

Profesores para una Educación para Todos

**PROYECTO ESTRATÉGICO REGIONAL SOBRE DOCENTES
UNESCO-OREALC / CEPPE**

TEMA: Formación Continua

**Sylvia Ortega
Borrador para discusión**

Agosto 2011

INDICE

RESUMEN EJECUTIVO	3
INTRODUCCIÓN	5
Aprender a lo largo de la vida	6
Profesión docente y reformas a la educación	7
Los rasgos del profesional de la educación	9
Conocimientos y práctica docente	10
Saber y saber hacer en condiciones específicas	10
Nuevas ideas en encuadres institucionales	14
¿Itinerarios convergentes?	16
Algunos rasgos de los maestros de la región	18
Calidad y pertinencia de los posgrados en educación: el debate en curso	21
CONCLUSIONES	24
ANEXO	26
BIBLIOGRAFÍA	30

Resumen Ejecutivo

En todos los países del mundo se registran esfuerzos por atender el componente del desarrollo profesional de los docentes en el marco de las políticas dirigidas a este sector. El interés surge de las evidencias que vinculan el logro educativo de los alumnos a la calidad de la preparación de los maestros que a su vez se refleja en sus prácticas de enseñanza.

La investigación educativa ha demostrado que la formación de los docentes es un continuo que va desde la preparación inicial hasta el final de la vida laboral. Esta perspectiva, relativamente novedosa en el contexto de la profesión docente, implica un cambio de paradigma en su definición.

En este sentido, se hace énfasis en que se aprende a ser docente a través de la reflexión sobre la propia práctica, proceso que demanda de esquemas y modelos que propician un aprendizaje compartido a propósito de las situaciones que se enfrentan cotidianamente en los contextos peculiares en los que se enseña a grupos de alumnos diversos.

Aunque se han establecido los rasgos que caracterizan a los modelos y programas de desarrollo profesional robustos, cada contexto reclama adecuaciones y diseños propios. Por otra parte, persiste el debate respecto al impacto atribuible a los procesos formativos sobre las prácticas y los aprendizajes de los estudiantes.

Una revisión de la literatura especializada muestra que las iniciativas dirigidas a la actualización y la capacitación tuvieron, en general, un impacto limitado en el logro educativo y tampoco dieron satisfacción a las expectativas de los docentes.

Más recientemente, se han documentado experiencias sólidamente construidas y con amplio potencial que se examinan con el ánimo de comprender los rasgos que les son comunes y avanzar en la identificación de los factores que, en algunos casos, inhibieron su sustentabilidad.

Los gobiernos de los ocho países considerados en este estudio, han renovado los encuadres legales e institucionales que soportan los esfuerzos desplegados en este ámbito. La exploración de las definiciones que se han adoptado, así como de los esquemas y programas que están en marcha sugiere que los énfasis de los esfuerzos varían según los rasgos de los cuerpos docentes y responden a variables de contexto tales como los niveles de logro educativo, las tasas netas de cobertura y la disponibilidad de recursos institucionales para la instrumentación de los programas.

En los países de la región, se confirma una voluntad de generar políticas y programas de mayor calidad y mejor articuladas. Se sugiere que la posibilidad de acordar estándares de desempeño docente puede contribuir a orientar las iniciativas de desarrollo profesional y a evaluar los resultados contra referentes propios.

Un área en la que conviene insistir, es en la articulación de las políticas y en el fortalecimiento de las estructuras institucionales responsables de la conducción y la implementación de los programas.

En cuanto a los criterios e indicadores para evaluar la calidad y la pertinencia de las ofertas de desarrollo profesional, cualquiera sea su modalidad, se sugiere que es esta un área de oportunidad especialmente relevante.

Se sostiene que este decenio será especialmente crítico para detonar los cambios necesarios para producir resultados educativos de mayor calidad, por lo que mantener activa la discusión en la Región es de la mayor importancia.

Introducción

Hacia el año 2008 en la región de América Latina y El Caribe se encontraban en activo cerca de 7 millones de docentes de educación primaria y secundaria (Louzano y Murdochowicz, 2008). Sus rasgos sociodemográficos, sus experiencias formativas, la manera en que se insertaron en los servicios educativos en sus distintos niveles, los momentos de su trayectoria profesional y las demandas a las que han sido sometidos les da identidad en el ejercicio de la profesión a pesar de los muy diversos contextos en los que se desempeñan.

Este enorme, fluido y diverso contingente de profesionales de la educación es responsable de producir los logros educativos que las sociedades y gobiernos esperan. En la mejora de la calidad de sus prácticas no es suficiente aplicar un nuevo plan de estudios o dominar nuevos materiales, métodos o recursos, la exigencia tiene que ver con transformar su propia práctica hasta lograr atender a la diversidad, hacerse cargo de los resultados de los alumnos y, en suma, de demostrar que el origen sociocultural no es destino, que la educación es la avenida capaz de romper los circuitos de pobreza, exclusión y violencia que afectan a grandes segmentos de nuestras poblaciones.

El propósito de brindar una educación de calidad con perspectiva de equidad adoptado por los gobiernos en el marco de los acuerdos de la Educación para Todos, pasa por asumir que los avances en la dirección proyectada sólo son factibles en la medida en que estos profesionales de la educación se apropien del compromiso y adquieran las competencias, actitudes y disposiciones que distinguen a los docentes efectivos (OCDE, 2005 y 2009; Banco Mundial, 2011).

Sabemos que el crecimiento de la inversión en el sector de la educación en los países de la Región¹ (Murdochowicz, 2002), ha sido significativo. Una parte de esta se ha destinado a la formación inicial y continua de maestros de educación básica; no obstante, predomina la impresión de que el financiamiento específicamente derivado a este renglón ha sido insuficiente para acercar a todos los profesores oportunidades de aprendizaje coherentes y sólidas que se reflejen en los resultados educativos de los estudiantes que atienden. Los alumnos de la Región se mantienen en desventaja

¹ El esfuerzo de los países ha llevado a aumentos relativos de sus presupuestos educativos en función del PIB; el crecimiento económico en esta década ha facilitado en gran medida la extensión de los servicios educativos. De este modo, el gasto educativo de los países sobre los que se cuenta con suficiente información aumentó, en promedio, de 3,1% del PIB en 1990 al 3,6% en 2000 y al 4,2% en 2008. Dado que entre 1990 y 2008 el producto interno bruto regional casi se duplicó (un 3,4% anual y un 84% en todo el período), la expansión absoluta del gasto público en educación en la región fue del 5% anual o del 140% en todo el período; expresado como gasto por habitante, el aumento promedio se elevó de 86 dólares por persona en 1990, a 119 dólares en 2000 y a 171 dólares en 2008.

Sin embargo, se dan grandes diferencias entre los países, ya que ese porcentaje varía de un 1,2% en Bermudas a un 13,8% en Cuba. Algunos países con una renta per cápita similar asignan a la educación porcentajes de sus PNB muy diferentes: por ejemplo, Uruguay le dedica un 2,9% y México un 4,9%.

Los desembolsos de la ayuda destinada a la educación básica en América Latina y el Caribe aumentaron: en el periodo 2002-2003 se cifraron en un promedio de 213 millones de dólares y en el periodo 2007-2008 ascendieron a 326 millones. Esto se tradujo en un aumento de la ayuda por niño en edad de cursar primaria, que pasó de cuatro dólares en el bienio 2002-2003 a seis dólares en el bienio 2007-2008. En el periodo 2007-2008 se asignó a la educación básica algo menos del 40% de la ayuda total a la educación destinada a la región. (CEPAL, 2010; UNESCO, 2011)

respecto de sus pares en las naciones con sistemas educativos de alto desempeño (Pisa, 2009; INEE, 2010 y 2011).

La evidencia disponible apunta a que los maestros son la clave para el buen desempeño de alumnos, escuelas y sistemas (Pisa, 2009; OCDE, 2009; Mourshed, Chijioko y Barber, 2010), y sugiere que los programas de desarrollo profesional a lo largo de sus trayectorias son la vía para que adquieran las competencias propias de una buena práctica que se renueva y se ajusta a los contextos particulares.

Se ha establecido (Miller y Lieberman, 2001; Villegas-Reimers, 2003; Aguerrondo, 2004; Flores, 2005; Sandoval, 2005; Ávalos, 2007; Tenti, 2007; Vaillant, 2009; Terigi, 2010) que en este ámbito del desarrollo profesional, la experiencia de la Región ha presentado limitaciones considerables en vista de factores tales como la discontinuidad de los programas y las acciones; las escalas de operación; los modelos, diseños y procesos frecuentemente alejados de intereses, entornos y necesidades de los sujetos; las dificultades de acceso; la precariedad de los formadores; la insuficiencia de recursos y la falta de definición sobre el tiempo que los individuos o los colectivos pueden dedicar a estos procesos dentro de las jornadas laborales y sin perjuicio de la atención a los alumnos .

Pese a esta situación, una importante ventaja es que el conocimiento experto ha avanzado en la comprensión de la relación entre prácticas docentes y logro educativo y ha identificado los rasgos de los modelos, opciones, contenidos y procesos de desarrollo profesional que logran brindar genuinas oportunidades de aprendizaje a los docentes (Vaillant, 2005; Ávalos, 2007; Vaillant y Marcelo, 2009; Vélaz de Medrano y Vaillant, 2009).

La investigación sobre el tema en América Latina y El Caribe ha examinado políticas y experiencias con el ánimo de proponer esfuerzos mejor dirigidos y de mayor calidad. Existe una amplia coincidencia en la necesidad de que ello ocurra en el marco de la definición de una política de Estado hacia los docentes, integral y articulada, que se desagregue en planes de largo plazo monitoreados y ajustados periódicamente a fin de evaluar su impacto sobre el desempeño individual y colectivo de los docentes contra referentes claros y operables.

Los “estados del arte” más recientes coinciden en cuanto a la relevancia del campo de acción del desarrollo profesional y argumentan sólidamente a favor del impulso a programas de largo plazo centrados en las prácticas; situados en las comunidades escolares; basados en el aprendizaje colaborativo y atados al “fortalecimiento del conocimiento curricular”, considerado como la mayor necesidad de formación docente en América Latina y El Caribe (Ávalos, 2007:28).

Aprender a lo Largo de la Vida

Los docentes de la Región y sus pares en el mundo son profesionales cuyo aprendizaje se da a lo largo de un continuo que comienza con la formación inicial, se refina en la primera etapa de inserción al servicio activo y se amplía y desarrolla a lo largo de toda la vida laboral.

Este concepto de desarrollo profesional y educación continua se ha construido colocando al maestro como sujeto en formación, para romper con las visiones tradicionales de la capacitación como medio para compensar deficiencias o como vía para comunicar los cambios normativos en el curriculum y su desarrollo (Villegas-Reimers, 2003; Aguerro, 2004; Ávalos, 2007; Vaillant, 2009; Terigi, 2010).

En sentido amplio, el desarrollo profesional es un proceso de crecimiento que resulta de la experiencia y la reflexión sistemática sobre la práctica docente. Incluye actividades formales e informales y se distingue de la capacitación o del entrenamiento a partir de cursos breves y talleres en los que se aborda algún aspecto del trabajo docente. Este enfoque es relativamente novedoso en la profesión docente y ha sido concebido como un cambio de paradigma en su definición (Villegas-Reimers, 2003; Aguerro, 2004; Ávalos, 2007; Vaillant, 2009; Terigi, 2010).

Conviene establecer que pese a la evidencia sobre la relevancia de este componente de la formación en el marco de las políticas hacia los docentes, persiste el debate relacionado con su impacto sobre las prácticas. Así, se dispone de ideas inspiradoras y ejemplos de modelos y procesos que, en contextos particulares (nacionales, provinciales o de menor escala), han promovido cambios visibles y medibles en plazos relativamente largos (Darling-Hammond, 2003; Villegas-Reimers, 2003; OCDE, 2009b). Es decir, no hay una sola vía y, por lo que toca a la Región, no hay país alguno que haya resuelto de manera óptima la instrumentación de su política de desarrollo profesional docente (OCDE, 2010; Mourshed, Chijioke y Barber, 2010).

En este texto, el interés central es el profesor en activo por lo que la discusión se reduce al ámbito de la formación posterior a la inserción en el servicio. Aunque no se omite la relevancia del vínculo que existe con los procesos previos, la discusión atañe directamente a las opciones políticas y programáticas que sería necesario construir a fin de ampliar las oportunidades de aprendizaje para todos los docentes que aspiran a profundizar conocimientos, mejorar sus prácticas, afirmar su compromiso y en suma, a ejercer la profesión con un alto nivel de eficacia.

En lo que sigue se presentan en primer lugar algunas consideraciones sobre la importancia crucial de la formación continua y el desarrollo profesional para el perfeccionamiento de las prácticas de enseñanza; en seguida se hace referencia a las iniciativas desplegadas principalmente en la Región Latinoamericana durante los años noventa en esta materia, para después considerar los rasgos de la orientación de las líneas de política sugeridas por la literatura especializada más actual. Se cierra la reflexión con una mirada al estado del desarrollo profesional de los docentes en América Latina y El Caribe, con la intención de documentar algunas rutas hacia la implantación de políticas de desarrollo profesional de mayor calidad e impacto y reflexionar sobre los desafíos que será necesario enfrentar.

Profesión Docente y Reformas a la Educación

Una de las principales críticas a las políticas educativas emprendidas en América Latina durante los años noventa (Barber y Mourshed, 2007; Terigi, 2010) es que se concedió una importancia relativamente menor al componente más relevante para su éxito (Mourshed, Chijioke y Barber, 2010), es decir, el

desarrollo de profesores capaces de moldear y dar significado a las propuestas relacionadas con el cambio en las organizaciones escolares, su funcionamiento, gestión y administración.

A pesar del activismo que se registra a lo largo de las últimas tres décadas en América Latina y El Caribe en torno a la formación y capacitación de los docentes, los análisis revelan su bajo impacto en el aula y evidencian una opinión adversa de los propios sujetos sobre los cursos, talleres, programas compensatorios y del vasto conjunto de esfuerzos que, más allá de las intenciones, no correspondieron a las expectativas de mejora de las prácticas educativas necesarias para incrementar de manera sostenida el logro de todos los estudiantes (Murdochowicz, 2002; Villegas-Reimers, 2003; Vaillant, 2004; Ávalos, 2007; Terigi, 2009).

La evidencia disponible actualmente muestra que, la preparación del profesor no es una variable más en el diseño de la política educativa, sino uno de los ámbitos más relevantes de la actuación gubernamental, puesto que, en ausencia de profesores capaces y comprometidos, cualquier propuesta de mejora es inviable (Mourshed, Chijioke y Barber, 2010).

Se ha argumentado con solvencia que la posibilidad de concretar las aspiraciones de garantizar el derecho a una educación de calidad para todos (UNESCO, 2007; OEI, 2008; OCDE, 2009 y 2010) depende en buena medida, aunque no exclusivamente, de los maestros, quienes evidentemente tienen el derecho, la necesidad y la obligación ética de incrementar los niveles de dominio de la profesión que ejercen.

El debate clásico acerca de la naturaleza del trabajo docente se ha refinado en las últimas dos décadas. Una buena parte de la literatura se ha concentrado en definir las bases de conocimiento de la profesión docente (Ávalos, 2004; Shulman, 2008; Novoa, 2009) y a reflexionar acerca de la relación entre teoría y práctica, que implica el ejercicio de la enseñanza (Perrenoud, 2006; Ávalos, 2007; Esteve, 2009).

Como ha destacado Antonio Novoa (2009) hay convergencias significativas en cuanto a la definición de rasgos, cualidades, aptitudes, disposiciones y, más recientemente, competencias que caracterizan a los buenos maestros (Darling-Hammond, 2003; Perrenoud, 2006; Shulman, 2008). Se dispone asimismo, de una amplia evidencia sobre la influencia del profesor en el aprendizaje (Villegas-Reimers, 2003; Esteve, 2009) y se ha demostrado (Elmore, 1997) que las mejoras en los aprendizajes escolares requieren de una inversión sostenida en la ampliación de los conocimientos y capacidades de los profesores. Para que estas inversiones produzcan buenos desempeños, es relevante explicitar los rasgos deseables del profesional competente e identificar con la mayor precisión posible las características de los programas de desarrollo profesional que tienen un alto impacto en la consolidación de dichos rasgos.

En su exhaustiva revisión del tema, Villegas-Reimers (2003) demuestra que las sociedades y los agentes educativos tienen una percepción determinada sobre los maestros que a su vez influye en la forma en la que se les prepara y estimula para ejercer la profesión a lo largo de su trayectoria.

Algunas de las “metáforas” que se han utilizado (y aún se usan) para definir a los docentes y su ejercicio, describen al maestro como artista, como trabajador o bien como profesional. Si predomina la primera percepción lo más probable es que se desestime la promoción del desarrollo profesional puesto que si se nace para maestro, ser un buen profesor sería un efecto natural y del paso del tiempo (Darling-Hammond, 2009). Por otra parte, aunque los maestros son trabajadores asalariados y, mayoritariamente servidores públicos, el ejercicio de la docencia no es solamente una ocupación que supone el cumplimiento de instrucciones, sino una profesión que exige la continua toma de decisiones estratégicas, la reflexión, la adaptación permanente y la experimentación. Estas cualidades de la práctica profesional, que aún no gozan de plena legitimidad social, es la que corresponde a los profesionales de la educación en el Siglo XXI y como han enfatizado diversos autores (citados por Villegas-Reimers, 2003), implica una profunda reconceptualización de la profesión, la profesionalidad y la identidad de los maestros.

Los rasgos del profesional de la educación

Una de las zonas de mayor interés en la investigación educativa ha sido la especificación de las cualidades que acredita un profesor bien formado. Existe un amplio número de “listas” (Villegas-Reimers, 2003; Vaillant y Marcelo, 2009) en las que se enumeran habilidades, conocimientos, disposiciones y valores que se relacionan con la idoneidad profesional. Las coincidencias sobre lo que debe saber un buen docente son amplias e incluyen:

- Conocimiento pedagógico general
- Conocimiento disciplinar
- Conocimiento del curriculum, de los materiales y el desarrollo curricular
- Conocimiento de los estudiantes y sus familias
- Conocimiento sobre la evaluación de los aprendizajes
- Conocimiento sobre las estrategias, técnicas y herramientas para crear ambientes de aprendizaje colectivo
- Conocimiento, habilidades y disposición para trabajar con alumnos diversos
- Conocimiento sobre el uso de las tecnologías para el desarrollo curricular
- Conocimientos, actitudes y prácticas comprometidas con la justicia y la transformación social

La codificación de los ámbitos de conocimiento que integran el bagaje profesional, se complementa con consideraciones que se refieren a la identidad y su proceso de construcción a lo largo de la práctica, al manejo de las emociones y a la dimensión ética propia de la práctica docente.

Los profesionales maduros o, como se les denomina en la literatura, los maestros expertos, a diferencia de quienes se inician en el ejercicio profesional, se distinguen por un mayor dominio de su especialidad y del contexto en el que la ejercen; responden inmediatamente a los incidentes cotidianos en el aula; disponen de un rango amplio de estrategias que utilizan de manera flexible para atraer, interesar y atender a todos sus estudiantes; despliegan capacidad para resolver problemas e interpretar las situaciones de aprendizaje propias de su entorno (Marcelo, 2011).

De la codificación de estos rasgos, se derivan importantes consecuencias. De entre las más relevantes, vale la pena destacar dos. Primero, que se aprende a ser maestro a través de programas de desarrollo profesional capaces de estimular la consolidación de los rasgos deseables y, segundo, que se puede evaluar la efectividad de un docente cuando los sistemas educativos definen con bases sólidas y amplios consensos los estándares de desempeño que las sociedades demandan de un buen maestro (Cochran-Smith, 2001; Darling-Hammond, 2004). La combinación de políticas que orientan los sistemas y modelos de desarrollo profesional con aquellas que procuran garantizar el ingreso y la permanencia de profesionales que cumplen con los rasgos deseables, constituyen el fundamento de la construcción de sistemas educativos centrados en los aprendizajes de todos.

Conocimientos y Práctica Docente

La enseñanza efectiva y de calidad es aquella que permite el aprendizaje de todos los alumnos puesto que considera su diversidad y es en parte, función de la calidad profesional de quien la ejerce. Así, importan los conocimientos, habilidades y disposiciones del profesor, pero también las condiciones en las que ejerce la práctica.

Como demuestra Darling-Hammond (2001, 2003 y 2004) la práctica docente se encuentra sujeta a los contextos particulares y a las condiciones del ejercicio profesional. Por tanto, las carencias de los materiales, de las definiciones curriculares y de los ambientes escolares impactan negativamente la calidad de la docencia aún si el profesor posee, en principio, las cualidades necesarias para impulsar el logro educativo.

Una buena parte de las condiciones que dan sustento a una práctica efectiva están fuera del control del profesor y dependen directamente de las definiciones de la política educativa, los rasgos culturales de los sistemas y los estilos de gestión y administración. De aquí que la política de desarrollo profesional y las intervenciones que se decida impulsar en cada país, son parte de un cluster cuyo contenido es común pero las modalidades que asume la implantación están determinadas por factores de contexto.²

Saber y saber hacer en condiciones específicas

Desde los años setenta, los gremios magisteriales en América Latina incluyeron entre sus reivindicaciones el derecho a la profesionalización (SNTE, 1994). Como se indicó anteriormente, la exigencia encontró respuesta en la multiplicidad de cursos, actividades y talleres que se ofrecieron desde las estructuras gubernamentales. Se trató principalmente de modalidades de actualización con fines específicos cuya contribución a la calidad educativa fue heterogénea y, en todo caso, de bajo impacto en el logro educativo de los alumnos.

² Mourshed, Chijioke y Barber (2010) proponen que todos los sistemas educativos pueden mejorar y sostener un impulso hacia calidad, pero lo hacen en distintas y contrastantes condiciones de inicio. Independientemente de la crítica al esquema etapista que utilizan, la evidencia que proporcionan identifica seis dimensiones que son motivo de intervención de los gobiernos a lo largo de sus “viajes hacia la mejora”: revisión del curriculum y construcción de estándares; sistemas apropiados de estímulos al desempeño de docentes y directivos; desarrollo profesional de docentes y directivos; evaluación de los niveles de aprendizaje de los alumnos; construcción y mantenimiento de sistemas de información y cambios normativos e institucionales.

Los balances críticos sobre los programas de formación continua en los países de la Región coinciden en que es insoslayable un cambio radical en los conceptos, modelos y procesos que se han ensayado. Los argumentos y evidencias que se ofrecen para sostener esta postura son contundentes.

En los años noventa, las políticas de reforma centradas en el aprendizaje enfatizaron la comunicación de los cambios en el curriculum, los materiales, los métodos de enseñanza y las modificaciones a la organización escolar que éstas entrañaban. Así, los contenidos de cursos, talleres, encuentros y demás formas de capacitación tuvieron más un fin utilitario que el propósito de brindar opciones para mejorar el ejercicio de la profesión (Ávalos, 2007, Vaillant, 2009; Terigi, 2010).

Se ha demostrado (Flores, 2005; Ávalos, 2007; Terigi, 2010) que el formato de cursos en cascada predominante desde los noventa ha tenido debilidades notables tales como la duración limitada, el alejamiento de las escuelas y la falta de seguimiento de la aplicación en la práctica.

Por otra parte, la formación continua atada a remuneraciones y ascensos escalafonarios, ha generado “efectos perversos” como el credencialismo y la exclusión de los docentes más débiles (Sandoval, 2000; Terigi, 2010) que generalmente atienden a las poblaciones escolares con menor capital social. Frecuentemente, estos esquemas han mantenido sin mayores modificaciones la estructura del sistema educativo, donde la escuela sigue subordinada a una larga cadena de mando portadora de relaciones e intereses no necesariamente educativos (Flores, 2005; Martínez Olivé, 2009).

En el último quinquenio la investigación educativa ha producido un amplio conjunto de revisiones de prácticas (PREAL, 2010) en el campo del desarrollo profesional en los países de América Latina y El Caribe. Los estudios han revelado los alcances de algunas experiencias de amplio potencial como los Grupos Profesionales de Trabajo y los Microcentros Rurales en Chile, la Expedición Pedagógica y los Microcentros en Colombia, los Centros de Maestros en México, el apoyo a docentes en Escuelas en el Caribe Anglófono (Ávalos, 2007), el Plancad en el Perú o las Redes de Docentes interesados en la lectura, las matemáticas, las ciencias, el uso de las tecnologías en las aulas o en la convivencia escolar que siguen vigentes en todos los países (Fierro, 2010), a pesar de la discontinuidad de los apoyos institucionales.

Los Grupos Profesionales de Trabajo y los Microcentros Rurales de Chile comparten el objetivo central de promover la colaboración para el aprendizaje docente. Los temas y problemas revisados no implican exclusivamente a los pares sino suponen una continua interacción con grupos técnicos del Ministerio de Educación o bien de entidades especializadas seleccionadas por los propios docentes. El reconocimiento de la influencia del contexto en las adaptaciones pedagógicas y didácticas que los profesores pueden lograr para propiciar el logro educativo de alumnos diferentes, requirió de diseños concebidos especialmente para las circunstancias de la escuela rural y las de los liceos.

Un rasgo peculiar es que los programas y sus rutinas no han pretendido prescribir los cambios sino propiciar la construcción de alternativas pedagógicas centradas en la atención de los alumnos. Mediante

insumos informativos y orientadores provistos por facilitadores, se brinda apoyo y acompañamiento a los cambios graduales que se producen e impactan los niveles de rendimiento de los estudiantes.

La revisión crítica de la experiencia subraya como factores determinantes del éxito el apoyo gubernamental, la calidad de la visión pedagógica que está en la base de los diseños y el alto nivel de diseñadores y conductores en el terreno (Ávalos, 2004).

En una vena similar, los Círculos de Interaprendizaje en el Perú y experiencias parecidas en otros países (Flores, 2005) los docentes, todos miembros de una misma área o especialidad, definen un tema de discusión que se desarrolla a partir de la experiencia y con aportes teóricos pertinentes. El fin es identificar formas para mejorar las prácticas docentes, aprendiendo unos de otros.

Las Pasantías en Colombia, sostenidas desde fines de la década de los noventa, se reporta como una experiencia que permite a los docentes observar innovaciones implantadas en escuelas similares a la propia. Los participantes frecuentemente acuden a la ayuda de quienes tienen mayor experiencia para detonar procesos de innovación en sus ámbitos de trabajo.

Por su parte, las Pasantías Internacionales auspiciadas por las autoridades educativas de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, entre otros, permite un contacto *in situ* con experiencias de innovación mediante las que se busca dar respuesta a problemas compartidos. Generalmente, los profesores seleccionados en base a méritos sobresalientes, transmiten el aprendizaje en sus zonas de influencia (SEP-OEI-AFSEDF, 2006a y 2006b).

Hacia el año 2006, la autoridad responsable de la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio de México (DGFCMS), después de haber impulsado un programa de Pasantías a Chile y España en colaboración con la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) en el que participaron docentes de 21 entidades del país, propuso la implantación del Servicio de Asesoría Académica a la Escuela. (Bonilla, 2006)

La intención principal consistía en superar los muy diversos y dispersos esquemas de formación continua, que compartían tendencias como la centralización, la uniformidad y la pretensión de control. La propuesta buscaba responder también al contexto de la descentralización de la educación que coloca a las autoridades de los Estados de la Federación en una posición de mayor determinación sobre los programas de mejora de la educación local.

Con el fin de evitar una nueva centralización ahora en el nivel de los aparatos educativos Estatales, se formuló como objetivo principal transitar desde los programas de desarrollo profesional “dominados por la oferta hacia una nueva serie de programas y servicios de actualización y de acompañamiento técnico pedagógico a los maestros que están en las escuelas, a partir de la demanda generada por la propia construcción de su trayecto formativo” (Arnaut, 2006:27).

Este programa, que surgió como una alternativa a la desgastada política que dio origen a los Centros de Maestros y al Programa Nacional de Actualización de Profesores, no tuvo el respaldo de la nueva

autoridad educativa federal, por lo que su alcance fue muy limitado. Aún así, persisten grupos y redes de docentes activos en algunos Estados y zonas escolares que se generaron durante el periodo de experimentación de la iniciativa (Bonilla, 2006).

En todos los casos relevados, se observa el impulso a procesos de formación centrados en la escuela en los que los colectivos docentes asumen un papel protagónico y en los que el principal referente es la práctica como fuente de reflexión, análisis y aprendizaje.

Estas iniciativas consistentes, bien construidas y conducidas por profesores, expertos y académicos no han dispuesto de apoyo suficiente y sobre todo continuo. Un problema adicional es que una buena parte de las experiencias prometedoras fueron sustituidas para iniciar otros programas o bien abandonadas prematuramente por la autoridad o por quienes las impulsaron en sus inicios.

Un segundo problema que han enfrentado estas experiencias y seguramente otras muchas no reconocidas como genuinas iniciativas de aprendizaje para la transformación, es que no han dispuesto de suficiente tiempo para mostrar resultados a partir de evaluaciones de impacto que acreditaran su efectividad. Varias de ellas han sido evaluadas externamente, pero los resultados no han sido utilizados para hacer ajustes a contenidos y procesos por lo que, aunque quedan documentadas y bien descritas, no dan lugar a esquemas de mejora (Ávalos, 2007; Vaillant, 2009; Terigi, 2010).

El tercer nodo problemático es el de mayor importancia y se refiere a la limitada inserción de los programas de desarrollo profesional en políticas de largo plazo dirigidas a los docentes. Es decir, en ausencia de un programa coherente y bien coordinado, las actividades propiamente de desarrollo profesional, conviven con múltiples iniciativas promovidas desde diversas instancias administrativas y de gestión con la consecuente dispersión y falta de pertinencia para los objetivos relacionados con la profesionalización.³

Las características de los programas de desarrollo profesional que ofrecen a los docentes la oportunidad de aprender, han sido identificadas en la literatura (Villegas-Reimers, 2003; Aguerrondo, 2004; Flores, 2005; Ávalos, 2007; Barber y Mourshed, 2007; Vaillant y Marcelo, 2009; Vélaz de Medrano y Vaillant, 2009; Mourshed, Chijioko y Barber, 2010). Hay una amplia coincidencia en que programas y acciones requieren coherencia, articulación con otras dimensiones de las políticas dirigidas a los docentes, sustentabilidad y evaluación continua.

Una política pública en este ámbito exige un plan específico de acción negociado con los actores, intereses diversos y un entramado institucional sometido a los principios de eficacia, transparencia y rendición de cuentas.

³ Por ejemplo, en México además de los cursos obligatorios para quienes voluntariamente se someten a los exámenes nacionales con fines de ingresar o ascender en el programa de estímulos denominado Carrera Magisterial, escuelas y docentes están obligados a participar en un amplio número de proyectos especiales y coyunturales (hasta 40 según el nivel, la zona y el Estado de la Federación) que demandan tiempo para la capacitación y añaden a la ya de por sí pesada rutina administrativa escolar, la obligación de reportes y comprobaciones de gasto. (SEB, 2011)

Nuevas ideas en encuadres institucionales

Una de las consecuencias relevantes de las reformas educativas de los noventa fue la actualización de los procesos de institucionalización del derecho a la profesionalización de los docentes y la consecuente determinación de las instancias gubernamentales encargadas de coordinar y regular la formación docente continua.

En la mayor parte de los países de la Región se formalizaron instrumentos jurídicos, leyes y reglamentos de cobertura nacional que establecen el derecho de los profesionales a la formación continua y la obligación del Estado a coordinar los programas que para este efecto se determinen (Aguerrondo, 2004; Terigi, 2009). A pesar de la renovación parcial del encuadre normativo e institucional, ha persistido la inclinación hacia las iniciativas “espasmódicas con tendencia a la discontinuidad y amenazadas por la falta de recursos” (Terigi, 2010:41).

Actualmente, varios países de la Región se encuentran en un proceso de revisión de los instrumentos normativos y regulatorios con el ánimo de impulsar políticas de formación inicial, iniciación al servicio y formación continua, más coherentes, mejor articuladas y de mayor impacto. Algunos de los esfuerzos emprendidos asumen que el propósito de la formación continua es incrementar la calidad de la educación en el aula, por lo que se desplaza la perspectiva de lo remedial a favor de una visión que privilegia el impulso de “...aquellas actividades conscientes y planificadas dirigidas intencionalmente al beneficio de individuos, grupos o escuelas...” (Christopher Day citado por Bolam, 2004:34).

Una revisión de las páginas web de los Ministerios de Educación de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, México, Perú y Trinidad y Tobago, muestra que, con matices propios y distintos acentos, los países hacen explícita una definición de lo que entienden por “calidad de la educación”. Se alude en las definiciones a la inclusión y la justicia; la buena ciudadanía; las competencias para la vida; la actitud emprendedora; el desarrollo humano pleno; la formación de habilidades sociales y afectivas así como a la inserción productiva en el mundo contemporáneo.

Se reporta la instalación de dispositivos para la evaluación de los resultados de aprendizaje de los alumnos, a su vez insumo fundamental para la planeación de las ofertas de desarrollo profesional. En Trinidad Tobago, se anuncia que se avanza en la misma dirección.

En cuanto a la determinación de entidades oficiales responsables⁴, Argentina impulsa el desarrollo profesional de los docentes a través de una amplia gama de acciones coordinadas por el Instituto Nacional de Formación Docente cuya misión es dar impulso a la articulación entre el sistema formador y los otros niveles del sistema educativo. Sus tareas comprenden el diseño, acuerdo e impulso a dispositivos que cubren a los docentes desde que se inician a la profesión y a lo largo de trayectorias que procuran el perfeccionamiento de las prácticas pedagógicas, la innovación y la indagación.

⁴ En el Anexo se ofrece una visión sintética del estado actual de la oferta de opciones para el desarrollo profesional docente que las dependencias responsables han definido.

Además en el Portal del Ministerio de Educación de Argentina, específicamente en la sección “Ministerio para docentes” se oferta una gama de entornos virtuales de formación de cursos y clases no presenciales como una opción de formación continua sobre temas de interés específicos.

Las ofertas educativas y las instituciones oferentes autorizadas así como las condiciones de acceso son públicas. En los demás países también se observa el esfuerzo por comunicar a los interesados el tipo de opciones que están al alcance de los distintos individuos y colectivos.

En Brasil, la Dirección Nacional de Formación Docente para la Educación Básica, resultado del acuerdo entre el Ministerio de Educación, las Instituciones Públicas de Educación Superior y las autoridades educativas estatales y municipales, mantiene una oferta pública descentralizada y gratuita de educación continua, especialización, maestría y doctorado. El Servicio Nacional de Capacitación propicia la práctica de los docentes en escuelas públicas en alianza con las universidades federales, estatales y los colegios de la comunidad⁵.

El Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) es el órgano ministerial Chileno a cargo de proponer, diseñar e implementar estrategias destinadas a fortalecer tanto

⁵ En el documento final de la “Conferencia Nacional de Educación” (CONAE) realizada del 28 de marzo al 1 de abril de 2010 en la Ciudad de Brasilia se presentan las directrices, metas y acciones de la Política Nacional de Educación planteadas para el periodo 2011-2020, desde una perspectiva de inclusión, igualdad y diversidad donde se tomó en cuenta el debate de ideas y proposiciones de los sectores de la sociedad civil y las entidades federadas en torno al tema central Construyendo un Sistema Nacional Articulado de Educación: Un Plan Nacional de Educación, directrices y estrategias de acción. Específicamente en el EJE IV-FORMACIÓN Y VALORIZACIÓN DEL/AS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN se destaca para el desarrollo profesional continuo de los docentes los siguientes puntos:

- Fortalecimiento y ampliación de licenciaturas e implementación de las políticas de formación continua de pos-graduados (lato y sensu stricto sensu), principalmente en las instituciones públicas de educación superior, haciéndolos un espacio eficaz calificado de capacitación y profesionalización de la expansión del universo y el social, cultural y político.
- Llevar a cabo procesos de formación inicial y continua de profesores/as, en consonancia con las actuales demandas educativas y los cambios sociales y epistemológicos en el campo del conocimiento.
- Sedimentar los polos de la UAB en los centros de la formación continua de los profesionales de educación, coordinados por universidades, en colaboración con las redes de los sistemas escolares públicos, y la sustitución de tutores por profesores efectivos; desplazamiento de los centros de formación de las ciudades-centro a través de asociaciones; implementación de centros regionales para promover procesos de formación y acompañamiento constante de los profesionales de la educación respecto a los tipos y niveles de educación.
- Proporcionar formación continua a los/las profesionales del magisterio que atiende en EJA, favoreciendo la implantación de una práctica pedagógica basada en especificidades de los sujetos de EJA y en una postura mediadora frente al proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Ofrecer cursos de formación para la educación inicial y continua a los profesionales de campo, asumiendo como una alternativa de emergencia de la educación a distancia que va más allá de los conocimientos de las disciplinas, en busca de un enfoque lógico que se componen de los campos del conocimiento y la oportunidad de dialogar entre las áreas.
- Implementar programas de formación inicial y continua que contemplen una discusión sobre el género y la diversidad étnico-racial, de orientación sexual y generacional, de personas con discapacidad, con trastornos generalizados del desarrollo, altas capacidades, superdotados y trastornos funcionales especiales, sobre todo las luchas contra las distintas formas de discriminación sexual, racial y para superar la violencia contra las mujeres y otras formas de violencia que afectan negativamente el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Desarrollar, implementar y ejecutar políticas y programas de educación continua, de postgrado, de género, diversidad sexual y orientación sexual para todos los profesionales de la salud, educación, servicios sociales, deportivos y de ocio.
- Implementar programas de educación continua, en nivel de especialización o perfeccionamiento, en la atención educativa especializada para los/as profesionales que trabajan en las salas de recursos multifuncionales. (INEP, 201)

la formación inicial como el ejercicio profesional. Desde 2001 hace uso de las tecnologías de la información y la comunicación, además de que sus cursos y talleres dan cobertura a los profesores de todos los niveles. Se fomenta el aprendizaje entre pares; las especializaciones a través de la participación de universidades acreditadas, así como la obtención de posgrados. Los instrumentos de evaluación docente con base en estándares de desempeño permiten diseñar programas específicos para quienes no alcanzan los niveles de desempeño establecidos.

Colombia incluyó el desarrollo profesional de los docentes y directivos entre los proyectos estratégicos del Plan Decenal de Educación (2006-2016). A través del Sistema Nacional de Formación de Educadores y los Comités de Capacitación Docente se determinan acciones y programas dirigidos al perfeccionamiento científico, tecnológico e investigativo de los docentes. El acento de la oferta contenida en el Portafolio de Programas de Desarrollo Profesional es la adquisición de competencias docentes para propiciar en los alumnos logros en las competencias comunicativas, matemáticas, científicas, ciudadanas y laborales incluidas en el currículum.

Guatemala ha definido un Programa Académico de Desarrollo Profesional Docente que acentúa la “formación de profesores para el desarrollo del currículo por Pueblos (...) para la formación de niños y niñas que conozcan, vivan y practiquen su cultura y utilicen su idioma materno además de un segundo idioma.” (Luis Enrique López e Ingrid Jung citados en López, 2010:27)

Específicamente, el Programa contempla fortalecer la profesionalización y el desarrollo sociocultural del docente; garantizar la profesionalización a nivel universitario estableciendo para el efecto convenios con la Universidad de San Carlos y las Universidades privadas, así como establecer programas para la inducción y la actualización. La Subdirección de Formación del Recurso Humano dependiente de la Dirección General de Gestión de la Calidad Educativa, tiene atribuciones para establecer las políticas y estrategias de formación inicial, inducción, actualización y profesionalización de los docentes, técnicos, directores y supervisores en servicio.

En el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), la Dirección General de Formación Continua de México ha modificado gradualmente los rasgos del Programa Nacional de Actualización de Profesores. Mantiene dos tipos de oferta: la primera, dirigida a todos los docentes, pretende comunicar las modificaciones curriculares y la segunda, incluida en el Catálogo Nacional de Formación Continua, abre una amplia gama de opciones en las didácticas especiales, el desarrollo del alumno, la atención a la diversidad, entre otras áreas de interés, que son propuestas por las Instituciones de Educación Superior públicas y particulares en respuesta a una convocatoria pública. Los programas son sometidos a la evaluación de grupos de pares cuyo juicio determina su aceptación. En el Catálogo se incluyen desde diplomados hasta doctorados que, en principio son seleccionados por los profesores a través de los esquemas organizativos y logísticos que se determinan en coordinación con los Estados de la Federación.

La Dirección de Educación Superior Pedagógica es la entidad responsable de formular, dirigir y evaluar el Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente para profesores y directivos en el marco

del Sistema de Formación Continua del Perú. A través de las universidades seleccionadas, se ofrecen programas educativos que cubren la nivelación y el posgrado.

Trinidad y Tobago ha definido una política que se concentra en la calidad de los docentes y sus prácticas. A partir de la construcción de estándares de desempeño docente, se propone el establecimiento de un sistema de aseguramiento de la calidad. En este encuadre, el desarrollo profesional es concebido como un proceso de aprendizaje a lo largo de la vida enfocado en el dominio pedagógico de los contenidos curriculares. Los programas que se ofrecerán, serán intensivos y sustentables, se concentrarán en propiciar el aprendizaje de los estudiantes, estarán alineados a la misión y al plan de mejora de la escuela y fortalecerán la colaboración entre los maestros (CARICOM, 2011).

¿Itinerarios convergentes?

La exploración de los segmentos de las páginas web oficiales dedicados al desarrollo profesional docente permite apreciar el despliegue de esfuerzos gubernamentales guiados por el reconocimiento expreso de la relevancia de la formación continua y especializada de los docentes. En todos los casos se privilegia el dominio pedagógico con referencia al currículum y se proponen distintas modalidades tanto escolarizadas como aquellas diseñadas para propiciar el aprendizaje entre pares.

Se observa una tendencia al uso de la tecnología para el aprendizaje, sea en modelos estrictamente virtuales o en híbridos, recurso que al lado de otras estrategias permite una mayor cobertura con calidad (Ortega, 2009).

Las entidades rectoras tienen amplias facultades de decisión sobre la oferta y sus modalidades, en el ámbito de la planeación y la coordinación para la ejecución, el seguimiento y la evaluación. Se pretende enfrentar así el problema de la dispersión y la falta de coherencia, rasgo que, sin embargo, no parece del todo desterrado particularmente en aquellos países como México, en el que hay otro conjunto de entidades que capacitan para el montaje de los programas particulares dirigidos a la escuela. En todo caso, subsiste la conclusión de Terigi (2010) respecto a que la consolidación institucional del desarrollo profesional docente aún requiere madurez.

La tendencia general a atender a todos los docentes considerando su situación individual, sus necesidades, inclinaciones y el momento de su trayectoria, es más viable en aquellos países como Chile⁶, que han avanzado hacia la definición de un marco de la buena enseñanza y de estándares de desempeño docente soportado por un sistema de aseguramiento de la calidad.⁷

⁶ La implantación de estas medidas ha implicado tensiones que se asocian a un énfasis “técnico-positivista” que presumiblemente les caracteriza. Se ha sugerido que, en el ámbito del desarrollo profesional docente, han “generado una brecha considerable entre los maestros de aula, sus reflexiones y problemáticas pedagógicas y la capacidad de las instituciones de formación de integrarlas”. (Insunza, Assaél y Scherping, 2011)

⁷ Es posible identificar una tendencia hacia la adopción de modelos semejantes al chileno, evidentemente con las peculiaridades que los contextos imponen. Se percibe una búsqueda, dentro del rango de opciones posibles en cada país, de una nueva generación de políticas para la mejora de los desempeños de los alumnos. La propuesta esencialmente identifica un cluster de políticas no secuenciales que, de acuerdo a la evidencia disponible, han producido impactos sostenibles en los niveles

El énfasis en las alianzas con las universidades acreditadas y la orientación hacia la obtención de posgrados dedicados a incrementar las capacidades de investigación e innovación entre una población que ha estado alejada de este ámbito resulta novedosa, y seguramente requiere ajustes en la cultura universitaria tradicionalmente distante de la trama escolar (Ibarrola *et. al.* 2006).

Este panorama apunta hacia la definición de una política y planes de acción promisorios, mejor informados y coherentes. Las definiciones técnicas tienen solidez; sin embargo, los contextos, los procesos de permanente negociación con los actores -incluidos los gremios-, el financiamiento, la consistencia de las entidades que ofrecen opciones de desarrollo profesional y las disposiciones de los docentes, es decir, “la política de la política” serán determinantes en la implantación y por tanto, en los resultados⁸.

Si bien aún no se advierten itinerarios convergentes, dos dimensiones de interés general sobre las que es necesario ampliar la discusión se refieren, en primer lugar a las características del cuerpo docente en cada país y, en segundo lugar a lo que se espera de la oferta y los oferentes de los programas de desarrollo profesional.

Respecto de la primera cuestión, es preciso mantener el interés de las líneas de investigación que abordan la temática procurando una visión comparada, en vista de la importancia que tiene el diseño de formas, contenidos y modalidades para la atención de distintas necesidades según el momento de la trayectoria profesional de los docentes, las condiciones de ejercicio, el nivel en el que se desempeñan, la disposición individual para mejorar la práctica y la percepción sobre su profesión. Comprender mejor los motivos, expectativas y el nivel del compromiso que acreditan los distintos grupos de profesores, es un insumo indispensable para integrar portafolios o catálogos de intervenciones pertinentes e incluyentes.

Respecto a los oferentes conviene reconocer que una de las consecuencias no deseadas de abrir a la participación de agentes varios la provisión de servicios de formación continua ha sido la emergencia de un mercado difícil de regular, especialmente en aquellos países en los que la oferta puede quedar a cargo de organismos privados con o sin fines de lucro.

de aprendizaje de los alumnos. Las ideas fundamentales atañen a la atracción de mejores candidatos a la profesión; el fortalecimiento de la educación inicial; la evaluación individual previa al ingreso definitivo al servicio; el concurso de plazas; el acompañamiento durante un primer ciclo de práctica; la mejora de las opciones de desarrollo profesional docente; la profesionalización y selección de directores de centros escolares en base a esquemas de mérito. Este grupo de políticas demanda un sistema de evaluación, en un principio con orientación formativa, al que habrán de someterse todos los docentes. Los resultados de las evaluaciones, contra referentes claros, darían una orientación precisa para el diseño de una oferta de desarrollo profesional que atendiese las necesidades de los grupos de docentes según su situación particular. Respecto al componente de desarrollo profesional que forma parte del cluster, no se omite insistir en que no hay una solución óptima ni garantía sobre su impacto en las prácticas en el aula. (OCDE, 2010)

⁸ Por ejemplo, un conjunto de trabajos recientes sobre México (Arnaut y Giorguli, 2010) muestra como las variables de contexto y la debilidad de los actores sociales, en los hechos, han desnaturalizado o cancelado oportunidades de reforma para la mejora de los aprendizajes.

Aunque en el caso de las Universidades e Instituciones de Educación Superior- de quienes se espera una creciente participación- los sistemas nacionales de acreditación y certificación, en principio respaldan la calidad de sus programas educativos de nivel posgrado de acuerdo a los parámetros internacionalmente aceptados, hay que reconocer que la experiencia predominante atañe a la preparación para la investigación fundamental, por lo que si se pretende impulsar modelos de posgrado que enfatizen los componentes de la formación clínica, centrales para la modificación de las prácticas de enseñanza, es insoslayable desarrollar criterios e indicadores complementarios que permitan una criba más fina, centrada en la pertinencia y el potencial de impacto. (Darling-Hammond, 2006, Crowe, 2010).

Algunos rasgos de los maestros de la Región

Con el propósito de comprender las dimensiones que moldean la profesión docente en América Latina y El Caribe, se han emprendido recientemente, estudios de esta población en un buen número de países, lo que a su vez ha permitido una visión comparada de carácter regional (Ávalos, 2004; Ibarrola, 2006; Vaillant y Rossel, 2006, Tenti, 2007; Banco Mundial, 2011). El énfasis ha sido la reconstrucción de las carreras docentes y el examen de sus determinantes, con lo que se ha logrado una buena caracterización de los perfiles sociodemográficos así como aproximaciones a las percepciones sobre la profesión, su ejercicio, las condiciones laborales y las expectativas de futuro que articulan los sujetos.

Los trabajos revelan la heterogeneidad del cuerpo docente en cada país y captan diferencias y recurrencias en el nivel regional con un grado de precisión que logra aportes para la identificación del tipo de intervenciones que serían más pertinentes según los rasgos personales y laborales, las experiencias formativas, los contextos de desempeño y el momento de la trayectoria profesional de los subgrupos.⁹

Una encuesta reciente aplicada en México (Ortega, Ramírez y Moreno, 2011)¹⁰ confirma algunos de los principales hallazgos que se reportan en el texto coordinado por Vaillant y Rossel (2006). En efecto, la feminización de la profesión es un rasgo predominante, así como la tendencia al envejecimiento del conjunto en aquéllos países que se ubican en la etapa de transición demográfica avanzada como en Argentina y Chile. En estos casos, la amplia cobertura en primaria y secundaria ya lograda y la disminución del número de niños y niñas en edad de asistir a la escuela, demandarán tasas de reposición de los docentes moderadas (CELADE-CEPAL, 2000; cumbres de las Américas, 2010).

Un segundo grupo de países, Brasil, Colombia, México, Perú y Trinidad Tobago se encuentran “en plena transición”, es decir, los grupos en edad escolar han disminuido en términos relativos y continuarán con esa tendencia. En estas Naciones la cobertura en primaria es igual o mayor al promedio de la Región, en tanto que en secundaria las tasas netas de la matrícula en Brasil y Trinidad Tobago están por encima del

⁹ En lo que sigue, se utilizará solamente una parte de las variables, específicamente, aquéllas que tienen un especial interés para el diseño de la política y sobre todo, de las intervenciones.

¹⁰ La encuesta a docentes de Educación Básica, 2010, indaga las percepciones de una muestra de 3,275 maestros frente a grupo sobre diversos aspectos de su formación inicial y desarrollo profesional, así como de las políticas educativas. La encuesta replica una parte de la aplicada por Emilio Tenti en el 2007 en otros países.

promedio de la Región; en Colombia y México son iguales al promedio y en el Perú, el indicador tiene un valor menor al promedio.

Aunque las implicaciones de esta circunstancia merecen una mirada más desagregada, puede anticiparse que en este segundo grupo se requerirán nuevos ingresos a la profesión docente para alcanzar la meta de cobertura universal en secundaria y para mejorar los servicios educativos en la primaria. Al mismo tiempo, en algunas Naciones es posible anticipar un cambio generacional en el cuerpo docente en el mediano plazo.

Por ejemplo, en el caso de México, casi las dos quintas partes de los profesores de educación básica han ingresado al servicio hace menos de diez años y tienen menos de 35 años. Por otra parte, más de la cuarta parte cumplen con los requisitos para jubilarse. Se ha concluido que en un plazo de alrededor de una década se producirá un recambio generacional que abre zonas de oportunidad novedosas (Ortega, 2011).

En los dos países Centroamericanos incluidos en el estudio de referencia (Vaillant y Rossel, 2006), la proporción de docentes jóvenes es notablemente mayor que la de los países de contraste considerados en el trabajo: Argentina y Colombia. En Guatemala, cuya población está en una etapa de transición demográfica moderada, la demanda por servicios educativos de este nivel seguirá una tendencia al crecimiento en vista del peso de su población infantil y los niveles de cobertura logrados hasta la fecha, especialmente en secundaria donde la tasa neta de la matrícula está considerablemente debajo del promedio de la Región.

Como se sabe, la experiencia de los maestros, a su vez correlacionada con la distribución por edades, tiene un fuerte impacto en su desempeño, por lo que esta variable es clave para la construcción de las intervenciones en el ámbito del desarrollo profesional.

En cuanto a la formación inicial, el estudio de referencia muestra la amplia gama de experiencias escolarizadas y semi-escolarizadas que les habilita para el ingreso al servicio, así como las diferencias en cuanto a la proporción de docentes que poseen un título de educación terciaria. La tendencia apunta a que en un horizonte de mediano plazo, la totalidad de los miembros del cuerpo docente en la mayor parte de los países de la Región cumplan con esta condición.

Es interesante notar que, de acuerdo a la información para México, el cuerpo docente se inclina en una proporción significativa a continuar estudios de postítulo. En el momento del levantamiento de información, un poco más de la tercera parte de los docentes en activo reportaron poseer un grado superior a la licenciatura.

Las políticas actualmente en curso, como ya se mencionó, incentivan los estudios de posgrado, que aparentemente ya son parte de las aspiraciones de los docentes (Aguerrondo y Vezub, 2003; Mancebo, 2006).

Es posible que detrás de esta preferencia por estudios formales como vía de desarrollo profesional se encuentre el fenómeno del credencialismo, pero también implica que se abre la oportunidad para pautar procesos formativos de mayor duración e impacto y por otra parte, que los programas de desarrollo situados en los contextos escolares seguramente serán de mayor calidad si se promueve activamente la participación de los maestros con mayores niveles de escolaridad y amplia experiencia, en su diseño y operación. En los países en los que una buena proporción del cuerpo docente está en edades maduras y tiene 20 ó más años de servicio este recurso es de una gran importancia para desarrollar programas de aprendizaje colaborativo de alta calidad situados en comunidades de aprendizaje que estos profesionales pueden liderar.

En cuanto a la percepción sobre la profesión, la decisión de ser maestro se asocia a la vocación más enfáticamente en el caso de los docentes Mexicanos que en los países estudiados por Vaillant y Rossel (2006). Es interesante notar que, el éxito profesional se relaciona preponderantemente con propiciar la ruptura con la cultura de la pobreza, es decir, “poner a los niños en el camino hacia el éxito” más que a factores expresamente vinculados con la mejora de los aprendizajes. Algo similar se encuentra en otros países, lo que confirma la predominancia de la dimensión vocacional como rasgo de la identidad profesional.

Los docentes de la región se auto adscriben a la clase media o media baja, exhiben patrones de consumo cultural de cierta precariedad (Tenti, 2007; Ortega, Ramírez y Moreno, 2011) y manifiestan una inconformidad con sus condiciones de trabajo aunque un nivel razonable de satisfacción con la profesión. Esta última percepción es distinta entre los docentes Mexicanos que reportan, independientemente de los años en servicio, mayor satisfacción profesional que al inicio de sus carreras y aprecio por sus condiciones salariales y contractuales.

Algunos estudios han destacado la actitud positiva de los maestros hacia la formación continua (Aguerrondo y Vezub, 2003; Mancebo, 2006; OCDE, 2009a). Aunque las líneas formativas que los docentes Mexicanos consideran relevantes presentan una dispersión considerable, es posible identificar un patrón de preferencia que alude a contenidos tales como estrategias de enseñanza y organización del trabajo en el aula, evaluación del aprendizaje, conocimiento curricular y, en menor medida, tecnologías de la información y la comunicación, disciplina y problemas de conducta y enseñanza en entornos multiculturales.¹¹ Un hallazgo importante es que el orden de prioridad que se asigna a las líneas formativas varía significativamente según los años de servicio. Así, mientras que los profesores con menos de diez años de práctica expresan su preferencia por los temas directamente vinculados con los procesos de enseñanza en el aula y su evaluación, los de mayor antigüedad se inclinan por temas como la disciplina y problemas de conducta; los usos de las TIC's y la atención a niños con necesidades educativas especiales.

¹¹ Este listado, extraído de la Encuesta a Profesores Mexicanos, es similar al que presenta Mancebo para el caso de los docentes Uruguayos.

Estas percepciones influyen en la disposición de los docentes hacia su propio desarrollo y en la probabilidad de que las oportunidades de aprendizaje que la autoridad educativa pone a su disposición no constituyan una imposición sino la expresión del cumplimiento del Estado con su obligación de propiciar el crecimiento profesional para incrementar el logro educativo con perspectiva de equidad.

Calidad y pertinencia de los posgrados en educación: El debate en curso

Un extenso número de estudios sobre la Educación Superior en América Latina y El Caribe (Didriksson, 2008) se han referido a la expansión desordenada de la oferta de estudios de posgrado (diplomados, especializaciones, maestrías y doctorados) y han demostrado que esta eclosión, particularmente visible en aquellos sistemas de educación superior con una alta participación de instituciones privadas sujetas a registros de validez laxos, tiene una naturaleza reactiva y se ha desarrollado sin apego a reglas de calidad y pertinencia.

La evidencia exhibida por Rama (2009) permite concluir que Brasil y México concentran una buena parte de la expansión de la matrícula regional en el posgrado, seguidos por Argentina, Venezuela y Colombia, con un menor peso relativo debido al tamaño de sus poblaciones. Claramente, argumenta el autor, se constata que los países más grandes tienen un mayor número y diversidad de programas de este nivel, al tiempo que los países con menor población tienen más dificultades para estructurar posgrados independientes al interior de sus sistemas universitarios.

El dinamismo del sector privado en la oferta de posgrados se refleja en la proporción de la matrícula que atiende. Así, mientras en 1994 la proporción de alumnos atendidos por Instituciones Públicas en la Región era superior a las tres cuartas partes del total, en el año 2000 disminuyó hasta cerca de las dos terceras partes. Desde luego, se registran importantes variaciones al interior de los países.

Como se señaló en párrafos anteriores, los estudiosos de la educación superior han demostrado que se observa una mercantilización de los posgrados que se desarrollan en función de demandas.

Por ejemplo, para el caso de las ofertas dirigidas a los docentes de educación básica, se ha argumentado que en México la presión para que los maestros tengan posgrados ha generado un incremento notable de maestrías y doctorados “al vapor” que aún sin someterse a la acreditación del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, gozan de una amplia aceptación entre los profesores. Así, entre 2002 y 2006 la oferta de este tipo se triplicó, en tanto que más de la mitad de las especializaciones y cerca de las tres cuartas partes de las maestrías y los doctorados son ofrecidos por particulares sin la acreditación que corresponde.

La situación descrita, ha dado lugar a la idea de la segmentación de la oferta en circuitos de calidad con prestigios claramente diferenciados, aunque el valor formal de las credenciales sea similar.

Frente a la reconocida necesidad de formar profesores de educación básica en el desarrollo de nuevas competencias y cuadros para la gestión directiva y la administración de los sistemas educativos, la oferta disponible, como se ha reconocido en México, no garantiza una contribución efectiva a la solución de los

problemas de calidad de la enseñanza ni al aumento en las capacidades de innovación o el incremento del dominio sobre la investigación para la autonomía profesional.

El análisis de los modelos curriculares y pedagógicos lleva a concluir que a pesar de su número y aparente diversidad, los planes de estudio presentan una baja especialización, predominando en cambio los acentos teóricos y las visiones generales (Ibarrola *et al*, 2010).

El profesorado vinculado a este universo heterogéneo es igualmente diverso y desigual. Este rasgo se relaciona con las decisiones de los oferentes de apresurar su salida al mercado con los más bajos costos posibles, lo que ocasiona que operen con los profesores que tienen a su alcance, independientemente de sus perfiles académicos y sin considerar la mezcla adecuada de los mismos.

Aún en el caso de los programas evaluados en el marco de los mecanismos de aseguramiento de la calidad, el juicio se emite en función de los criterios e indicadores propios de la investigación, lo que limita el desarrollo de opciones con distintas orientaciones.

Se ha estimado que, en México, hasta la mitad de los egresados de las maestrías y doctorados con reconocimiento de calidad son profesores de educación básica o media que ya contaban con una plaza docente. Al finalizar los estudios se corrobora la tendencia hacia la búsqueda de espacios de desempeño dentro del sector educativo, pero fuera de las aulas y las escuelas (Ortega, Ramírez y Moreno, 2011).

Entre los investigadores que forman parte de redes internacionales regionales, cuyo campo es la formación docente en programas de maestría y doctorado, existe un activo debate sobre el impacto en las prácticas atribuibles a los distintos modelos, diseños curriculares y orientaciones metodológicas. Una parte de la discusión se ha concentrado en el esclarecimiento de las características deseables en los programas que explícitamente buscan convocar a los practicantes reflexivos interesados en ampliar el dominio de las estrategias de enseñanza que facilitan a alumnos diversos la apropiación de contenidos curriculares altamente demandantes.¹²

De las conclusiones a las que se ha arribado, resultan de especial interés para el contexto de la Región, las siguientes:

- Los diseños curriculares de las especializaciones y maestrías para docentes que continuarán al frente de grupos de alumnos, se benefician de una visión común basada en los estándares profesionales de práctica mismos que se desarrollan en el trabajo de las asignaturas y en el clínico o de práctica escolar.
- Los acentos de los programas se ubican equilibradamente en torno al conocimiento pedagógico y en los aspectos prácticos de la enseñanza, tales como la evaluación continua y formativa de los

¹² Un ejemplo de la discusión sobre este tema en la región, se encuentra en algunos trabajos presentados en el encuentro (Diciembre del 2010) de la Red Kipus integrada por docentes, especialistas e investigadores de la educación. Varias de las Instituciones Formadoras representadas expusieron modelos de posgrado que buscan una mejor articulación entre las aproximaciones teóricas y metodológicas y los problemas de las prácticas situadas.

alumnos, la organización en el aula, el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje basado en la indagación.

- Para evaluar el impacto de la formación en el aprendizaje del docente, en su práctica profesional y en el aprendizaje de los alumnos, es necesario el uso de múltiples aproximaciones así como la utilización de indicadores y evidencias distintas a las que se requieren de los egresados de los posgrados de otros campos con mayor tradición científica.
- En el caso de los estudios doctorales se propone una base común para la formación en investigación, pero especializada en cuatro circuitos que se corresponden con los ámbitos en los que se desempeñarán los egresados (Phillips, 2009).

Regular la oferta de programas de posgrado en educación con base en referentes de calidad y pertinencia que aún no están suficientemente desarrollados ni son compartidos por la comunidad, es una tarea urgente en la Región. La participación de académicos, expertos y docentes podría dar lugar a la explicitación de criterios e indicadores que orienten el diseño y las formas de operación de posgrados que efectivamente incidan en aspectos clave de las prácticas docentes, tales como la efectividad en el trabajo con alumnos en condiciones de desventaja, la capacidad de adaptar el curriculum y sus prescripciones, la capacidad para el aprendizaje colaborativo, la capacidad de reflexionar sobre la práctica y el dominio de referentes teóricos para sustentar las capacidades de enseñar, entre las más relevantes (Darling- Hammond, 2006).

Tanto la calidad y pertinencia de los posgrados, como la implantación de políticas de desarrollo profesional de mayor calidad e impacto habrán de responder al desafío de hacer de la formación un espacio de creatividad, innovación y perfeccionamiento de las prácticas de enseñanza.

Así, la profesionalidad de los docentes podrá trascender el interés por actualizarse y “estar al día” para transitar hacia la autonomía para actuar, tomar decisiones y comprometerse con la resolución de los problemas educativos.

Conclusiones

Para las políticas de desarrollo profesional el mayor desafío es el diseño de intervenciones consistentes con las realidades de las comunidades escolares. También, requieren de sensibilidad frente a la heterogeneidad de sus cuerpos docentes. Un primer paso consiste en contribuir a revertir el poco aprecio que tienen las sociedades por la profesión docente, la cual contrasta con las altas expectativas sobre la actuación de los maestros. Por su parte, los profesores lamentan su bajo prestigio, especial pero no exclusivamente en lo que se refiere a las retribuciones monetarias a su alcance, lo que perpetúa un cierto resentimiento. Aunque reconocen que a ellos se deben los logros de sus alumnos, también hay evidencia de que no se responsabilizan por los fracasos (Vaillant y Rossel, 2006; Ortega, Ramírez y Moreno, 2011).

Su disposición positiva frente a la educación continua propicia que sean consumidores de cursos y talleres aunque siguen reportando su insatisfacción con la relevancia de los aprendizajes que logran, ya

sea por la distancia respecto a sus necesidades prácticas o bien por la inaplicabilidad en contextos escolares rígidos, no solo por los currículos prescriptivos, sino por las condiciones de trabajo y por las rutinas de control burocrático que inhiben la adaptación.

La conceptualización emergente sobre los ciclos de desarrollo de los profesionales de la educación contribuye a la formulación de políticas y al diseño de intervenciones de mayor calidad. En este terreno, los desafíos involucran aspectos técnicos como la negociación de estándares de desempeño docente o la articulación con otras políticas y la coordinación entre las dependencias de la burocracia educativa. Más importante aún es asumir los costos del reacomodo de las relaciones de poder que estructuran los sistemas e impulsar con disciplina y visión de largo plazo los cambios normativos y estructurales necesarios para dar paso a la innovación dentro de las escuelas a través del protagonismo de los docentes.

Aunque hay un avance importante en la codificación de los rasgos propios de las intervenciones y acciones de alto impacto potencial en las prácticas de enseñanza, en cada contexto particular se presenta el desafío de experimentar modelos inspirados en los que han sido exitosos en otros lugares, con las necesarias adaptaciones y rigurosos mecanismos de seguimiento y ajuste en plazos largos.

Es previsible un crecimiento de la demanda de opciones de desarrollo profesional docente derivado de la orientación de las políticas que buscan compensar individuos y colectivos con base al mérito, a su vez relacionado con los resultados que obtienen sus alumnos. Dos de los desafíos importantes para configurar una oferta coherente y plausible se refieren, en primer lugar, al desarrollo de criterios e indicadores específicamente diseñados para juzgar la calidad de todas las propuestas, en particular las que se refieren a estudios de postgrado. En segundo lugar, la evidencia indica que existen subgrupos de docentes con trayectorias maduras y bien cualificados, maestros expertos, a quienes hay que dar cabida en el diseño, la operación, el seguimiento y la evaluación de todas las intervenciones incluyendo el portafolio de programas de posgrado.

Una de las modalidades de alto potencial es la educación en línea en combinación con estrategias de aprendizaje colaborativo. Sin embargo, todavía está por determinarse su impacto en las prácticas y las dificultades para su regulación son todavía mayores que las que se presentan en el caso de los postgrados presenciales.

El desarrollo de los profesionales de la educación a lo largo de la siguiente década requiere de esfuerzos sostenidos en el marco de políticas docentes articuladas, bien coordinadas y eficientes. Es un decenio crítico de cara al cambio demográfico general y el reemplazo generacional del cuerpo docente en algunos países de la Región.

Las autoridades educativas genuinamente comprometidas con la mejora del desempeño de los sistemas que lideran están llamadas a aceptar riesgos controlados y a tomar decisiones que seguramente habrán de alterar los equilibrios de poder y los arreglos organizacionales vigentes. Probablemente el cambio incremental ya no es suficiente para garantizar la eficiencia de esta línea de política pública, se

requieren verdaderas rupturas respecto de tradiciones, relaciones y culturas arraigadas en nuestros sistemas educativos.

Anexo. El desarrollo profesional en ocho países de América Latina y El Caribe.

País	Dependencia Responsable	Tipo de oferta	Instituciones oferentes	Programas
Argentina ¹³	Instituto Nacional de Formación Docente	Formación Docente	~ Ministerio de Educación ~ Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente	<ul style="list-style-type: none"> • Programa de Perfeccionamiento Docente a Distancia • Programa Nacional de Transformación de la FD y actualización del profesorado • Programa de actualización disciplinar • Programa de capacitación en organización y gestión para equipos de conducción • Programa Nacional para la Capacitación Docente
		Nivel Inicial		<ul style="list-style-type: none"> • Jornada intensiva para docentes de nivel inicial (2011): "Trayectorias educativas en el Nivel Inicial: entre sujetos e instituciones"
		Nivel Primaria	Universidad Nacional de General Sarmiento y filiales de OSDE	<ul style="list-style-type: none"> • La Cátedra Nacional de Ciencias Sociales y su enseñanza (16 junio del 2011)
		Nivel Secundaria		<ul style="list-style-type: none"> • Primer seminario del Trayecto de Formación de Directivos de Escuela Secundaria (Abril 2011)
	Ministerio de Educación	Capacitación y Formación Virtual	Ministerio de Educación	<ul style="list-style-type: none"> • Educación Sexual Integral • Explora (Ciencias Sociales y naturales para escuelas secundarias) • Programa BERA (Bibliotecas escolares) • Campo Virtual INDF • Cursos de e-learning en educar.ar • Educación continua para Nivel Primario • Educación continua para Nivel Inicial
Brasil ¹⁴	Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de Educación Superior (CAPES)	Cursos Licenciatura	~ Instituciones públicas de Educación Superior	<ul style="list-style-type: none"> • Pro-Letramiento: Fascículos para la formación continua, para profesores de educación básica en servicio para la lectura, escritura y matemáticas inicial. • Pro-Infantil: Programa a distancia con una duración de dos años orientado a profesores en servicio de Jardín de niños sin la calificación mínima requerida. • Pro-Licenciatura: Posgrado de formación para docentes sin la calificación mínima requerida en modalidad a distancia, su duración es igual o menor a la exigida en cursos presenciales.

¹³ Adaptado de Flores, Isabel (2005) y Ministerio de Educación de la Nación Argentina (<http://portal.educacion.gov.ar>) y de la oferta virtual de Formación Continua y Desarrollo Profesional Docente del Ministerio de Educación (<http://portal.educacion.gov.ar/mindocentes/formacion-continua-y-desarrollo-profesional-docente/>)

¹⁴ Adaptado del Ministerio de Educación de Brasil (<http://www.mec.gov.br>, <http://freire.mec.gov.br/index/principal>)

	Dirección Nacional de Formación del Profesorado para la Educación Básica	Posgrados con financiamiento público (Plataforma Paulo Freire)	~ Ministerio de Educación ~ 76 instituciones Públicas de Educación Superior, de los cuales 48 son federales y estatales 28, con la colaboración de 14 colegios de la comunidad. ~ Departamentos de Educación de los estados y municipios	Formación continua 300 hrs (1486 programas para el año 2011): <ul style="list-style-type: none"> • 331 programas presenciales • 411 programas semi-presenciales • 744 programas a distancia Especialización (80 programas para el año 2011): <ul style="list-style-type: none"> • 42 programas presenciales • 38 programas a distancia
Chile ¹⁵	Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas	Formación de directores; postítulos de especialización, cursos	Por convenio con Universidades acreditadas y otras instituciones.	Ofertas de post títulos, cursos b-learning, becas para postgrados .
Colombia ¹⁶	Ministerio de Educación	Talleres	No especificado	Microcentros
		Actividades de investigación, innovación y actualización	Instituciones de Educación Superior	Programa de Formación Permanente de Docentes (PFPD)
	Universidad Pedagógica de Colombia	Expedición Pedagógica Nacional	Universidad Pedagógica de Colombia	Cuatro grandes actividades: a. <i>Las expediciones</i> propiamente dichas b. <i>Seminarios permanentes</i> c. <i>Construcción de un Archivo Pedagógico Nacional</i> d. <i>Construcción del Atlas de la Pedagogía en Colombia.</i>
Guatemala ¹⁷	Subdirección de Formación del Recurso Humano Educativo	Seminario	No especificado	Educación, Equidad y Diversidad Cultural en el Desarrollo Social
México ¹⁸	Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio Sistemas estatales de formación continua	Catálogo Nacional <ul style="list-style-type: none"> • Cursos • Diplomados • Especialidades • Posgrados 	229 Instituciones de Educación Superior	Catálogo Nacional: <ul style="list-style-type: none"> • 739 (713) programas de formación 2009-2010 • 42 programas incorporados en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC)

¹⁵ Adaptado de Terigi, Flavia (2010) y Ministerio de Educación de Chile (<http://www.mineduc.cl>)

¹⁶ Adaptado de Terigi, Flavia (2010) y Ministerio de Educación de Colombia (<http://www.mineducacion.gov.co>)

¹⁷ Adaptado del Ministerio de Educación de Guatemala (<http://www.mineduc.gob.gt>)

¹⁸ Adaptado "La Formación Continua de Maestros como estrategia de la RIEB, México" presentado en el Seminario Internacional "Efectividad del desempeño Docente", Guatemala, 22 Octubre 2010. (Disponible en http://www.preal.org/BibliotecaN.asp?id_Carpeta=393&Camino=319|Programas/81|Seminarios%20y%20Talleres/393|Seminario%20Internacional%20Efectividad%20del%20De%20sempe%F1o%20Docente)

	Secretaría de Educación Pública (SEP) Subsecretaría de Educación Básica (SEB)	Desarrollo de competencias en el aula (enfoque y planeación didáctica)	SEP-SEB	Curso Básico (2009)
	SEP- SEB-Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio (DGFCMS)	Jornadas de capacitación de docentes, directivos y asesores técnico pedagógicos (ATP's)	~ Universidad Autónoma de México (UNAM) ~ Universidad Pedagógica Nacional (UPN) ~ Dirección de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) ~ Sindicato Nacional Trabajadores de la Educación (SNTE)	Diplomado Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB): 1º y 6º Grado en su primer etapa, 2º y 5º en la segunda
	SEP- SNTE -SEB	Cursos Diplomado Manuales	~ SEP ~ SEB	<ul style="list-style-type: none"> • Diplomado "Competencia lectora. Un enfoque para la vida y el aula" • Cursos de formación Asesores Técnico Pedagógico (ATP) • Manuales para maestros y estudiantes
	SEP-SEB-DGFCMS	Especialidad (Programa Nacional de Pensamiento Lógico Matemático y Aplicación de la Ciencia en la Vida Diaria)	Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (CINVESTAV)	Especialización de alto nivel para la profesionalización en las matemáticas de secundaria
	SEP-SEB-DGFCMS	Producción de materiales audiovisuales	SEP	Maestr@sTV26
	SEP-SEB-DGFCMS	Fortalecimiento de las prácticas docentes (Programa Nacional de Pensamiento Lógico Matemático y Aplicación de la Ciencia en la Vida Diaria)	~ UNAM ~ Academia Nacional de Ciencias ~ Sociedad Mexicana de Matemáticas ~ Universidad de Sonora	<ul style="list-style-type: none"> • Programas de formación: preescolar, primaria y secundaria • Materiales para el maestro • Cursos modulares seriados: primaria y secundaria
	SEP-SEB-DGFCMS	Uso de las TIC's (Programa Nacional de Pensamiento Lógico Matemático y Aplicación de la Ciencia en la Vida Diaria)	Instituto Politécnico Nacional (IPN)	Profesionalización docente en el uso pedagógico de las TIC's
Perú ¹⁹	Dirección de Educación Superior Pedagógica Unidad de Capacitación	Asesoramiento pedagógico itinerante	~ Ministerio de Educación ~ Unidad de Capacitación Docente (UCAD)	<ul style="list-style-type: none"> • Reuniones generales • Asesorías presenciales • Talleres reflexivos en localidades • Redes educativas (quincenales)

¹⁹ Adaptado del Ministerio de Perú (<http://www.minedu.gob.pe>)

	Docente (UCAD)			<ul style="list-style-type: none"> • Capacitación permanente a asesores • Sensibilización de la comunidad • Control social comunitario
		Cursos de capacitación docente		<ul style="list-style-type: none"> • Cursos de Capacitación Docente
		Formación bilingüe		<ul style="list-style-type: none"> • Programa de Formación Intercultural Bilingüe para los países Andinos (PROEIB)
		Uso de las TIC's		<ul style="list-style-type: none"> • Programa Huascarán • Ciberdocencia (Portal educativo de la DINFOCAD)
Trinidad y Tobago ²⁰	Ministerio de Educación	Talleres de Desarrollo Profesional	División de Desarrollo Curricular	Sin información dado que el proceso 2010 ya fue cerrado
		Licenciaturas Maestrías Doctorado	Universidad de Trinidad y Tobago	Licenciatura en Educación con cuatro especialidades: <ul style="list-style-type: none"> a. La primera infancia la atención y la educación b. La educación primaria c. Secundaria: (Lengua y literatura, matemáticas, ciencia integrada, las ciencias agrícolas, las ciencias sociales). d. Necesidades educativas especiales.
			Universidad de las Indias Occidentales	Su oferta se constituye por 123 programas: <ul style="list-style-type: none"> • 53 programas de Pregrado (Licenciatura): 50 presenciales, uno a distancia y 2 sin especificar. • 72 programas de posgrado: 69 presenciales y 3 a distancia.

²⁰ Adaptado del Ministerio de Educación de Trinidad y Tobago (www.moe.gov.tt), Universidad de las West Indias (UWI) (www.uwi.edu) y Universidad de Trinidad y Tobago (www.utt.edu.tt)

BIBLIOGRAFÍA

Aguerrondo, I. y Verzub, L. (2003) *Los primeros años como maestro. Desarrollo profesional de los docentes uruguayos*. Programa de modernización y Formación Docente, ANEP-MEMFOD, Montevideo.

Aguerrondo, Inés (2004) “Los desafíos de la política educativa relativos a las reformas de la formación docente” en *Maestros para América Latina: nuevas perspectivas sobre desarrollo docente*, PREAL, BID.

Arnaut, Alberto (2006) “La función de apoyo técnico pedagógico: Su relación con la supervisión y la formación continua” en *La asesoría en las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros* en SEP-OEI, SEP, México.

Arnaut, Alberto y Giorguli, Silvia Coords. (2010) *Los grandes problemas de México: Educación*, El Colegio de México, México.

Ávalos, Beatrice (2004) “Desarrollo docente en el contexto de la institución escolar. Los microcentros rurales y los grupos profesionales de trabajo en Chile” en *Maestros en América latina: Nuevas perspectivas sobre su Formación y desempeño*, PREAL-BID, Chile.

Ávalos, Beatrice (2007) *El desarrollo profesional continuo de los docentes: lo que nos dice la experiencia internacional y de la región latinoamericana*, en Revista Pensamiento Educativo, Vol. 41, Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile.

Banco Mundial (2011) *SABER System Assessment and Benchmarking for Education Results*, Disponible en <http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/TOPICS/EXTEDUCATION/0,,contentMDK:22710669~menuPK:282391~pagePK:148956~piPK:216618~theSitePK:282386,00.html>

Barber, M. y Mourshed, M. (2007) *How the world's best-performing school systems come out on top?* McKinsey & Company. Londres.

Bolam, R. and McMahon, A. (2004) “Definitions and models: towards a conceptual map”, en C. Day & J. Sachs (Eds.) *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*. Open University Press, Maidenhead, Berkshire.

Bonilla, Rosa Oralía (2006) “La asesoría técnica a la escuela” en *La asesoría en las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros* en SEP-OEI, SEP, México.

CARICOM (2011) Caribbean Community Task Force for Teacher Education, Disponible en http://caricom.org/jsp/communications/online_publications.jsp?menu=home

CELADE-CEPAL (2000) “La Transición Demográfica en América Latina”, en *Proyecto Regional de Indicadores Educativos*, Santiago de Chile.

CEPAL (2010) “Capítulo III. El gasto público social en América Latina: tendencias generales e inversión en el desarrollo de capacidades de las nuevas generaciones” en *Panorama Social en América Latina*, Chile

Cochran-Smith, Marilyn (2001) “Constructing outcomes in teacher education” in *Review Education Policy Analysis Archive*, Vol. 9 Núm. 11, College of Education Arizona State University.

Crowe, Edward (2010) *Measuring what matters most: A stronger accountability model for teacher education*. The Center for American Progress, USA.

Cumbres de las Américas, Panorama Educativo 2010: Desafíos pendientes. Disponible en www.prie.oas.org y www.unesco.org/santiago

Darling-Hammond, L. (2001) *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Ariel, Barcelona.

Darling-Hammond, L. (2003) "Standards and assessment: Where we are and what we need?" in *Teacher College Record*. USA.

Darling-Hammond, L. (2004) "Standards, accountability and school reforms", in *Teacher College Record* Vol. 106, Núm. 6 June, USA.

Darling-Hammond, L. (2006) "Assessing Teacher Education: the usefulness of multiple measures for assessing program outcomes" in *Journal of Teacher Education*, Vol. 57, Núm. 2, SAGE: Publications. Disponible en <http://sagepub.com>

Darling-Hammond, L. (2009) Entrevista de Eduard Punset, disponible en <http://www.redesparalaciencia.com/wp-content/uploads/2009/12/entrev49.pdf>

Didriksson, Axel (2008) "Tendencias de la educación superior en América y el Caribe", en la Conferencia *Educación Superior para Todos*, UNESCO-Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC)

Elmore, R. (1997) "The politics of education reform" *ISSUES in science and technology online*, XIV (1) Págs. 1-9 (Ver. www.nap.edu/issues/14.1/elmore.htm)

Esteve, J. M. (2009) "La profesión docente ante los desafíos de la sociedad del conocimiento" en *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*, OEI-Fundación Santillana, España.

Fierro, Cecilia (2010) *Ojos que si ven: Casos para reflexionar sobre la convivencia en la escuela*, SM Ediciones, México.

Flores, Isabel (2005) "La formación de docentes en servicio" en Saravia, Luis Miguel y Flores, Isabel *La formación de maestros en América latina. Estudio realizado en diez países*, PROEDUCA, Perú.

Fullan, M. y Hargreaves, A. (1994) *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*, Secretaría de Educación Pública, México.

Gajardo, Marcela (1999) "Reformas educativas en América Latina: Balance de una década". Documento de trabajo, 15, PREAL, Santiago de Chile.

Grindle, Merilee (1996) *Challenging the State. Crisis and Innovation in Latin America and Africa*. Cambridge University Press.

Ibarrola, María *et al* (2006) *Los retos de México en el futuro de la educación*, Consejo de Especialistas para la Educación, México.

Ibarrola, María *et al* (2010) *La formación de investigadores y profesionales de alto nivel en educación en México. Conclusiones y recomendaciones*. SEP-SES-DGESU, México.

INEE (2010) *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación Básica*, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México.

INEE (2011) *México en PISA 2009*, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México.

INEP (2010) Conferência Nacional de Educação (Conae 2010)- Reflexões sobre o Sistema Nacional Articulado de Educação e o Plano Nacional de Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Ansio Teixeira-MEC, Brasil.

Insunza, J. Assaél, J. and Scherping, G. (2011) "Formación docente continua e inicial en Chile: Tensiones de un modelo neoliberal" en Revista Mexicana de Investigación educativa, vol. 16, núm. 48, enero-marzo. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. México.

López, Oscar H. (2010) *El paradigma emergente y la formación de las y los maestros, Lección Inaugural*. Guatemala. Disponible en: <http://www.mineduc.gob.gt/portal/index.asp>

Louzano, Paula y Murdochowicz, Alejandro (2008) *Efectividad del desempeño docente*, PREAL, Brasil.

Mancebo, M. E. (2006) "El caso de Uruguay" en Vaillant, D. y Rossel, C. *Maestros de Escuelas Básicas en América Latina: Hacia una radiografía de la profesión*, PREAL. Santiago

Marcelo, Carlos (2011) *La profesión docente en momentos de cambio ¿qué nos dicen los informes internacionales?*, PREAL, España.

Martínez Olivé, A. (2009) "El desarrollo profesional docente y la mejora de la escuela" en *Aprendizaje y desarrollo profesional*, OEI-Fundación Santillana.

Miller, L y Lieberman, A. (2001) *Teachers caught in the action: professional development that matters*. Teachers College Press, New York.

Mourshed, M, Chijioke, C. y Barber, M. (2010) *How the world's most improved school systems keep getting better*. McKinsey & Company. Londres.

Murdochowicz, A. (2002) *Carreras, incentivos y estructuras salariales docentes*, Documento de Trabajo No. 23, PREAL.

Novoa, Antonio (2009) "Para una formación de profesores construida dentro de la profesión" en Revista de Educación No. 350, Septiembre-diciembre. Ministerio de Educación, España.

OCDE (2005) *Teacher Matter: Developing and retaining effective teachers*, OCDE, Paris.

OCDE (2009a) *Creating effective teaching and learning environments: First Results from TALIS*, OCDE, Paris.

OCDE (2009b) *Evaluación y reconocimiento de la calidad de los docentes. Prácticas docentes*, OCDE, Paris.

OCDE (2010) *Mejorar las escuelas. Estrategias de acción para México*, OCDE, Paris.

OEI (2008) *Metas Educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*, OEI-Fundación Santillana, España.

Ortega, S., Ramírez, M. A., Moreno, M. D. (2011) *Encuesta a docentes de Educación Básica 2010* (En proceso de edición)

Ortega, Sylvia (2009) “El desarrollo profesional del magisterio: requisito para una educación sexual integral efectiva” en *Revista Trasatlántica de Educación*, Año IV, Vol. VI, México.

Ortega, Sylvia (2011) “Maestros: Autorretrato” en *Revista NEXOS*, Núm. 401, Mayo, México.

Ortega, Sylvia y Castañeda, Adelina (2009) “El formador de formadores en México: Entre la escuela y la academia” en *Aprendizaje y desarrollo profesional*, OEI-Fundación Santillana.

Perrenoud, Philippe (2006) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*, GRAÓ, España.

Phillips, Denis (2009) “La preparación de aspirantes a investigador educativo en las tradiciones empíricas cualitativas y cuantitativas de las Ciencias Sociales”. Informe de un Grupo de Trabajo de Spencer Foundation Educational Research Training Grant Institutions. Documento de trabajo para la reunión internacional de trabajo sobre formación de investigadores y profesionales de alto nivel en educación. Mérida, México.

PISA (2009) *Results: What Makes a School Successful-Resources, policies and practices (Vol. IV)*, OCDE, Paris.

PREAL (2010) Documentos varios consultados en www.preal.org.

Rama, Claudio (2009) “Los posgrados en América Latina”, Universidad Autónoma de Yucatán, México. (Disponible en WWW.oducal.uc.cl) Pp. 12-14

Sandoval, Etelvina (2000) *La trama de la escuela secundaria: Institución, relaciones y saberes*, Plaza y Valdez, México

Sandoval, Etelvina Coord. (2005) *Estudio comparativo sobre la formación inicial de los maestros de educación básica en México, Estados Unidos y Canadá. Proyecto Subregional Hemisférico, respuestas al desafío de mejorar la educación inicial y el desarrollo profesional docente en los países de América del Norte*. SEP-OEA, México.

Santibañez, L. et al; (2007) *Breaking Ground: Analysis of the Assessments and Impact of the Carrera Magisterial Program in México*. RAND, Santa Monica.

SEB (2011) Documentos varios en www.seb.gob.mx

SEP-OEI-AFSEDF (2006a) *Cuaderno de Viajeros. Forjando escuelas en Iztapalapa, Distrito Federal*, SEP, México.

SEP-OEI-AFSEDF (2006b) *Diálogos entre directivos II. De la reflexión a la sistematización de la mejora educativa*, SEP, México.

Shulman, L. (2008) “Excellence: an immodest proposal” Disponible en: www.carnegiefoundation.org

SNTE (1994) *Documento de Trabajo para su discusión: Formación de los nuevos maestros, calidad de su trabajo docente y su evaluación*, elaborado en el Primer Congreso de Educación “Educación Pública de calidad y trabajo docente profesional: El compromiso Sindical”, SNTE, México

Tenti, Emilio (2007) *La condición docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay, Siglo XXI*, Argentina.

Terigi, Flavia (2009) "Carrera Docente y políticas de desarrollo profesional" en *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*, OEI-Fundación Santillana, España.

Terigi, Flavia (2010) *Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina*, PREAL, Buenos Aires.

UNESCO (2007) *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Garantizando la educación de calidad para todos*, UNESCO, Chile.

UNESCO (2011) *EFA: Global Monitoring Report. The hidden crisis: Armed conflict and education*, UNESCO, Paris

Vaillant, Denise (2004) "Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates", Documento de trabajo No. 31. PREAL

Vaillant, Denise (2009) "Políticas para el desarrollo profesional docente efectivo" en *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*, OEI-Fundación Santillana, España.

Vaillant, Denise y Marcelo, Carlos (2009) *Desarrollo profesional docente ¿Cómo se aprende a enseñar?*, Narcea, Madrid.

Vaillant, Denise y Rossel, Cecilia Eds. (2006) *Maestros de Escuelas Básicas en América Latina: Hacia una radiografía de la profesión*, PREAL, Santiago de Chile.

Veláz de Medrano C. y Vaillant, D., Coords. (2009) *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*, OEI-Fundación Santillana, España.

Villegas-Reimers, E. (2003) *Teacher Professional Development: an international review of the literature*. UNESCO/International Institute for Educational Planning, Paris.

Welhage, G. G., Rutter, R. A., Smith, G. A., Lesko, N. & Fernandez R. R. (1990) *Reducing the Risk: Schools and communities of support*, Falmer Press New York.