

LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE EN COLOMBIA

Gloria Calvo

Son muchas y de muy variado orden las demandas que deben atender hoy en día los maestros. Baste recordar el peso que les ha asignado las reformas educativas en el logro de los aprendizajes de los alumnos y las cada vez mayores responsabilidades que la sociedad le exige a la escuela, entre ellas funciones que antes eran asumidas por los padres. También deben tener en cuenta las especificidades de los diferentes contextos sociales económicos y culturales que exigen tener presente la marginalidad, la pobreza y la violencia, entre otras, cuando se tiene como meta una educación de calidad.

Estas situaciones han llevado a plantear la docencia como una profesión y al maestro como un profesional. De allí que abunde la reflexión sobre la formación docente, la revisión sobre experiencias exitosas en su formación, bien sea inicial o continua y la asignación de recursos desde los organismos multilaterales de financiación para proponer estrategias que garanticen un docente de calidad.

No obstante se carece de una propuesta que permita la formulación de algunas directrices de política encaminadas a lograr un maestro como profesional. Y es ese el interés del presente texto, el cual se elabora a partir de una revisión de la literatura en aspectos relacionados con la docencia: quiénes son los docentes en Colombia, cómo se forman, cuál es su régimen laboral y salarial y cómo se evalúan, entre otros.

Para la discusión de estos aspectos se presenta un breve diagnóstico de la situación, se expone lo que dice la literatura al respecto y se proponen algunas acciones de política educativa.

1. Quiénes son docentes en Colombia

El número de profesionales dedicados a la docencia está en constante crecimiento. Para ilustrar esta afirmación, en los Cuadros No. 1 y 2, se consignan los datos de los docentes en Colombia por nivel educativo en el que se desempeñan y por el sector en el que trabajan. De esta información podemos decir que son docentes 409.370

personas, de las cuales, 282.249 se desempeñan en el sector oficial y 127.121 en el no oficial, cifra que se ha incrementado en el último año. En cuanto al nivel educativo en que se desempeñan, los docentes oficiales son mayoritarios en la primaria y en el sector no oficial, en los niveles de básica secundaria y media. Una radiografía de su profesión, para utilizar el título de un reciente estudio del grupo de trabajo docente de PREAL (GTD-PREAL, 2006) se encuentra sintetizado en el cuadro No. 3.

En el momento actual en el país, los docentes de educación básica se rigen por dos estatutos los cuales no sólo generan diferencias en su remuneración, tal como se consigna en el cuadro No. 6, sino que presentan concepciones distintas en cuanto a la filosofía de la educación, la profesión docente y su escalafón.

Es significativo anotar que mientras el decreto 2277 de 1979 habla de profesión docente y abarca como campo de acción el sector oficial y el no oficial, el decreto 1278 de 2002 se refiere a la función docente y la circunscribe a la relación entre el Estado y los docentes en servicio. Esta distinción es relevante cuando se analiza la docencia como profesión ya que genera una segmentación dentro de la misma. Así, muchos de los programas de incentivos y sobre todo, de formación en servicio, están circunscritos a docentes oficiales.

Cuadro No. 1. Número de docentes según nivel educativo de enseñanza

AÑO	OFICIAL			
	PREESCOLAR	PRIMARIA	SECUNDARIA Y MEDIA	TOTAL
2000	24.584	149.726	120.526	294.836
2001	23.162	149.345	117.907	290.414
2002	23.306	147.091	121.727	292.124
2003	23.682	143.565	115.002	282.249

AÑO	NO OFICIAL			
	PREESCOLAR	PRIMARIA	SECUNDARIA Y MEDIA	TOTAL
2000	28.773	47.648	65.398	141.819
2001	28.727	47.889	59.270	135.886
2002	27.407	46.515	56.213	130.135
2003	27.371	46.140	53.610	127.121

AÑO	TOTAL			
	PREESCOLAR	PRIMARIA	SECUNDARIA Y MEDIA	TOTAL
2000	53.357	197.374	185.924	436.655

2001	51.889	197.234	177.177	426.300
2002	50.713	193.606	177.940	422.259
2003	51.053	189.705	168.612	409.370

Fuente: Cálculos realizados por la Subdirección de educación, División de Desarrollo Social, Departamento Nacional de Planeación, con base en C-600 – 2000

La carrera docente tiene connotaciones diferentes en cada uno de los estatutos y si bien el decreto 1278 de 2002 promueve estrategias para la evaluación del desempeño docente, que Vaillant y Rossel (2006) califican de prometedoras, en otros aspectos ha generado bastante polémica. Una de ellas es la vinculación a la docencia de profesionales no docentes, como se verá más adelante (Cuadro No. 3)

Ante esta situación, sería recomendable *revisar esta dualidad en los estatutos docentes y proponer una visión unificada que redunde en beneficio de todos los docentes sin distingo de sector en el cual se desempeñan.*

Cuadro No. 2. Número de docentes según nivel educativo de enseñanza

AÑO	OFICIAL									
	Primaria	Bachillerato Pedagógico	Bachillerato Otro	Técnico o Tecnológico Pedagógico	Técnico o Tecnológico Otro	Profesional Pedagógico	Profesional Otro	Post-grado Pedagógico	Post-grado Otro	Total Docentes
2000	1.902	70.209	14.159	11.931	4.386	115.830	8.740	64.341	3.338	294.830
2001	1.389	45.113	13.944	19.883	7.902	142.593	13.625	71.048	3.351	318.840
2002	1.622	38.319	12.061	19.677	7.130	143.997	13.530	76.081	3.787	316.200
2003	2.331	40.563	9.664	8.187	3.009	125.652	7.720	82.915	3.419	282.240

AÑO	NO OFICIAL									
	Primaria	Bachillerato Pedagógico	Bachillerato Otro	Técnico o Tecnológico Pedagógico	Técnico o Tecnológico Otro	Profesional Pedagógico	Profesional Otro	Post-grado Pedagógico	Post-grado Otro	Total Docentes
2000	704	27.290	12.049	16.323	6.692	60.997	8.314	8.571	879	141.819
2001	1.437	35.138	11.106	3.536	1.583	37.276	2.301	14.480	595	107.452
2002	1.062	29.981	9.797	3.448	1.456	41.493	2.504	15.826	488	106.055
2003	1.052	17.191	8.409	14.898	5.018	63.365	8.651	8.120	676	127.120

AÑO	TOTAL									
-----	-------	--	--	--	--	--	--	--	--	--

	Primaria	Bachillerato Pedagógico	Bachillerato Otro	Técnico o Tecnológico Pedagógico	Técnico o Tecnológico Otro	Profesional Pedagógico	Profesional Otro	Post-grado Pedagógico	Post-grado Otro	Total Docente
2000	2.606	97.499	26.208	28.254	11.078	176.827	17.054	72.912	4.217	4
2001	2.826	80.251	25.050	23.419	9.485	179.869	15.926	85.528	3.946	4
2002	2.684	68.300	21.858	23.125	8.586	185.490	16.034	91.907	4.275	4
2003	3.383	57.844	18.073	23.085	8.027	189.017	16.371	91.035	4.095	4

Fuente: Cálculos realizados por la Subdirección de educación, División de Desarrollo Social, Departamento Nacional de Planeación, con base en C-600 – 2000

Cuadro No. 3. Algunos comparativos entre los estatutos docentes en Colombia

Decreto 2277 de 1979	Decreto 1278 de 2002
<p>Profesión Docente Ejercicio de la enseñanza y en planteles oficiales y no oficiales, se incluye: ✓ Dirección y coordinación. ✓ Supervisión e inspección. ✓ Programación, consejería.</p>	<p>Función Docente Actividad académica: realización directa del diagnóstico, planificación, ejecución, evaluación dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje.</p>
<p>Docente oficial Educador que preste sus servicios en entidades estatales; son empleados oficiales del régimen especial.</p>	<p>Docente Persona que desarrolla labores académicas directas y personalmente con alumnos de establecimientos educativos en el proceso de enseñanza aprendizaje.</p>
<p>Nombramiento ✓ Tener título o estar inscrito en el escalafón. ✓ Se hace en propiedad sin periodo de prueba.</p>	<p>Nombramientos a. En periodo de prueba. Si no supera el periodo de prueba hay separación del cargo y vuelve a concursar. b. Provisionales: Vacantes temporales y definitivas. c. Las O.P.S. serán vinculados provisionalmente, para ser nombrados en propiedad deben concursar y pasar periodo de prueba.</p>
<p>Carrera docente Régimen legal que ampara el ejercicio docente, garantiza la estabilidad laboral, otorga derecho a la profesionalización, actualización y capacitación permanente.</p>	<p>Carrera y escalafón docente Régimen legal que ampara el ejercicio de la profesión docente en el sector estatal; depende de idoneidad, competencia del docente.</p>
<p>Estructura del escalafón docente ✓ 14 grado. ✓ Los ascensos son automáticos previo cumplimiento de los requisitos. ✓ Se ascienden y se consiguen los recursos.</p>	<p>Estructura del escalafón docente. ✓ Grados: 4 ✓ Niveles salariales: a, b, c, d 1 ___ A = Normalista S. 2 ___ A = Licenciado, Profesional U. 3 ___ A = Licenciado, Profesional U con Maestría, Doctorado. ✓ Reubicaciones salariales previa evaluación de desempeño y disponibilidad presupuestal</p>

<p><i>Evaluación</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ No la contempla el decreto. ✓ La ley 115 de 1994 creó el Sistema Nacional de Evaluación que opera en coordinación con el ICFES ✓ Cada 6 años los docentes presentan exámenes de idoneidad académica y actualización pedagógica. <p>El docente que no obtenga el puntaje requerido volverá a presentar otro examen en término máximo de 1 año. Si lo pierde será sancionado por ineficiencia profesional.</p>	<p><i>Evaluación</i></p> <p>Será permanente. El gobierno reglamentará el sistema de evaluación según el tipo:</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Evaluación periodo de prueba. b. Evaluación desempeño anual. c. Evaluación competencias. <p>La no obtención de resultados favorables en 2 ocasiones de la evaluación de desempeño, acarreará la exclusión y separación del cargo docente o de directivo docente.</p>
---	---

Fuente: Construcción de la autora para este texto.

2. El ingreso a la docencia

De una manera general puede afirmarse que en Colombia como en la mayor parte de los países de América Latina están ingresando a las instituciones formadoras de docentes, jóvenes de los sectores socio-económicos menos favorecidos. En su gran mayoría son mujeres y conforman las primeras generaciones que acceden a la educación superior (Calvo, G. y otros, 2004). Las pocas oportunidades sociales y culturales que inciden en bajos resultados frente a las pruebas de Estado los llevan a optar por la formación docente como la única oportunidad para ingresar a la universidad, a veces con poca convicción frente a lo que significa enseñar y en general, frente a la docencia.

Quienes ingresan a la docencia y más aún, quienes son profesores en servicio, cuentan con una insuficiente base cultural, expresada en poca capacidad de lectura, insuficiente dominio de la tecnología, déficit en el manejo de una segunda lengua, pese a que llegan con los mismos años de escolaridad que los de las otras profesiones, a saber, doce años en promedio (Rivero, 1999; Tatto y Vélez, 1997; Delannoy y Sedlacek, 2000, citados por Ávalos, 2006: 215).

Al decir de Filmus (2006: 14) uno de los problemas, □..□ quizás el más difícil de resolver y el de mayor impacto en las aulas, es el *cambio en la composición social* de los docentes y el hecho que son docentes que provienen de un circuito educativo deteriorado.

En Colombia también están ingresando a la docencia profesionales no docentes. Este hecho ha generado una discusión álgida, a raíz de los últimos concursos para vincular a nuevos docentes para la educación básica, sobre el valor de los conocimientos pedagógicos y al respecto, quizá sea conveniente considerar la experiencia de otros

países.

En Finlandia, por ejemplo, después de una formación disciplinar específica, se requieren 1.400 horas de estudios pedagógicos para ingresar a la docencia secundaria. Para desempeñarse como docente, a nivel primario, se exigen 6.400 horas de formación y una tesina (PREAL, 2006).

Cuadro No. 3. Radiografía de la profesión docente en Colombia

CARACTERÍSTICA	PREGUNTA ASOCIADA A LA CARACTERÍSTICA	DATOS
Género	¿Quiénes son?	23% Hombres
		77% Mujeres
Origen	¿De dónde provienen?	75% del sector urbano
		31% del sector rural
Edad	¿Cuál es su edad?	La mayoría son jóvenes
		46.1% mayores de 45 años
Formación	¿Dónde reciben formación como maestros?	Universidades
		Escuelas Normales Superior
	¿Cuántos años estudian?	De 3 a 6 años
	¿Cuántos tienen título?	90% titulados
		10% sin título
¿Qué aspectos conforman su plan de estudio?		Pedagógico
		Disciplinar
		Investigativo
Lugar de trabajo	¿En dónde trabajan?	Formación en ética y valores
		69% en el sector urbano
		31% en el sector rural
¿En qué sector trabajan?		69% oficial
		31% privado
Jornada laboral	¿Cuántas horas trabajan?	40 horas semanales de las cuales 25 son de docencia
Remuneración salarial	¿Cuánto es el salario de enganche?	Nuevo estatuto: 320 US
		Anterior estatuto: 180 US
	¿Cuál es el salario al final de la carrera?	731 US en los dos estatutos
Estímulos	¿Por qué obtienen compensaciones?	Por antigüedad, capacitación y desempeño, en su orden

Fuente: Elaborado por la consultora a partir de los datos proporcionados por Martínez, L. (2006)

En Holanda si bien se ha permitido el ingreso de profesionales de otras disciplinas a la docencia, se ha tenido especial cuidado en la evaluación de los candidatos y se han definido programas de formación según los requerimientos individuales. El mismo esquema se ha implementado en áreas de la educación técnico-profesional en la cual se ha necesitado vincular como docentes de tiempo parcial obreros y técnicos calificados (Duthilleul, Y., 2006:269-270).

La situación en los Estados Unidos ha llevado a que se hagan necesarios programas

para atraer a buenos candidatos a la docencia y el *New Teacher Project* (TNTP) y el *Teach for America*, han optado por recibir y formar profesionales de diferentes áreas con el fin de suplir el déficit de buenos maestros (GTD-PREAL, 2007):

- ✍ El *New Teacher Project* (TNTP) ha desarrollado programas de formación y certificación para personas que llegan a la docencia por caminos alternativos.
- ✍ El *Teach for America* recibió en 2005, 17.000 postulaciones para 3.500 plazas. Entre los candidatos figuran egresados de las universidades más prestigiosas del país como Yale, Harvard y Princeton.

En el programa *Teach for America* los futuros docentes se forman a través de un entrenamiento intensivo que se realiza durante el verano y que incluye prácticas supervisadas por docentes con experiencia.

Los docentes formados dentro del programa *Teach for America* van a escuelas de zonas de bajos ingresos y son monitoreados y apoyados por el programa, por un periodo de dos años (GTD-PREAL, 2007).

Una tercera forma de ingreso a la docencia y reportada por Duthilleul (2006: 264-267) a propósito de Inglaterra, está relacionada con el hecho que gran parte del tiempo del docente en el aula lo dedica a procesos administrativos. Con el fin de hacer más efectivo el tiempo de aula con relación al aprendizaje, el sistema educativo inglés ha comenzado a vincular asistentes para los docentes de los niveles 1 al 4, siempre con la supervisión del profesor responsable del aula. Las tareas a cargo difieren según el nivel, pero el mayor interés de esta experiencia es que estos auxiliares pueden asumir posteriormente la docencia.

Valga la pena recordar que Colombia vivió en la década de los 80 procesos similares que llevó a la necesidad de terminar la formación de personas que habían asumido “de manera empírica” la labor docente mediante procesos que se denominaron “profesionalización”.

En el caso de España esta nueva forma de ingreso a la docencia se da a través de los “equipos docentes” vinculados a “proyectos de centro”. Galvin (2006: 324) comenta al respecto que sin duda la situación va a suponer un reto para las organizaciones sindicales y los trabajadores en su conjunto, porque implica entrar en debates sobre acceso, permanencia, movilidad o aspectos tan complejos como la definición de lo que puede ser materia de reconocimiento individual o colectivo.

Ante esta situación serían convenientes acciones como las siguientes:

- A. *Vincular jóvenes talentosos a la carrera docente.* (Tedesco, 2006: 336). Algunos hablan de otorgar incentivos especiales a los buenos candidatos, por ejemplo becas (Ávalos, 2006: 215).
- B. *Atender a las desigualdades de ingreso de los futuros docentes.* Mas allá de las exigencias de ingreso que países como Inglaterra y Finlandia proveen, (PREAL, 2006) se imponen estrategias que atiendan las desigualdades y provean ambientes de aprendizaje que amplíen los contextos sociales y culturales, tales los *espacios enriquecidos* en la Licenciatura en Educación Infantil (Reyes y Bonnet, 2004).
- C. *Garantizar la formación pedagógica de los profesionales no docentes.* Pareciera poder concluirse que en aras de garantizar la profesionalidad docente es conveniente contar con una formación pedagógica, sea cual fuera la modalidad escogida: cursos, especializaciones, maestrías. La experiencia de la nueva Maestría en educación de la Universidad Nacional de Colombia busca ser una alternativa de formación en educación para profesionales de otras disciplinas que quieran vincularse a la docencia. Este proyecto acaba de iniciarse. A nivel de Especializaciones en Pedagogía para no docentes existe una amplia trayectoria en la Escuela de Pedagogía de la Universidad Industrial de Santander –UIS– A ella se vincula un significativo número de profesionales que ingresan a ser docentes universitarios. Una modalidad similar se desarrolla en otras universidades bajo la denominación de Especialización en Docencia Universitaria. Valga la pena aclarar que estos programas nacieron para formar en los saberes pedagógicos y didácticos a aquellos profesionales no docentes que ingresaban como profesores a las instituciones universitarias.
- D. *Instaurar para los docentes procesos de selección y desarrollo profesional por mérito.* Esto es, tener en la mira a los mejores y de allí, el interés por la evaluación pedagógica y por la responsabilidad por los resultados de aprendizaje.

3. La inserción a la docencia

Al decir de Tedesco (2006), “el ingreso a la carrera es fundamental en la definición de la identidad profesional. Si bien en ese período se define buena parte del estilo de trabajo futuro, ese paso está totalmente des-regulado y los nuevos docentes comienzan su carrera *en los puestos más difíciles*.”

De acuerdo con el Boletín No. 24 del GTD-PREAL (2006) en Inglaterra, los futuros

docentes realizan sus prácticas en al menos dos centros educativos. En Noruega, por ejemplo, cada centro educativo es responsable de la orientación y el apoyo en el trabajo cotidiano de cada docente novel y el Ministerio de Educación ha creado una línea de financiamiento para el desarrollo de proyectos locales de apoyo a los nuevos docentes en las instituciones formadoras. Igualmente se trabaja la figura de mentor y los docentes noveles tienen la oportunidad de vincularse a redes de maestros ya existentes.

En Colombia (Calvo, 2006) la manera como se insertan los egresados de las Escuelas Normales Superiores correspondería a un “modelo colegial” en el cual lo colegial corresponde a la demanda intencionada de ayuda. Los experimentados –personal docente de la Escuela Normal Superior– actúan como tutores informales a la manera de apadrinamiento profesional y cuyo vínculo radica en la buena voluntad. La inserción de los egresados de las Facultades de Educación estaría por estudiarse.

Por tanto, se requeriría tomar acciones conducentes a:

A. Regular el acceso a los primeros puestos de trabajo docente. Parecería pues, que la regulación del acceso a los primeros puestos de trabajo de los docentes es una política fundamental y una manera de hacerlo, sería *incorporar los primeros años de desempeño como parte de la formación inicial*” (Tenti, 2006: 337).

B. Acompañar la inserción a la docencia. Una estrategia relacionada, equivalente a asignar *mentores*, es la que plantea Ávalos (2004) cuando indica que “...en su forma mínima necesitan un profesor con experiencia que observe sus clases, los ayude a reconfigurar formas de enseñanza según lo indique la situación y actúen como puente con el resto de la comunidad escolar” (27). Al respecto quizá sería bueno implementar la experiencia de *Mentores de profesores principiantes* de la Universidad de Temuco en Chile.

4. La formación de los docentes

La formación de los docentes en América Latina ha pasado progresivamente del nivel de los institutos y de las Normales al universitario. La mayoría de países de la región forman a sus maestros en Facultades de Educación y salvo el caso de Colombia, de México y de Honduras, las Escuelas Normales han desaparecido como instituciones de formación docente. En este apartado se presentan los aspectos relevantes de la formación de los docentes, tanto en el nivel inicial como en el de formación en el

servicio.

4.1. Formación inicial de docentes

Con el decreto 272 de 1998, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia definió a las Universidades e instituciones universitarias que cuentan con Facultad de Educación o unidad académica dedicada a la educación, como las encargadas de la formación de los educadores. También determinó la duración mínima de los programas de pregrado en educación, a saber: cinco años en la modalidad presencial diurna y seis en las modalidades nocturna y semipresencial (Martínez, 2006: 72).

El Sistema Nacional de Formación de Educadores (MEN, 1998) contempla que la formación de docentes del nivel preescolar y primaria lo pueden ofrecer las Escuelas Normales Superiores, en dos años más de formación (Grados 12 y 13), siempre y cuando tengan un convenio con una Facultad de educación. Es interesante destacar que se exige a las Escuelas Normales Superiores definir un proyecto académico que incluya la pedagogía como saber fundante, la consolidación de la cultura científica y democrática además de la preservación del medio ambiente y crear mecanismos para la formación de una conciencia internacional a la vez que fortalecer los derechos humanos y la justicia social.

El decreto 272 también diseñó los criterios y procedimientos para la acreditación previa de los programas académicos de pregrado y de especialización en educación. Posteriormente y debido a cambios en la política de acreditación, el decreto 2566 de 2003 estableció el registro calificado para el programa de formación otorgado por el Ministerio de Educación Nacional, lo cual significa que el programa cuenta con las condiciones mínimas de calidad para su adecuado funcionamiento durante siete años (Martínez, 2006: 73).

El proceso de acreditación y de registro calificado de los programas académicos encaminados a la formación de docentes, permiten contar con una mayor homogeneidad en cuanto a las competencias del docente ya que definieron los ejes de su formación como profesional de la educación (Cf. Cuadro No. 5).

En concordancia con este perfil de formación profesional, los Exámenes de Calidad de la Educación Superior –ECAES– (Decreto 1781 de 2003) que se aplican desde noviembre del año 2004, evalúan las siguientes competencias:

✍ *Saber qué es, cómo se procesa y para qué el énfasis.* Esta competencia se

asocia con los saberes específicos propios de cada disciplina y para ello, el docente necesita conocer los contenidos científicos de la misma con el objeto de enseñarlos a sus alumnos para que sean aprendidos.

- ✍ *Saber enseñar el énfasis.* Se trata de transformar los saberes disciplinares en saberes enseñables.
- ✍ *Saber organizar, desarrollar y dirigir situaciones y ambientes de aprendizaje.* Esto es concebir, diseñar y ejecutar espacios, dispositivos y procedimientos que permitan a los estudiantes, con sus diferencias y ritmos particulares, aprender los contenidos disciplinares. Aquí es de importancia el manejo de la tecnología y los recursos didácticos.
- ✍ *Saber evaluar.* Se refiere a los saberes relacionados con las distintas prácticas de evaluación en la institución, el aula, los proyectos educativos, la evaluación externa. Implica el seguimiento de los procesos y la autorregulación.
- ✍ *Saber proponer, desarrollar, sistematizar y evaluar proyectos educativos y de aula.*
- ✍ *Saber articular la práctica pedagógica con los contextos.* Esto es, afrontar las realidades básicas de la profesión y darle una identidad con la misma dentro de los marcos locales, globales, académicos y laborales (ASCOFADE, 2004)

Cuadro No. 5. Perfil de formación profesional del docente

EJES	RASGOS PARA LA PROFESIÓN DOCENTE
Pedagógico	Conocimiento, dominio, orientación y contextualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
Disciplinar	Dominio de un saber o disciplina determinada y/o de la gestión educativa.
Científico-investigativo	Conocimiento y dominio de procesos de investigación pedagógica.
	Conocimiento y dominio de procesos de innovación pedagógica.
Ético	Idoneidad ética.
	Orientación de la convivencia, tolerancia, la responsabilidad y la democracia.

Fuente: Martínez, L. (2006) página 74

Si se tiene en cuenta que el maestro como profesional, posee un saber, asociado a las competencias que evalúan los ECAES, éste requiere ser formalizado. La formalización del saber del maestro implica reflexionar sobre la práctica, recurrir a la teoría y hacer acopio de saberes provenientes de las llamadas Ciencias de la educación para reconfigurarlo. Esta es una tendencia novedosa en las Licenciaturas en educación en

el país: desde los semestres iniciales, los futuros docentes tienen contacto con las instituciones educativas y formulan proyectos que modifican la situación que se ha diagnosticado como problemática.

Este marco legal unido a procesos sistemáticos de evaluación de la calidad, muestran que en la última década Colombia ha puesto especial atención en el replanteamiento de los procesos de formación de los docentes.

No obstante, quedan una serie de retos derivados de esos mismos procesos que son:

A. Transformar las metodologías de los procesos de formación de los futuros docentes.

Los profesores tienen a utilizar un estilo frontal de enseñanza similar al que recibieron tanto en educación básica y media como en su formación profesional. (Schiefelbein, 1998, citado por Vaillant 2002: 9). Ellos asumen de manera acrítica las estrategias metodológicas en las que fueron formados por el papel preponderante que tiene la "historia pedagógica". Si se quiere lograr un docente más sintonizado con las exigencias del mundo actual, el enseñar a aprender, necesita ser el norte de sus metodologías. Pero esto pasa porque él mismo haya sido formado para entender qué es lo que hace cuando aprende.

B. Analizar quienes son los formadores de los futuros docentes.

El país llevó a cabo un proceso de reforma de las Facultades de Educación y de las Escuelas Normales, pero no ha estudiado las instituciones de formación de docentes *por dentro*, después de los estudios realizados por Parra y De Tezanos, en la década de los 80. Si es considerable el peso de la *historia pedagógica* de los futuros maestros, el país está en mora de abocar estos análisis en aras de transformar estas prácticas educativas. También es conveniente estudiar la investigación que realizan las instituciones formadoras de docentes (temas, problemas, métodos) para analizar su relación con la profesionalidad del docente, más aún cuando hay una oferta de nuevas modalidades de formación a nivel de Licenciatura, tales a distancia y en un entorno virtual.

C. Enfatizar en el análisis de la práctica desde los procesos de formación inicial.

Si como una característica de la profesionalidad del docente se señalaba anteriormente la lectura de los contextos de aula para actuar sobre ellos, la formación docente necesitaría estar orientada hacia la práctica. Lo que señala Vaillant (2002: 16) es que la formación y capacitación que han recibido los profesores está escasamente orientada a la práctica, lo que se traduce en una incoherencia entre la metodología que se quiere promover (aprendizaje activo y

participativo) y la metodología utilizada en los procesos de formación docente. Un docente profesional necesitaría poder aplicar conocimientos en circunstancias prácticas.

La vinculación teoría-práctica en los procesos de formación docente remite a la noción de *aprendizajes situados*; es decir, que tengan en cuenta los contextos. Gómez (2005) cita a Shulman (1986) para afirmar que un buen profesor además de los conocimientos disciplinares y pedagógicos también debe “saber hacer”; esto es, ser capaz de resolver problemas específicos de forma autónoma y flexible en contextos singulares, valga decir, “ser capaz de resolver los problemas propios del contexto en el que se trabaja” (Gómez, 2005: 6).

D. Recuperar la práctica como espacio privilegiado de formación y reflexión. La práctica pedagógica es el espacio más importante, permanente y efectivo de formación docente, como lo advierten los propios docentes. Reflexionar sobre lo que se hace, para comprender y aprender de lo que se hace, es la clave del profesional reflexivo que plantea Schön (1992). Reflexionar sobre los propios modos de aprender y enseñar, es básico para aprender a aprender y aprender a enseñar. La reflexión y la *sistematización crítica y colectiva* sobre la práctica pedagógica están siendo crecientemente incorporadas en experiencias innovadoras focalizadas.

La relación teoría práctica en la formación docente cuenta con algunas experiencias significativas en América Latina. Aguerrondo y Pogré (2001: 13) reportan una experiencia de formación docente llevada a cabo en la Argentina la cual buscó la autonomía profesional a partir del desarrollo del conocimiento pedagógico en el proceso de construcción y reconstrucción de reflexiones sobre situaciones *prácticas reales* que tenían como punto de referencia las competencias subyacentes a las prácticas de los buenos profesionales. “La naturaleza práctica de la actividad pedagógica implica un saber-hacer que orienta la mayor parte de las acciones del docente y es fruto de sus experiencias prácticas, sus conocimientos teóricos, sus convicciones, sus supuestos”. Implica saber intervenir en aquellas realidades en las que se debe actuar, confrontando las teorías con la necesidad de tomar decisiones ajustadas a las necesidades de los alumnos y las situaciones.

E. Formar para la incertidumbre. Perrenoud (1996, citado por Lüdke, 2006: 191) señala como característico de la profesión docente “actuar en la urgencia y decidir en la incertidumbre”. Esta situación lleva implícita la relación entre los conocimientos teóricos y la resolución de los problemas cotidianos de la enseñanza y el

aprendizaje.

Tanto Aguerrondo y Pogré (2001) como Galvin (2006) insisten en que la vinculación entre la formación teórica y la práctica necesitan ir acompañadas de contenidos metodológicos que proporcionen instrumentos para la *reflexión crítica* sobre su trabajo, la investigación y la innovación. En este sentido la formación del docente como profesional requiere el desarrollo de programas que equilibren la teoría y la práctica, los contenidos científicos, los pedagógicos, los sociológicos, los psicológicos a la par que los recursos metodológicos para las distintas situaciones en el aula en contextos heterogéneos y multiculturales (Galvin, 2006: 324).

F. Contar con un amplio espectro de modalidades de formación inicial. Rosa María Torres (2004: 47) indica que se necesita un sistema de formación de docentes *unificado pero diversificado* en cuanto a oferentes, modalidades, contenidos, pedagogías y tecnologías para poder responder a los perfiles y las posibilidades de cada contexto. En estos procesos de formación *variados pero unificados*, se podría contar con la presencia de científicos, intelectuales, artistas, escritores, artesanos, que formen a los futuros docentes en *otros entornos* diferentes a los espacios concebidos tradicionalmente como espacios propios para la docencia: laboratorios, bibliotecas, museos, talleres de expresión artística.

G. Subsanan el deficiente capital cultural de los futuros docentes. Los estudios sobre los futuros docentes comienzan a reportar el bajo capital cultural y social con que están llegando las personas a quienes les interesa la docencia (Rivero, 1999; Tatto y Vélez, 1997; Delannoy y Sedlacek, 2000 citados por  valos, 2006: 215).

En Inglaterra, por ejemplo, los planes de formación inicial de docentes contemplan acceso de los estudiantes a libros, nuevas tecnologías y otros recursos necesarios para su formación (PREAL, 2006).

Pareciera irse conformando como recomendación para subsanan el déficit en cuanto al capital cultural de los futuros docentes, programas que corrijan los desniveles de entrada y que involucren el desarrollo de destrezas comunicativas y numéricas.

La experiencia del programa de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia es ejemplarizante en cuanto a la creación de *espacios enriquecidos* que buscan afectar las deficiencias de ingreso asociadas al capital cultural de las futuras docentes (Reyes, R. y Bonnet, D., 2004) y que buscan mayor contacto con el arte, la literatura, la m sica y en general, un mayor desarrollo de la creatividad.

4.2. La formación en servicio

Todo profesional necesita estar actualizado en su campo de desempeño y la profesión docente no es ajena a este requerimiento. Los docentes tienen que actualizar y profundizar sus conocimientos de manera permanente en aras de estar al día en cuanto a las exigencias que un mundo cambiante e incierto como el actual, demanda para el cumplimiento de su labor.

Desde la aprobación del Estatuto docente de 1979 (Decreto 2277) han existido en el país estrategias para la formación permanente de docentes. Sólo que en ese entonces, la capacitación no buscaba otra cosa que el mejoramiento salarial basado en el sistema de créditos para ascenso en el escalafón (Martínez, 2006:81). Este modelo, conocido como la “feria del crédito” fue cambiado radicalmente a partir de la promulgación de la Ley 115 de 1994. En el momento actual son las Universidades, el Gobierno y las Instituciones educativas las que se comprometen en procesos de cualificación de los docentes. Existe en cada municipio, distrito o departamento del país, un Comité de capacitación de docentes que define las temáticas y estrategias prioritarias para la formación en servicio.

Dichos comités identifican y analizan las necesidades de actualización y perfeccionamiento de los docentes y determinan unas prioridades que orientan la formulación de políticas del plan de formación de educadores. Los programas de formación de educadores buscan el desarrollo de competencias profesionales en investigación, innovación y actualización.

La experiencia de la Secretaría Distrital de Educación de Bogotá –SED– es destacable en este campo. Los programas de formación permanente de docentes –PFPD– están vinculados a la práctica profesional de los docentes y buscan incidir en su formación investigativa, en la institución y en el aula de clase (Isaza y Torres, 2000, citados por Calvo, G. y otros, 2001).

También como experiencias de formación en servicio, la investigación hace referencia explícita a los programas de especialización y maestría que gobiernos como los de Chile y Colombia han formulado como programas específicos de formación continua en servicio (Vaillant, 2002: 12-14). Chile promocionó pasantías a sus maestros para conocer, por ejemplo, las experiencias de Escuela Nueva.

La Secretaría de Educación de Bogotá –SED– tiene convenios con diferentes

instituciones de educación superior y apoyo, mediante aportes hasta de un 80% la matrícula de sus docentes en programas de Maestría en educación.

Existen otras formas de cualificación de los docentes en servicio (Martínez, 2006: 83):

- ✍ *Encuentro de saberes:* Reuniones periódicas entre docentes que, con la ayuda de un tutor, sistematizan y validan sus experiencias pedagógicas.
- ✍ *Asesoría especializada o acompañamiento:* Asistencia de expertos a instituciones educativas para atender problemáticas específicas relacionadas con la gestión y los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- ✍ *Encuentro interinstitucional:* Reuniones entre docentes de distintas instituciones con el fin de intercambiar conocimientos, experiencias significativas, planes educativos, etcétera.
- ✍ *Actualización:* Ejercicio de ampliación de conocimientos y de perspectivas de análisis sobre interrogantes surgidos en el proyecto de aula. Esta estrategia se adelanta comúnmente en congresos, seminarios o talleres.
- ✍ *Red educativa:* Interconexión entre pares académicos para compartir y sistematizar información de la gestión y el aprendizaje.

También vale destacar los procesos de formación en servicio basados en la reflexión sistemática sobre la práctica con la intención de generar estrategias para cualificarla tales, las reportadas por Restrepo (2004) en Antioquia.

Pero, ¿qué acciones se derivan de estas experiencias? Aquellas tendientes a:

- A. *Reconocer, formalizar y sistematizar los saberes de los docentes.* El país cuenta con experiencias novedosas que aportan a la profesionalidad docente. Es necesario revisarlas y sistematizarlas si se quiere formar a los futuros docentes con base en experiencias que reportan aprendizajes situados. Contar con un repertorio de prácticas exitosas que nutran la formación del docente como profesional es reconocer la amplia tradición en investigación pedagógica y en experiencias innovadoras que posee el país.
- B. *Asignar presupuestos para los encuentros de docentes.* Por lo general, son pocas las horas que los profesores dedican a su formación y reflexión colectiva en los establecimientos. Con frecuencia este espacio se reduce a la realización de talleres y experiencias de asistencia técnica concebidas, en muchos casos, como mera entrega de información sin animar procesos más profundos y permanentes de reflexión (Vaillant, 2002: 10). De allí la necesidad de contar con herramientas para

reflexionar la práctica como estrategia para su cualificación, desde los procesos mismos de formación inicial y continua (Restrepo, 2004).

C. Contar con una amplia oferta de estrategias para la formación en servicio. Esta oferta debe contemplar no sólo los programas de formación permanente de docentes, sino cursos de especialización y maestría, así como pasantías y por qué no, un año sabático sustentado en un proyecto de investigación pedagógica, de preferencia una sistematización de una innovación de la práctica.

5. La remuneración de los docentes

¿Por qué el problema de la remuneración docente puede estar asociado a su profesionalidad? Rosa María Torres (2004:49) plantea que dentro del esquema general de fragmentación de la política educativa persiste la tendencia a aislar formación y salario. Pareciera que cuidando la formación, se garantizaría la profesionalidad docente, así en los imaginarios la docencia sea tenida como un oficio de pobres, mal valorado y mal pagado, sencillo y que requiere habilidades mínimas.

También se cree que como la docencia es desempeñada mayoritariamente por mujeres, el problema de los salarios deja de ser importante ya que constituyen un segundo ingreso en los hogares.

La discusión que recoge la investigación de De Moura, C. y loschpe, G. (2007), sitúa el problema más allá de los imaginarios asociados a la docencia. Sin negar la prioridad de la inversión en educación, estos economistas de la educación reconocen que es una situación muy difícil la de aumentar los salarios de los docentes, más aún sin evidencia empírica que permita asociar mayor inversión en este rubro y calidad de los aprendizajes, tanto en los países desarrollados como en vía de desarrollo.

Igualmente, señalan que en las escuelas primarias, la remuneración de los maestros puede superar el 90% del presupuesto de la institución y ante ese dato, aumentar el 10% del salario a los maestros llevaría a una situación contable insostenible, más aún cuando invertir en libros y computadores no lleva, necesariamente, a un aumento del gasto en educación. Esta priorización se vuelve aún más trascendental cuando se cuentan con restricciones fiscales en aras de equilibrios macroeconómicos.

Un segundo tema es el relacionado con la discusión sobre si son realmente bajos los salarios de los docentes. Liang (1999) y Limarino (2005), ambos citados por De Moura, C. y loschpe, G. (2007: 6-9), estudiaron por separado la situación de los

salarios docentes de varios países de América Latina, entre ellos Colombia. En el país, los maestros ganan 5% más que otros profesionales. Cuando se analiza el salario por hora de trabajo, en el entendido que los maestros trabajan menos por lo reducido de las jornadas escolares y por los períodos de vacaciones, la diferencia es de 25% a favor de los maestros en casi todos los países. Para el caso de Colombia es de 14%.

Lo que olvidan los análisis de los economistas de la educación es que una hora de docencia lleva detrás muchas horas de preparación y muchas horas posteriores de trabajo. Faltaría entonces, calcular cuántas son las *horas efectivas* que constituyen la jornada laboral de un docente. Un cálculo de tal naturaleza daría otros porcentajes cuando se compara la estructura salarial del magisterio con otras profesiones. Si los docentes estuvieran tan bien pagos, no existiría el éxodo y la rotación que caracterizan hoy a la docencia en muchos países (Torres, 2004: 49).

Otro argumento de los economistas de la educación se refiere a la estructura salarial del magisterio. Mizala (2006) afirma que el problema de los salarios de los maestros es que enfrentan una estructura salarial *extremadamente* plana. Los profesores reciben salarios similares independientemente de su desempeño, sus habilidades o su educación. Los aumentos salariales dependen, fundamentalmente, de la antigüedad en el cargo, situación que no incentiva a que ingresen y permanezcan los mejores ya que el techo salarial es muy bajo. Esta situación es diferente en otras profesiones. Allí el promedio salarial puede ser similar pero existe mayor dispersión producto de la existencia de *premios por educación y desempeño*.

Mizala (2006: 281 y 285) recomienda, abrir la estructura salarial de los docentes y cita la experiencia chilena que ha introducido pagos por desempeño a nivel individual y colectivo. En este punto hay consenso del importante rol que cumplen los sindicatos docentes en las negociaciones salariales, tal como lo reporta el grupo GTD-PREAL.

La experiencia sueca es ejemplar en este punto. Los dos sindicatos que agrupan a los maestros de este país están presentes en las negociaciones salariales que se establecen a partir de dos criterios: competencias y logros (Duthilleul, Y., 2006: 260). Existe una base de un mínimo salarial y condiciones de empleo acordadas para todos los docentes y negociadas a nivel central pero con presencia de las organizaciones sindicales.

En este punto aparece el tercer elemento que reporta la investigación a propósito de la relación salario y profesionalidad de los docentes. Es el que atañe con las

competencias de los municipios y que remite a la descentralización del país. En Suecia, por ejemplo, todos los municipios ofrecen un mínimo salarial, desde este año (2007), pero cada municipio es libre de ofrecer salarios *por encima* de ese mínimo establecido (Duthilleul, Y., 2006: 262) a partir de los logros registrados en los planes de desarrollo local.

En Holanda las escuelas cuentan con mayor libertad y negocian los salarios docentes de acuerdo con sus contribuciones al logro de las metas y al desarrollo de los proyectos institucionales (Duthilleul, Y., 2006: 268). Todas las escuelas cuentan con un presupuesto adicional que pueden destinar a tal fin.

En Colombia, el Gobierno nacional es el encargado de fijar la *escala única* nacional de salarios. Las prestaciones de los docentes corresponden al grado y nivel que acrediten en el escalafón docente.

Valga la pena recordar que en el país existen dos estatutos docentes y aunque los educadores vinculados mediante el Decreto 1278 de 2002 tienen remuneraciones un poco más altas, la diferencia no es significativa (Cf. Cuadro No. 6).

Como evidencia de la poca retribución que tienen los docentes por su ejercicio profesional, hay que señalar que el tope salarial en cualquiera de los estatutos es de USD 731.

En Colombia existen incentivos y estímulos para los docentes pero siempre sujetos a la disponibilidad presupuestal. Por ejemplo, comisiones de estudio para los normalistas vinculados a entidades especializadas en ciertas áreas; estímulos para quien escriba o investigue en temáticas que interesen al sector educativo; compensaciones económicas entre el 19% y el 35% de los salarios para rectores, vicerrectores, coordinadores, según la complejidad de la institución educativa (Martínez, 2006:78-81), entre otros.

Cuadro No. 6. Escala salarial docente en Colombia

Docentes en el nuevo escalafón (decreto 1278 de 2002)	Salario mensual (en USD)	Docentes en el antiguo escalafón (decreto 2277 de 1979)	Salario mensual (en USD)
Grado 1 (Nivel A)	255	A*	180
Grado 1 (Nivel B)	347	B*	199
Grado 1 (Nivel C)	523	1	223
Grado 1 (Nivel D)	601	2	231

Grado 2 (Nivel A)	320	3	245
Grado 2 (Nivel B)	486	4	255
Grado 2 (Nivel C)	627	5	271
Grado 2 (Nivel D)	676	6	286
Grado 3 (Nivel A)	484	7	320
Grado 3 (Nivel B)	605	8	352
Grado 3 (Nivel C)	689	9	390
Grado 3 (Nivel D)	731	10	427
		11	488
		12	580
		13	642
		14	731

Fuente: Martínez, L. (2006), página 79

Nota: La tasa cambiaria de conversión a USD estadounidenses fue de \$2.393 por USD 1

* Corresponden a docentes sin título

Para reconocer el desempeño del docente como profesional en un marco de políticas que no favorecen el aumento de sus salarios podrían intentarse las acciones siguientes:

A. Consensuar estrategias de remuneración con responsabilidad local y compromiso nacional. Así lo evidencia la experiencia de Noruega. Allí, la responsabilidad por la selección y contratación de los docentes reposa en el plano municipal. De esta manera se quiere mejorar la competitividad de los salarios de los profesores y las condiciones de empleo. El pago es individualizado y busca conciliar metas de calidad y de gestión.

B. Buscar mediante remuneraciones superiores la vinculación de los mejores a la docencia. La remuneración como elemento clave para que lleguen a la docencia los mejores, está relacionada con la evaluación del desempeño. Los criterios de evaluación de desempeño podrían tener en cuenta las siguientes competencias:

- ✍ La formulación de nuevas modalidades de enseñanza.
- ✍ Los resultados académicos de los estudiantes en pruebas estandarizadas.
- ✍ La colaboración con otros docentes.
- ✍ La capacidad para estimular el aprendizaje de los alumnos.
- ✍ La capacidad para relacionarse con los padres.

C. Proponer estrategias que rompan la estructura salarial docente asociada sólo a

cursos y antigüedad. De Moura, C. y loschpe, G. (2007:14) reportan la experiencia de Connecticut, Estados Unidos, donde utilizan un sistema de premios monetarios para atraer a los mejores maestros. Ofrecen una considerable suma de dinero y la firma de un contrato. Luego se evalúan los resultados. El esquema permite atraer maestros mejor calificados, no obstante las significativas deserciones al finalizar el contrato obligatorio; mejorar el ambiente laboral de los maestros: atmósferas de trabajo más saludables, mejores directores, mayor autonomía institucional, entre otras; premiar e incentivar el buen desempeño, tal como lo muestran las experiencias de Suecia y Noruega. Volver a los premios, a las recompensas en materiales educativos, a la valoración del compromiso y los resultados; a la recuperación, apoyo y sistematización de las mejores prácticas, al ofrecimiento de pasantías, etc..

D. Quizá sea necesario oír de nuevo a los gremios docentes y reflexionar con ellos sobre las propuestas más acertadas para definir políticas de incentivos que incidan en la profesionalidad del docente. Estas directrices necesitan ser consensuadas. Es bien sabido el peso de los sindicatos docentes y el papel de los mismos frente a las determinaciones de política educativa, que pueden llevar a su éxito o a su fracaso. Al decir de Juan Carlos Tedesco (2006:337), "... el pacto, el acuerdo, la concentración o como se le quiera llamar, es en sí importante". La concertación llevaría a que las políticas educativas sean de Estado y no de gobierno.

6. La evaluación de desempeño del docente

En las últimas décadas ha entrado con fuerza en el panorama de las políticas educativas el tema de la evaluación docente. Los estudios internacionales señalan su papel en la calidad de la educación. También existe información sobre programas y mecanismos de certificación y evaluación docente así como sobre los momentos de la carrera magisterial en que estos dispositivos se aplican.

La evaluación docente está relacionada con el papel de la educación como factor de equidad y cohesión social. Remite a la responsabilidad por la enseñanza y el aprendizaje a la vez que permite la rendición de cuentas.

Pese a la aceptación de las bondades anteriores, en la mayor parte de los países de América Latina ha sido difícil mantener una política de evaluación de los docentes.

Peirano, Falck y Domínguez (2007: 2) destacan que las diversas iniciativas de evaluación docente han sufrido las mismas dificultades que el resto de las propuestas del sector educativo en la región, a saber: falta de continuidad en las políticas; la desalineación de los programas de evaluación con políticas de incentivos; la falta de capacidad técnica o política para implementar masivamente los programas de evaluación; la baja capacidad para realizar investigación y retroalimentar los procesos evaluativos.

Los autores comentan que la deficiencia más importante ha sido la escasa capacidad de estos programas para convertirse en fuentes de información para la rendición de cuentas y la posibilidad de tomar medidas que permitan mejorar la calidad de la educación.

En Colombia, la evaluación de los docentes está asociada al nuevo escalafón docente. Es una evaluación permanente que permite comprobar la idoneidad, calidad y eficiencia en el desempeño de las funciones docentes. La evaluación permite la permanencia en el cargo, los ascensos en el escalafón y las reubicaciones salariales dentro del mismo grado (Martínez, 2006: 84).

En el país se evalúa a los docentes que ingresan al servicio del Estado al término de cada año académico. Quienes obtengan una calificación igual o superior al 60% serán inscritos en el escalafón docente. Esta es la *evaluación del período de prueba*.

Al final de cada año académico, el rector del establecimiento donde el docente presta sus servicios, realiza la *evaluación ordinaria periódica de desempeño anual*. Tiene en cuenta las competencias del docente en su área de desempeño y las competencias didácticas, los logros según el plan de estudios de la institución y los resultados de los alumnos en las evaluaciones censales.

El nuevo escalafón permite la *evaluación de competencias* que realiza la entidad territorial cuando lo considere conveniente, por lo menos cada seis años. Es *voluntaria* y permite cambiar de nivel o ascender en el escalafón.

La revisión de la literatura sobre la evaluación de los docentes en América Latina reporta experiencias de interés. En Chile, por ejemplo, el Programa de Asignación de Excelencia Pedagógica (AEP) promueve una evaluación voluntaria a la que pueden presentarse los docentes de los colegios oficiales. Quienes son bien evaluados reciben una asignación adicional en dinero y son invitados a participar en la *Red Maestros de maestros* en planes de formación continua de otros docentes. Los docentes que participan en las evaluaciones del AEP completan un portafolio y

presentan una prueba de conocimientos disciplinares y pedagógicos. La evaluación de los docentes en Chile se lleva a cabo cada tres años.

En México existen dos posibilidades para ascender en la carrera docente: a través del escalafón tradicional o a través del Programa Nacional de Carrera Magisterial en el cual los docentes participan, de manera *voluntaria* y pueden ser incorporados o promovidos si se evalúan conforme a lo indicado en este programa.

El desempeño profesional del docente es uno de los seis factores que evalúa el Programa Nacional de Carrera Magisterial.

En El Salvador, desde el año 2000, se implementa el Plan de Estímulos a la Labor educativa Institucional (PLAN). Busca incentivar el trabajo en equipo para que los docentes del sector oficial solucionen los problemas que afectan a su escuela y mejoren la calidad de la educación en su comunidad. Asociado a esta actividad existe un *bono anual* de US 228.6 para cada uno de los maestros de las escuelas que logren alcanzar una serie de objetivos previamente establecidos por el Ministerio de Educación de ese país.

En Cuba, la evaluación docente está asociada al *pago por mérito*, de manera que quienes obtengan buenos resultados reciben reconocimientos e incrementos salariales.

El sistema cubano de evaluación de docentes comprende una amplia gama de instrumentos: observaciones de clases, encuestas de opiniones profesionales, pruebas objetivas y estandarizadas, test sobre desarrollo humano, portafolio, test de conocimientos, ejercicios de rendimiento profesional y autoevaluaciones.

El sistema cubano de evaluación operacionaliza en indicadores cinco dimensiones explícitamente definidas: capacidades pedagógicas, emocionalidad, responsabilidad en el desempeño de sus funciones, relaciones interpersonales con la comunidad, escalas y resultados de su labor educativa.

En Estados Unidos, el National Board for Professional Teaching Standards evalúa la práctica docente a través de altos y rigurosos estándares que establecen lo que los maestros deberían saber y hacer.

Para postular a esta *certificación* los docentes completan un portafolio y presentan una evaluación de conocimientos disciplinares del área que desempeñan.

Muchos estados ofrecen altos incentivos financieros a los docentes que cuentan con la certificación del National Board for Professional Teaching Standards ya que es un símbolo de conocimientos y habilidades así como de disposición y compromiso con la

educación.

Todas estas experiencias muestran la necesidad de evaluar a los docentes como estrategia para incentivar y premiar su profesionalidad. Dan cuenta de una variedad de estrategias para evaluar e indagan por lo disciplinar, lo didáctico y el compromiso con el entorno, entre otros factores. La evaluación docente, en este sentido, adquiere la connotación de reconocimiento de su profesionalidad. De igual forma establecen criterios asociados al desempeño para incrementos salariales.

Las recomendaciones de política para la evaluación del desempeño docente son:

A. Relacionar la evaluación con la profesionalidad del docente. Las políticas de evaluación docente debieran constituir un mecanismo encaminado a garantizar su profesionalidad. Podrían asociarse a miradas sistemáticas sobre la enseñanza y el aprendizaje para *identificar buenas prácticas*; es decir, obtener información necesaria sobre grupos de docentes cuyas maneras de enseñar permiten que sus alumnos aprendan.

En este sentido la evaluación docente estaría relacionada con la evaluación del proceso de enseñanza y permitiría contar con información sobre aspectos relacionados directamente con las competencias profesionales de los docentes.

B. Contar con múltiples estrategias metodológicas para evaluar las competencias profesionales de los docentes. La evaluación de docentes identificaría el desempeño del docente en el aula. Para ello, se podría recurrir a variadas estrategias: los portafolios, la observación de la práctica docente, los escritos de los maestros, las pruebas de conocimientos disciplinares y pedagógicas. Estaría orientada por las competencias y conocimientos que definan los estándares para la formación docente y evaluarían la competencia disciplinar, la didáctica, el compromiso institucional, entre otros. En estos aspectos jugarían un papel relevante las Facultades de Educación, las asociaciones gremiales y los Consejos de acreditación.

C. Relacionar la evaluación de los docentes con los estándares profesionales. Lo importante en este punto es la existencia de definiciones públicas sobre los conocimientos y las competencias de los docentes y sobre los niveles que debe obtener en cada estándar en aras de velar por su profesionalidad. Esta situación requiere una política evaluativa estable conocida por toda la comunidad y consensuada con los docentes.

D. Estimular el desempeño sobresaliente. Los docentes más destacados deberían recibir premios por sus logros. En una discusión sobre la profesionalidad docente, la

evaluación –entendida como un proceso encaminado a la identificación de las mejores prácticas, a partir de estándares públicos y consensuados– sería un elemento que incidiera en una política de incentivos docentes. Si como se presentó en el anterior acápite, es recomendable modificar la estructura salarial docente, los premios, incentivos y bonificaciones, en general, constituyen una estrategia recomendable y la evaluación podría ser el dispositivo para que los salarios docentes se modificaran, por un factor diferente al de la antigüedad o los cursos.

7. Hacia un nuevo perfil profesional del docente

El docente de hoy ha ampliado el espectro de las competencias que definen su profesionalidad. Las nuevas demandas de los diferentes contextos sociales y culturales le exigen ser capaz de resolver conflictos y demostrar, con su práctica, que puede enseñar a vivir juntos. El manejo de la diferencia, de la marginalidad y de la exclusión, lo llevan a reconocer sus propios estereotipos respecto, por ejemplo, de que la capacidad de aprender está en relación directa con el estrato socio-cultural del aprendiz.

Un docente profesional es un apasionado por lo que hace, por el conocimiento y es capaz de enseñar cómo se aprende. Tiene alta autoestima y está seguro de lo que es. De allí que no defienda posiciones autoritarias y desde su identidad promueve la tolerancia hacia lo diferente.

Como el conocimiento cambia, el docente profesional sabe que lo que debe dominar son las operaciones cognitivas que están detrás del aprendizaje. Por eso lo nuevo no lo asusta en la convicción de que tiene las herramientas mentales para aprender durante la vida. La pasión por el conocimiento es el eje de su labor y en consecuencia es capaz de comunicar aquello que sabe. Por eso no teme a la responsabilidad por los aprendizajes de sus alumnos.

El profesional docente de hoy es capaz de trabajar en equipo y agenciar proyectos que muevan la dinámica institucional a través de la participación en la construcción de los proyectos institucionales. Quizá de aquí se derive un mayor nivel de satisfacción con lo que hace y por ende, una mayor confianza que lleve a modificar el imaginario colectivo referido a la profesión docente hoy.

El nuevo Plan Decenal de Educación es una buena ocasión para formular estas nuevas competencias docentes y proponer hitos que lleven a mejorar la calidad de la

educación a partir del reconocimiento de la labor de los maestros.

7. Acciones propuestas

Esta sección lista las acciones en los campos de selección, formación, evaluación y remuneración docente que en cada apartado se han propuesto y sustentado teóricamente.

A. En cuanto a la selección en las instituciones formadoras de docentes como en la inserción a la profesión docente

- ✍ Vincular jóvenes talentosos a la carrera docente.
- ✍ Atender a las desigualdades de ingreso de los futuros docentes.
- ✍ Garantizar la formación pedagógica de los profesionales no docentes.
- ✍ Instaurar para los docentes procesos de selección y desarrollo profesional por mérito.
- ✍ Regular el acceso a los primeros puestos de trabajo docente.
- ✍ Acompañar la inserción a la docencia.

B. En cuanto a la formación docente tanto inicial como en servicio

- ✍ Transformar las metodologías de los procesos de formación de los futuros docentes.
- ✍ Analizar quienes son los formadores de los futuros docentes.
- ✍ Enfatizar en el análisis de la práctica desde los procesos de formación inicial.
- ✍ Recuperar la práctica como espacio privilegiado de formación y reflexión.
- ✍ Formar para la incertidumbre.
- ✍ Formar para la mediación de conflictos y en general, para las competencias ciudadanas.
- ✍ Formar para la autorregulación y la rendición de cuentas.
- ✍ Contar con un amplio espectro de modalidades de formación inicial.
- ✍ Subsanan el deficiente capital cultural de los futuros docentes.
- ✍ Reconocer, formalizar y sistematizar los saberes de los docentes.
- ✍ Asignar presupuestos para los encuentros de docentes.

- ✍ Contar con una amplia oferta de estrategias para la formación en servicio.

C. En cuanto a la remuneración

- ✍ Consensuar estrategias de remuneración con responsabilidad local y compromiso nacional.
- ✍ Buscar mediante remuneraciones superiores la vinculación de los mejores a la docencia.
- ✍ Proponer estrategias que rompan la estructura salarial docente asociada sólo a cursos y antigüedad.
- ✍ Oír de nuevo a los gremios docentes y reflexionar con ellos sobre las propuestas más acertadas para definir políticas de incentivos que incidan en la profesionalidad del docente.

D. En cuanto a la evaluación del desempeño docente

- ✍ Relacionar la evaluación con la profesionalidad del docente.
- ✍ Contar con múltiples estrategias metodológicas para evaluar las competencias profesionales de los docentes.
- ✍ Relacionar la evaluación de los docentes con los estándares profesionales.
- ✍ Estimular el desempeño sobresaliente. Los docentes más destacados deberían recibir buenos premios por sus logros.

Bibliografía referenciada

Aguerrondo, I. y Pogré, P. 2001. *Las instituciones de formación docente como centros de formación pedagógica*. Buenos Aires: Troquel, UNESCO, IIPE.

Asociación Colombiana de Facultades de Educación, ASCOFADE (2004). *Documento marco para los talleres regionales: La profesionalización del maestro y la evaluación de sus competencias*. (Salinas, M. L. y Forero, F.). Bogotá: ASCOFADE.

Ávalos, B. 2006. "El nuevo profesionalismo: formación docente inicial y continua", en E. Tenti (Comp.) *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. 209-237. Avellaneda: Siglo XXI Editores Argentina S. A.

_____. 2004. "Renovando la formación docente inicial. Algunas consideraciones" *Revista Colombiana de Educación*. 47: 13-29.

Calvo, G. 2006. *La inserción de los docentes en Colombia. Algunas Reflexiones*. Ponencia presentada en el *Taller Las políticas de inserción de los nuevos maestros en la profesión docente La experiencia latinoamericana y el caso colombiano*. Bogotá, D. C.: *Conversemos sobre Educación* (Fundación Corona; Corpoeducación; Proyecto Educación compromiso de todos; CEDE, Uniandes; Fundación Compartir; GTD-PREAL), noviembre 23 de 2006.

Calvo, G. y otros. 2004. *La formación de los docentes en Colombia. Estudio Diagnóstico*. Bogotá: ASCUN-IESALC/UNESCO.

_____. 2001. *El Aula Reformada*. Bogotá: Arfo

De Moura, C. y Ioschpe, G. 2007. *La remuneración de los maestros en América Latina ¿Es baja? ¿Afecta la calidad de la enseñanza?* Santiago: PREAL. Documento a ser presentado en el "Seminario Internacional Profesión Docente en Latinoamérica: Una agenda pendiente y cuatro retos emergentes", a realizarse en Lima el próximo 29 y 30 de marzo de 2007.

Delannoy, F. y Sedlacek, G. 2000. *Brasil: Teacher development and incentives; a strategic framework*. Washington: World Bank.

Duthilleul, Y. 2006. "Nuevas tendencias en materia de políticas docentes: qué nos sugieren las reformas en Suecia, Inglaterra y Holanda", en E. Tenti (Comp.) *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. 257-274. Avellaneda: Siglo XXI Editores Argentina S. A.

Filmus, D. 2006. "Hacia una política nacional de jerarquización docente", en E. Tenti (Comp.) *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. 13-18. Avellaneda: Siglo XXI Editores Argentina S. A.

Galvin, I. 2006. "La profesión docente en España: retos de futuro. Una perspectiva sindical", en E. Tenti (Comp.) *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. 303-327. Avellaneda: Siglo XXI Editores Argentina S. A.

Gómez, P. 2005. "Comentarios al documento Vaillant, D. 2004. *Construcción de la profesión*

docente en América Latina. Tendencias, temas y debates". Seminario Internacional "Docentes en Latinoamérica: hacia una radiografía de la profesión", Bogotá, 18 de octubre.

GTD-PREAL. Febrero, 2007. *El reclutamiento de docentes talentosos en los Estados Unidos*. www.preal.org.

GTD-PREAL. 2006. *Maestros de escuelas básicas en América Latina: Hacia una radiografía de la profesión*. Vaillant, D. & Rossel, C. (Ed.) Santiago: Editorial San Marino.

Isaza, L. y Torres, G. 2000. *Evaluación de los PFPD entre 1996–2000. El impacto de las experiencias ejecutadas entre el 96 y el 99 y el proceso de experiencias en desarrollo en el 2000*. Bogotá: IDEP–CEE.

Labaree, D. 2000. "On the nature of teaching and teacher education" *Journal of teacher education*. 51 (3): 48-52.

Liang, X. 1999. "Teacher pay in 12 Latin American Countries: How does teacher pay compare to other professions, what determines teacher pay, and who are the teachers?" *World Bank LCSHD Paper Series*, No. 49

Limarino, W. H. 2005. "Are Teachers Well Paid in Latin America and the Caribbean?" in *Incentives to Improve Teaching – Lessons from Latin America*. 63:102. Vegas: ed., 3.

Lüdke, M. 2006. "El trabajo y el saber del docente: nuevos y viejos desafíos", en E. Tenti (Comp.) *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. 187-207. Avellaneda: Siglo XXI Editores Argentina S. A.

Martínez, L. 2006. "El caso de Colombia", en D. Vaillant y C. Rossel (Ed.) *Maestros de escuelas básicas en América Latina: Hacia una radiografía de la profesión*. 71-96. Santiago: PREAL-Editorial San Marino.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia –MEN–. 1998. *Serie Documentos especiales*. Bogotá: El autor.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia –MEN–. *Decretos 2277 de 1979; 272 de 1998; 278 de 2002; 2566 de 2003, 1781 de 2003*.

Mizala, A. 2006. "Salarios docentes en América Latina", en E. Tenti (Comp.) *El oficio de*

docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI. 275-287. Avellaneda: Siglo XXI Editores Argentina S. A.

Pearlman, M. 2004. "Evaluando la práctica profesional de los maestros", en *Maestros en América Latina: Nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño*. Santiago: PREAL, BID.

Peirano, U; Falck, D. y Dominguez, M. P. 2007. Evaluación docente en América Latina. Informe ejecutivo. Santiago: PREAL. Documento a ser presentado en el "Seminario Internacional Profesión Docente en Latinoamérica: Una agenda pendiente y cuatro retos emergentes", a realizarse en Lima el próximo 29 y 30 de marzo de 2007.

Perrenoud, Ph. 1996. *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude; savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris: ESF.

PREAL. Octubre, 2006. *Formas y reformas de la educación*. Boletín No. 24, año 8. Santiago de Chile: PREAL.

Restrepo, B. 2004. "La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico". *Revista Educación y educadores*. 7: 45-56.

Reyes, R. y Bonnet, D. 2004. "Los espacios enriquecidos del programa de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional, un intento de renovar el proceso formativo de los maestros de niños", *Revista Colombiana de Educación*. 47: 149-179.

Rivero, J. 1999. *Educación y exclusión en América Latina. Reformas en tiempos de globalización*. Madrid: Niño y Dávila.

Schön, D. 1988. *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesores cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

Shulman, L. 1986. "Those who understand: knowledge growth in teaching". *Educational Researcher*. 15(2): 4-14.

Tatto, M. y Vélez, E. 1997. "A document based assessment of teacher education reform initiatives. The case of Mexico", en: Torres, C. y Puigross, A. (eds.). *Latin American Education: Comparative Perspectives*. Boulder, Co: Westville Press.

Tenti, E. (Comp.) 2006. *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Avellaneda: Siglo XXI Editores Argentina S. A, IIPE, Fundación OSDE.

Tedesco, J. 2006. "A modo de conclusión. Una agenda de política para el sector docente", en E. Tenti (Comp.) *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. 329-338. Avellaneda: Siglo XXI Editores Argentina S. A.

Tedesco, J. 2000. *Maestro de hoy*. Entrevista para el Diario El Tiempo, Sección Educación, marzo 5.

Torres, R. 2004. "Nuevo rol docente: ¿qué modelo de formación, para qué modelo educativo?", *Revista Colombiana de Educación*. 47: 31-52.

Vaillant, D. 2002. *Formación de formadores. Estado de la práctica*. Santiago de Chile: PREAL.

Bibliografía consultada

Calvo, G. 2006. "La pregunta por la enseñanza y el aprendizaje en el oficio docente", en E. Tenti (Comp.) *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. 175-186. Avellaneda: Siglo XXI Editores Argentina S. A.

Centro de Investigación y Formación en Educación CIFE. 2002. *Influencia del Premio Compartir en las concepciones de los maestros acerca de su quehacer profesional*. Primer informe Evaluación del Premio Compartir al Maestro, no publicado, Universidad de los Andes.

Centro de Investigación y Formación en Educación CIFE. 2002. *Matriz de evaluación para proyectos escritos presentados por los maestros*. Segundo informe Evaluación del Premio Compartir al Maestro, no publicado, Universidad de los Andes.

Centro de Investigación y Formación en Educación CIFE. 2003. *Influencia del Premio Compartir en el Contexto educativo de los maestros galardonados*. Tercer informe Evaluación del Premio Compartir al Maestro, no publicado, Universidad de los Andes.

Centro de Investigación y Formación en Educación CIFE. 2003. *Calidad de los proyectos*

escritos presentados por los maestros. Cuarto informe Evaluación del Premio Compartir al Maestro, no publicado, Universidad de los Andes.

Centro de Investigación y Formación en Educación CIFE. 2003. *Evaluación del Impacto del Premio Compartir al Maestro en la educación del país*. Documento no publicado, Universidad de los Andes.

Centro de Investigación y Formación en Educación CIFE. 2003. *Impacto del Premio Compartir en los proyectos presentados a la convocatoria*. Documento no publicado, Universidad de los Andes.

Dussel, I. 2006. "Impactos de los cambios en el contexto social y organizacional del oficio docente", en E. Tenti (Comp.) *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. 143-173. Avellaneda: Siglo XXI Editores Argentina S. A.

Esteve, J. 2006. "Identidad y desafíos de la condición docente". *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. 19-69. Avellaneda: Siglo XXI Editores Argentina S. A.

Fernández, M. 2001. "A la busca de un modelo profesional para la docencia: ¿liberal, burocrático o democrático?" *Revista Iberoamericana de Educación*, 25: 43-64.

García, C. 1999. "Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa". *Revista Iberoamericana de Educación*. 19: 101-143.

Gómez, L. 2006. "Balance del Plan Decenal de Educación 1996-2005", en *Palabra Maestra No. 14*. Bogotá, D. C.: Fundación Compartir, año 6, pp. 4-5.

Humphrey, D. & Wechsler, M. 2007. *Insights into Alternative Certification: Initial Findings from a National Study*. Disponible en <http://www.tcrecord.org> (The Voice of Scholarship in Education) Página consultada en marzo 20 de 2007.

Marcelo, C. 2007. *Políticas de inserción a la docencia. De eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente*. Documento a ser presentado en el "Seminario Internacional Profesión Docente en Latinoamérica: Una agenda pendiente y cuatro retos emergentes", a realizarse en Lima el próximo 29 y 30 de marzo de 2007.

Organización de Estados Americanos (OEI) 2001. *Revista Iberoamericana de Educación* No. 25. Profesión Docente. Disponible en <http://www.rieoei.org/rie25f.htm>

Pérez, A., 1996. "Practical Training and the Professional Socialization of Future Teachers in Andalucía", en *Prospects*, No. 99, Ginebra: Unesco.

Perrenoud, Ph. 1998. "La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences". *Revue de Sciences de l'Éducation*. XXIV (3): 487-514.

Ruiz, A. y Quintero, M. 2004. *¿Qué significa investigar en educación?* Bogotá: Universidad Distrital.

Senge, P. 1993. *La quinta disciplina: cómo impulsar el aprendizaje en la organización inteligente*. Barcelona: Granica

Shulman, L. 1987. "Knowledge and teaching: foundations of the new reform". *Harvard Educational Review*. 57(1):1-22.

Vaillant, D. 2004. *Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates*. Santiago de Chile: PREAL