significativo en las concepciones, ni mucho menos en las prácticas de los futuros profesores. La reflexión no aparece espontáneamente; se provoca, se suscita; se aviva en la inquietud del estudiante.

En la actualidad el ingreso a la profesión, se produce en muchos países latinoamericanos según el modelo de “nadar o hundirse”. Los docentes principiantes reciben, en el mejor de los casos, el apoyo de un colega con más experiencia y casi nunca tienen un acompañamiento durante sus primeros años de ejercicio profesional. La hora parece llegada para sistematizar la información existente sobre las diferentes prácticas de inserción profesional a la docencia en América Latina, así como los modelos que podrían resultar inspiradores a nivel internacional. Esta sistematización permitirá describir y analizar los patrones regionales, así como las potencialidades y obstáculos asociados al desarrollo de los mecanismos de inserción a la docencia.

Referencias bibliográficas

- Britton, E. et al. (2001) More Swimming, Less Sinking. Perspectives on Teacher Induction in the US and Abroad. Disponible en: <http://curie.umd.umich.edu/TeacherPrep/75.pdf>
- Bullough, R.V. (2000). Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado. En Biddle, B.J.; Good, T.L; Goodson, I.F. *La enseñanza y los profesores I (La profesión de enseñar)*. Barcelona: Paidós, 99-166
- Cornejo Abarca, J. (1999). Profesores que se inician en la docencia: algunas reflexiones al respecto desde América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 19.
- Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea.
- Day, C., Stobat, G., Sammons, P., Kingston, A., Gu, Q., & Smees, R. (2007). *Variations on Teachers' Work, Lives and Effectiveness*. London: Department for Education and Skills, Research Report No. 743
- Esteve, J. M. (2006). Identidad y desafíos de la condición docente. En Emilio Tenti-Fanfani (compilador), *La Condición Docente*. Buenos Aires: Siglo XXI. p. 58
- Feiman-Nemser, S. (2003). Keeping Good Teachers. *Education Leadership*. 60 (8), 25-29.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013-1055.
- González, A. et al. (2005) “Inducción profesional docente” *Estudios Pedagógicos*. 31 (1), 51-62. Ver en: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052005000100003&script=sci_arttext&tlng=es
- Gysling, J. (1992). *Profesores: un análisis de su identidad social*. CIDE: Santiago de Chile.
- Huberman, M. et al. (1989). *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*. Neuchâtel: Nestlé.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Marcelo, C. (1999) Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 19. Formación Docente. Enero-abril.

- Marcelo, C. (2007). *Políticas de inserción a la docencia: De eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente*. GTD-PREAL (en prensa).
- McKinsey, C. (2007). How the World's Best Performing School Systems Come Out on Top. Última consulta: 30 de junio de 2008. http://www.mckinsey.com/clientservice/socialsector/resources/pdf/Worlds_School_Systems_Final.pdf
- Murillo, J. y Román, M. (2008). Resultados de Aprendizaje en América Latina a partir de las Evaluaciones Nacionales. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. 1 (1) 6-35. Santiago: RINACE.
- Pajares, M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.
- Román M. (2006). El desafío de aprender a leer, comprender y razonar en escuelas vulnerables. *Revista Pensamiento Educativo*, 39, 69-86. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Vaillant, D. (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. *Revista Pensamiento Educativo* (Chile), 41(2).
- Vaillant, D. (2004). La construcción de la profesión docente en A.L. PREAL. Corrales, J. (2002) *The supply-side of education reform*. PREAL
- Vaillant, D. (2004) *Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates*. Serie Documentos No 31. PREAL. Disponible en: www.preal.org
- Vonk, J. H. C. (1996). A Knowledge Base for Mentors of Beginning Teachers: Results of a Dutch Experience. In R. McBride (Ed.), *Teacher Education Policy*, (pp. 112-134). London: Falmer Press.
- Zeichner, K.M. (1985). Dialéctica de la socialización del profesor. *Revista de Educación*, 277, 95-123.