

Calidad docente:

un desafío para la
tradición pedagógica
en Colombia



COLECCIÓN GENERAL
biblioteca abierta

S
O
C
I
O
L
O
G
Í
A

Marcela Bautista Macia
Víctor Manuel Gómez Campo

Departamento de Sociología
Facultad de Ciencias Humanas
Sede Bogotá



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE COLOMBIA



biblioteca abierta

colección general **sociología**

**Calidad docente:
un desafío para la tradición
pedagógica en Colombia**

Calidad docente: un desafío para la tradición pedagógica en Colombia

Marcela Bautista Macia

Víctor Manuel Gómez Campo



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE COLOMBIA

2017

Bautista Macia, Marcela, 1983-

Calidad docente : un desafío para la tradición pedagógica en Colombia / Marcela Bautista Macia, Víctor Manuel Gómez Campo. – Primera edición. – Bogotá : Universidad Nacional de Colombia (Sede Bogotá). Facultad de Ciencias Humanas. Departamento de Sociología, 2017.

158 páginas: ilustraciones (algunas a color), diagramas. – (Colección general biblioteca abierta. Serie Sociología ; 460)

Incluye referencias bibliográficas e índice de materias.

ISBN 978-958-783-103-0 (rústica). – ISBN 978-958-783-102-3 (e-book)

1. Calidad de la educación – Colombia 2. Formación profesional de docentes – Colombia 3. Capacitación docente – Colombia 4. Educación comparada 5. Pedagogía – Colombia 6. América Latina – Educación 7. América del Norte – Educación 8. Europa – Educación I. Gómez Campo, Víctor Manuel, 1944- II. Título III. Serie

CDD-23 370.711 / 2017

Calidad docente: un desafío para la tradición pedagógica en Colombia

Biblioteca Abierta

Colección General, serie Sociología

© Universidad Nacional de Colombia,

Sede Bogotá, Facultad de Ciencias Humanas,

Departamento de Sociología, 2017

Primera edición, 2017

ISBN: 978-958-783-103-0

E-ISBN: 978-958-783-102-3

© Dirección de Investigación de Sede Bogotá, 2017

© Editorial Universidad Nacional de Colombia, 2017

© Autores, 2017

Marcela Bautista Macia

Víctor Manuel Gómez Campo

Facultad de Ciencias Humanas

Comité editorial

Luz Amparo Fajardo Uribe, Decana

Nohra León Rodríguez, Vicedecana Académica

Constanza Moya Pardo, Vicedecana de Investigación y Extensión

Carlo Tognato, Director del Centro de Estudios Sociales -CES-

Jorge Aurelio Díaz, Director de *Ideas y Valores*, representante de las revistas académicas

Rodolfo Suárez Ortega, Representante de las Unidades Académicas Básicas

Diseño original de la Colección Biblioteca Abierta

Camilo Umaña

Preparación editorial

Centro Editorial de la Facultad de Ciencias Humanas

Camilo Baquero Castellanos, director

Angélica M. Olaya M., coordinadora editorial

Juan Carlos Villamil Navarro, coordinador gráfico

Yully Cortés H., maquetación

Pablo A. Castro Henao, corrección de estilo

editorial_fch@unal.edu.co

www.humanas.unal.edu.co

Bogotá, 2017

Impreso en Colombia

Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio, sin la autorización escrita del titular de los derechos patrimoniales.

Contenido

Agradecimientos	11
Presentación	13

Capítulo I

Factores de la profesionalización docente	17
Sobre la formación docente	18
Sobre las condiciones de ingreso	22
Permanencia y promoción	22

Capítulo II

La experiencia de algunos países	25
Argentina	25
Formación docente	25
Ingreso a la docencia	27
Permanencia y promoción de los docentes	27
Brasil	28
Formación docente	28
Ingreso a la docencia	31
Permanencia y promoción de los docentes	31
Chile	33
Formación docente	33
Ingreso a la docencia	36
Permanencia y promoción de los docentes	37
Estados Unidos	38
Formación docente	38
Ingreso a la docencia	39
Permanencia y promoción de los docentes	40
México	42
Formación docente	42
Ingreso a la docencia	45
Permanencia y promoción de los docentes	46

Corea del Sur	47
Formación docente	47
Ingreso a la docencia	49
Permanencia y promoción de los docentes	49
Shanghái	51
Formación docente	51
Ingreso a la docencia	52
Permanencia y promoción de los docentes	53
Singapur	55
Formación docente	55
Ingreso a la docencia	58
Permanencia y promoción de los docentes	58
Alemania	59
Formación docente	59
Ingreso a la docencia	64
Permanencia y promoción de los docentes	65
Finlandia	67
Formación docente	67
Ingreso a la docencia	70
Permanencia y promoción de los docentes	71
Holanda	72
Formación docente	72
Ingreso a la docencia	75
Permanencia y promoción de los docentes	75

Capítulo III

Principales tendencias en la formación, ingreso,

permanencia y promoción docente	79
Vías diferenciadas de formación docente	79
Ingreso a la carrera docente	81
Permanencia y promoción	82

Capítulo IV

La profesión docente en Colombia	85
La profesionalización de la docencia	85
Formación docente	85

El ingreso a la docencia	90
Permanencia y promoción de los docentes	91
Docencia y calidad educativa	96
Caracterización social y profesional de los docentes en Colombia	100
Docentes oficiales: algunas variables	106
Otros profesionales en la docencia	111
Experiencias y percepciones de los nuevos maestros frente a la docencia . . .	112
Trayectorias previas	112
Ingreso a la profesión docente	113
Trabajo en el aula	114
Expectativas de permanencia y promoción en la profesión docente	118
Sobre la docencia como profesión	122
Perspectivas de los directivos docentes	123

Capítulo V

Implicaciones para el caso colombiano:

formación y profesionalización de la docencia	129
Los profesionales docentes no licenciados en educación	138
Pregrado profesional + maestría en Educación: 4+2	140
Articulación de pregrados profesionales con maestrías en educación: 4+1	140

Referencias	143
--------------------------	------------

Índice de materias	155
---------------------------------	------------

Agradecimientos

EL LIBRO CALIDAD DOCENTE: un desafío para la tradición pedagógica en Colombia surge como resultado de la investigación “Transformaciones en la profesión docente en Colombia: Los nuevos docentes ‘no licenciados’ en educación. Caracterización social, origen profesional y desempeño escolar de estos nuevos docentes regidos por el Decreto 1278 de 2002”, realizada en el 2013 por el grupo de Estudios de la educación media y superior de la Universidad Nacional de Colombia, y gracias al apoyo económico de la Convocatoria de Investigación Oralndo Fals Borda 2013 de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad, que financió todo el trabajo.

Agradecemos especialmente a Magdalena Barrero Molina, filósofa de la Universidad Nacional, quien, con su trabajo, aportó significativamente al estado del arte del estudio y al conocimiento de la realidad de las instituciones educativas. Agradecemos también a docentes y directivos docentes de las instituciones educativas urbanas y rurales de Bogotá y Cundinamarca por habernos compartido sus historias de vida y sus trayectorias profesionales: Institución Educativa Distrital (IED) Colegio Sotavento, Colegio Hunza, IED Colegio Técnico Jaime Pardo Leal, IED Colegio Instituto Técnico Rodrigo de Triana, Institución Educativa Departamental el Hato, sede la Victoria, Institución Educativa Rural Departamental Patio Bonito, Instituto Técnico comercial de Capellanía e Institución Educativa Departamental Pablo VI.

Presentación

COLOMBIA NECESITA RECONCEPTUALIZAR Y rediseñar tanto su sistema, su tradición, sus instituciones y políticas de formación de docentes, como la manera en que ha definido y constituido la profesión docente. Hay necesidad de cuestionar y superar las tradiciones e instituciones vigentes, y diseñar nuevos modelos y estándares de formación y de construcción social de la profesión docente.

Las razones son ampliamente conocidas, aunque los diagnósticos y soluciones difieran entre sí. La calidad de la educación ofrecida a la mayoría de los estudiantes es muy pobre y deficitaria en relación a las pruebas nacionales (SABER) e internacionales (PISA). Sería aún más pobre y de menor calidad si se analizaran y evaluaran todas las áreas de formación que no se miden en las pruebas ya señaladas, como las artes en sus diversas manifestaciones y especialidades —hay sociedades en las que la formación artística, en la música por ejemplo, es tan importante como las matemáticas—, la formación en fisiología y alimentación —de tanta relevancia en el manejo del cuerpo y la salud—, la formación literaria, la capacidad de argumentación razonada, las competencias comunicativas —escritas, orales y visuales—, la educación en tecnología, la formación filosófica —que no puede ser reducida a pruebas artificiales de opción múltiple—,

tampoco la formación histórica y sociológica básica requerida para la comprensión analítica de la sociedad en la que vive el estudiante, futuro ciudadano. Análisis similar se aplica a la formación política, de principios de economía, y a la capacidad de formulación de problemas de investigación en las ciencias y las tecnologías. Es mucho más importante y significativo, en la formación integral del estudiante, lo que *no* se mide ni evalúa en las pruebas estandarizadas, que lo susceptible de ser reducido a las limitaciones técnicas y metodológicas de dichas pruebas.

La responsabilidad de esta lamentable situación recae en gran medida en las políticas públicas que tienden a reducir la calidad de la educación a lo que se puede medir en pruebas estandarizadas de opción múltiple, ignorando y subvalorando los otros saberes y competencias de tanta importancia en la sociedad actual, y en el futuro desempeño del estudiante como ciudadano, trabajador y profesional. A esta situación se suma el dominio que tiene el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) sobre la medición y evaluación de la educación. Este monopolio impide y limita lo que todo campo intelectual requiere: libre examen, debate, emulación entre diversas opciones conceptuales y metodológicas y desarrollo de una amplia comunidad académica independiente. El campo de la medición y evaluación en educación continuará teniendo un desarrollo limitado si el país no diversifica los actores y modalidades de evaluación en un sentido más comprehensivo y formativo que se oriente por un desarrollo más integral del estudiante.

Otros actores son igualmente importantes en la mencionada baja calidad de la educación colombiana. La actual constitución de la profesión docente —estatutos, promoción, remuneración y formación—, conforma una profesión de bajo estatus social y ocupacional, de escaso atractivo para jóvenes de alto capital académico y cultural, lo cual condena a la docencia a convertirse en segunda o tercera opción laboral para jóvenes sin interés ni vocación. Una importante consecuencia es el bajo nivel académico y cultural de muchos estudiantes y docentes, reflejado en los bajos puntajes en competencias intelectuales generales de la prueba SABER PRO. ‘Nadie puede dar de lo que carece’, reza un adagio popular que sintetiza el

drama de docentes con altas carencias intelectuales y culturales a cargo de la educación de los jóvenes colombianos.

Además, estas carencias no pueden ser compensadas ni niveladas por el sistema vigente de formación de maestros. Las escuelas normales no son instituciones de formación de alto nivel académico para docentes del nivel primario de la educación. Su énfasis principal está en la pedagogía, sin formación disciplinaria. Las facultades de educación, en gran medida reproducen esta opción por la formación pedagógica, siendo la formación disciplinaria menos de la mitad de las asignaturas ofrecidas. Se privilegia el ‘cómo’ enseñar sobre el contenido, el ‘qué’.

Dicha circunstancia se da con el problema adicional de que este contenido disciplinario está en continuo cambio y evolución en conceptos, fundamentos, metodologías y datos —debido al rápido y continuo avance en el conocimiento—, lo que implica que el docente de cualquier área del saber debe tener una sólida y amplia formación disciplinaria: debe ser un ‘especialista’, un profesional en los saberes que enseña. La carencia o deficiencia en la formación disciplinaria conduce a docencia de mala calidad, con contenidos atrasados u obsoletos, con riesgo de simplismo, superficialidad y diletantismo en lo que se enseña. O con el riesgo de ideologización, como es muy común en la enseñanza de las ciencias sociales. En este contexto, es muy difícil que los estudiantes logren apropiarse de los conceptos y lógicas propias de cada disciplina o área de formación. Lo anterior sucede frecuentemente en asignaturas complejas como matemáticas, ciencias naturales y sociales, filosofía, economía y ciencias políticas. Todo lo anterior constituye la *tormenta perfecta* de la mala calidad de la educación en Colombia y los obstáculos institucionales a su mejoramiento.

Por estas razones, en diversos países comprometidos con mayores niveles de calidad en la educación, no existe la tradición de las escuelas normales —modalidad que existe en Colombia más por tradición que por necesidad— y de las licenciaturas con débil formación disciplinaria y expertos en teorías pedagógicas. Colombia requiere consolidar un nuevo modelo de formación de docentes conformado por un pregrado de estricta formación profesional y

disciplinaria, seguido de un posgrado a cargo de la formación pedagógica, didáctica y de contexto socio político del sistema educativo. Esta articulación entre pregrado y posgrado puede tener una duración de cinco años, o esquema 4+1, según el número de créditos en asignaturas del posgrado que pueda tomar el estudiante en los últimos semestres de pregrado.

El presente libro, por lo tanto, invita a la superación de las tradiciones vigentes en este país en la formación de docentes. Para ello se presenta, en el Capítulo II, un análisis comparativo de modelos de formación —y sus correlatos en la profesionalización— en once países significativos, ya sea por la alta calidad de su educación, por sus sistemas de formación o por representar a algunos países de la región. En el Capítulo III se sintetizan las principales tendencias y sus implicaciones en la formación y profesionalización de los docentes. El Capítulo IV es un análisis de la situación actual de estas dos dimensiones en el contexto colombiano. Lo que conduce, en el Capítulo V, a la presentación de alternativas de formación de docentes, como ruptura y superación de las tradiciones vigentes. Todo lo anterior bajo el marco conceptual del primer capítulo sobre los diversos factores —sociales, económicos y normativos— que conforman en cada sociedad la profesión docente: su estatus ocupacional, su deseabilidad social, su aporte a la calidad de la educación, sus requisitos de formación de ingreso y de permanencia, así como sus condiciones de promoción y cualificación.

CAPÍTULO I

Factores de la profesionalización docente

LA PROFESIONALIZACIÓN DE LA docencia durante las últimas décadas se ha entendido como el resultado de la organización de la docencia, la formalización de los procesos de formación de los maestros, la regulación de las vías de acceso a los cargos, la reglamentación de las condiciones laborales y salariales de la carrera, y del nivel de asociatividad de los profesores en comunidades académicas o laborales. Este proceso —que Mark (2003) denominó como *racionalización*, cuyo fin es responder a una demanda creciente de calidad del sistema educativo— está acompañado de una construcción continua de la imagen social de la docencia, esto es, el sentido y valor social del rol del maestro en las sociedades.

Dentro de los múltiples factores que inciden en el mayor o menor grado de profesionalización, la formación, el ingreso y las condiciones permanencia y promoción de los docentes son los elementos que más determinan la composición del cuerpo docente y su desempeño en las aulas (figura 1). De este modo, conocer el estado actual de estos factores puede aproximarnos a conocer el estado actual de la docencia en los países.



FIGURA 1. Factores que inciden en la profesionalización de la docencia.

Fuente: elaboración propia.

Sobre la formación docente

A lo largo de la historia, el oficio de enseñar un conocimiento o una habilidad a otros ha tenido múltiples transformaciones por los recursos que se utilizan para lograrlos, por los espacios donde se desarrolla esta actividad y por las diversas demandas de las comunidades. Este proceso, en cada contexto, presenta continuidades, retrocesos y avances.

Tardif (2013) plantea que la docencia ha pasado por tres etapas de desarrollo a lo largo de la historia, de acuerdo con el sentido social e individual que otorgan los actores en su práctica. En sus orígenes la enseñanza escolar, entre los siglos XVI y XVIII, se concibe como una vocación. Como un movimiento interior —un ímpetu íntimo, una fuerza subjetiva— por medio del cual uno ha sido llamado a cumplir con una misión importante: enseñar, es decir profesar su fe religiosa a los niños. Eso significaba que el docente —generalmente mujer— no estaba allí en primer lugar para instruir —es decir, para transmitir los saberes aprovechando la inteligencia de los niños—, sino para moralizar y fidelizar a los niños atrayéndolos a la fe. La enseñanza en la era de la vocación era, por tanto, esencialmente una tarea moral que consistía en incidir a profundidad en el alma de los

niños, a modelarla, guiarla, vigilarla, controlarla. La instrucción en sí —leer, escribir, sumar y restar— existía, pero estaba supeditada a la moralización y, en términos más amplios, a la religión.

Más adelante, en el siglo XIX —en el marco del proceso de ‘desconfesionalidad’, de desclericalización de las sociedades occidentales, de la creación de las primeras escuelas públicas y laicas—, la docencia como oficio se integra a la estructura del Estado. Así, la relación entre las docentes y el trabajo deja poco a poco de ser vocacional para tornarse contractual y salarial. Las docentes trabajan para hacer carrera y obtener un sueldo, aun cuando la “mentalidad de servicio” sigue estando vigente (Tardif, 2013, p. 25). Este proceso de formalización del oficio demanda el establecimiento de un proceso de formación y allí surgen las escuelas normales, que poco a poco se vuelven obligatorias en el siglo XX para los nuevos docentes; al mismo tiempo, la duración de la formación también se va extendiendo, pasando del nivel secundario al nivel terciario.

Según Tardif (2013) esta época de la docencia como oficio se encuentra inconclusa, dado que no evolucionó de la misma manera en todos los países. No en todos los lugares se dio la separación entre Iglesia y Estado, y los procesos de privatización en muchos países impactaron económicamente el desarrollo de la docencia y sus condiciones laborales. Actualmente, en muchos países latinoamericanos, la era del oficio sigue vigente.

Una tercera fase en la transformación de la docencia es el acercamiento o la proximidad del oficio a la profesionalización. Resultado de la masificación de los sistemas educativos y del compromiso que asumieron muchos países del mundo en el mejoramiento de la calidad de la educación en las últimas décadas del siglo XX, los docentes quedaron en el centro de los debates y de las políticas educativas. Su formación y desarrollo profesional se convirtieron en los repositorios de discursos de las principales agendas de los gobiernos. De este modo, los países orientaron sus acciones a proveer de mayores grados de racionalización y formalización a la docencia. En este sentido, se reglamentaron las condiciones de acceso, permanencia y promoción de la profesión docente.

Este proceso de profesionalización consistió, según Tardif (2013), en ofrecer a los futuros docentes una formación universitaria de alto nivel intelectual. La ambición en este caso es la de desarrollar competencias profesionales basadas en saberes científicos. En definitiva, la profesionalización condujo a considerar a los docentes como expertos en pedagogía y aprendizaje que basan sus prácticas profesionales en conocimientos científicos. En esta perspectiva, el antiguo saber por experiencia —que se apreciaba en la base de la formación en las escuelas normales— debe ceder su lugar al saber experto basado en la investigación universitaria.

De este modo, las vías legítimas para la formación de los maestros ha determinado el grado de formalización de la docencia y, en este sentido, las instituciones formadoras han desempeñado un papel importante. De acuerdo al proceso y nivel de formación de los docentes se configura el colectivo de maestros y, por tanto, los recursos con los que cuenta el sistema educativo para asegurar los procesos de aprendizaje de los estudiantes en las escuelas.

La formación docente, entonces, como punto de partida de la profesionalización docente, es el factor que más incide en la docencia, en tanto que marca las fronteras sobre quién puede ser maestro y quién no. Son los Estados responsables de establecer los requisitos de formación de los profesores y, asimismo, de definir los límites de la profesión.

Por tal razón, este estudio analizó las experiencias de algunos países incluyendo regiones como Norteamérica, Europa y América Latina (ver siguiente capítulo), y se encontró que existen tres tendencias de modelos de formación (figura 2).

El primero de ellos, de tipo *normalista*, se encuentra en países latinoamericanos como Brasil, México, Argentina y Colombia. Este prepara a los futuros maestros desde las escuelas de educación secundaria, donde los estudiantes inician con la adquisición de conocimientos y competencias para la enseñanza, antes de haber finalizado su ciclo educativo básico. En general, este modelo surge como un mecanismo efectivo para alimentar la planta de docentes en países donde hay una alta demanda de profesores, debido al aumento de escolarización de la población. Los países latinoamericanos se caracterizan

por incluir esta vía de formación para los docentes que principalmente enseñarán en los niveles de preescolar y primaria.

El segundo modelo, presente en países latinoamericanos —Brasil, México, Argentina, Colombia y Chile—, asiáticos —Singapur, China (específicamente en Shanghái) y Corea del Sur— y europeos —Alemania y Holanda—, forma a los docentes en el nivel *terciario* en programas de pregrado tipo licenciatura o *bachelor*, donde se establecen currículos mixtos que combinan la enseñanza del saber disciplinar con conocimientos y habilidades de tipo pedagógico y didáctico. En general, estos programas consideran un espacio para la práctica profesional donde los futuros maestros tienen su primer espacio de interacción con la realidad escolar.

El tercer modelo de formación de docentes que se encuentra en algunas experiencias como Finlandia, Holanda, Estados Unidos, Chile y Colombia, es la formación *profesional* del docente en un área disciplinar o campo del conocimiento específico que se complementa con una formación a nivel de posgrado sobre ámbitos específicos de la enseñanza, contexto social y educativo de las escuelas, así como de pedagogías y herramientas didácticas. Este tipo de modelo se orienta en algunas experiencias para elevar la calidad de los maestros en términos del saber que enseñan y, en otros casos, para satisfacer demandas de los territorios, bien sea porque se necesitan más docentes para cubrir todas las escuelas o porque se necesitan perfiles profesionales específicos para atender estudiantes con necesidades educativas especiales —como déficit de aprendizaje, discapacidad o talentos excepcionales, entre otros—.

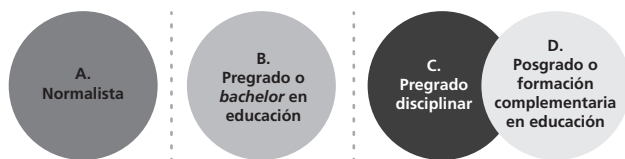


FIGURA 2. Tendencias de modelos de formación docente en algunos países del mundo.

Fuente: elaboración propia.

Sobre las condiciones de ingreso

Muchos países en el mundo aún no han logrado establecer un equilibrio entre la demanda del sistema educativo de docentes y la oferta de profesionales dispuestos a ingresar de la docencia. Actualmente existe un déficit de profesores que en algunos países se asocia a la poca atracción por la docencia —en especial en territorios dispersos y con población vulnerable—, a los bajos salarios y al bajo estatus profesional de la carrera. El número de los profesores que se necesitan en los diferentes países no varía simplemente conforme a la proporción de estudiantes: también depende de la eficacia del sistema y de cómo se despliegan los profesores para satisfacer las metas de calidad y equidad de la educación (Unesco, 2006b).

De este modo, los Estados deben implementar mecanismos para captar cada vez un mayor número de docentes, asegurando al mismo tiempo que aquellos que ingresen tengan un alto nivel de competencias profesionales. En este sentido, los sistemas educativos crean los requisitos para el ingreso a la carrera docente, un espacio donde se resuelve la tensión entre una demanda creciente de maestros y una necesidad también creciente por mejorar la calidad de los procesos educativos. Así las cosas, las condiciones de ingreso de nuevos docentes se relacionan directamente con los procesos de formación en cada país.

Permanencia y promoción

Una vez los docentes ingresan, los sistemas educativos tienen el reto de hacer que permanezcan, que cada día mejoren su calidad profesional y que mejoren sus condiciones laborales. De esta manera, la permanencia de los maestros en las escuelas está en relación directa con la promoción de estos en la carrera docente.

Para los sistemas educativos en general, lograr retener a los docentes en sus cargos consiste en ofrecer condiciones laborales que, en realidad, mejoren su calidad de vida o, por lo menos, que no la disminuyan. Esto es posible no solamente mediante buenos ambientes escolares, sino también mediante remuneraciones adecuadas y beneficios prestacionales. Las tarifas y escalas de estos constituyen la estructura de la carrera docente, en tanto que conforman una serie

de niveles profesionales en el interior del cuerpo docente. La posición que ocupa cada docente en esta estructura depende de la definición y flexibilidad de los mecanismos de promoción que establezca el sistema educativo.

Los tres factores enunciados previamente —formación, condiciones de ingreso, permanencia y promoción—, como se planteó anteriormente, se han considerado como los principales determinantes de la profesión docente. A continuación, se presenta cómo la experiencia internacional da forma a estos factores y consolida el estado de profesionalización de la docencia en cada contexto.

CAPÍTULO II

La experiencia de algunos países¹

Argentina

Formación docente

En la formación inicial de docentes en este país sobresalen los Institutos Superiores de Formación Docente y las universidades. Ambas instituciones pertenecen al nivel educativo superior y brindan las carreras de Profesorado, cuya duración es de cuatro años. Estos programas se estructuran a su vez en tres componentes que poseen diferente duración, contenidos y que han de aparecer en todos los años de estudio: formación general, formación específica y formación en la práctica profesional. El estado recomienda que la formación general tenga una participación del 25 % al 35 % en el currículo, que a la formación específica se le dedique del 50 % al 60 % y que la formación en la práctica profesional tenga un espacio del 15 % al 25 % (Resolución CFE No 24/07, 2007, p. 11).

El componente de formación general busca que el estudiante comprenda la educación y la profesión docente de manera integral,

¹ Para el desarrollo de este capítulo se utilizaron textos en español, inglés y portugués. Todas las traducciones de términos específicos, citas textuales y otras ideas provenientes de los textos en inglés y portugués son traducciones libres.

a la vez que desarrolla una visión más completa acerca de su contexto y del mundo en general. La formación específica se centra en la disciplina que estudia el futuro docente, además de tratar temas propios de la enseñanza como la didáctica y el reconocimiento de los estudiantes y sus contextos. Por su parte, el componente de formación en la práctica profesional ayuda a los estudiantes a comprender mejor su labor tanto en la escuela como en la comunidad. La formación en la práctica profesional involucra actividades de campo, estudio de casos, análisis de experiencias y prácticas docentes, entre otros temas. Este componente está presente desde el inicio mismo de la carrera de Profesorado (Resolución CFE N° 24/07, 2007).

Al finalizar la carrera, que dura alrededor de cuatro años, se obtiene una titulación, la cual posibilita enseñar en algunos niveles y modalidades del sistema educativo². Por ejemplo, el título de ‘Profesor/a de Educación Tecnológica’ posibilita enseñar en los niveles y modalidades de educación inicial, primaria y secundaria básica. Otras titulaciones solo permiten la enseñanza en la secundaria, entre estas, ‘Profesor de Educación Secundaria en Antropología’ y ‘Profesor de Educación Secundaria en Química’. Asimismo, otros títulos se enfocan solo en determinado nivel o modalidad, como el título de ‘Profesor/a de Educación Inicial’ y ‘Profesor de Educación Primaria’, que permiten la enseñanza solo en educación inicial y primaria, respectivamente. Se destaca que algunas titulaciones cuentan con orientaciones, las cuales son formaciones complementarias que pueden beneficiar al docente en su labor diaria: de

2 El sistema educativo argentino se compone de tres niveles, la educación inicial, primaria y secundaria y superior. La educación inicial abarca desde los 45 días hasta los 5 años de edad, la educación primaria inicia a los 6 años de edad y puede comprender de 6 a 7 años dependiendo de la jurisdicción. La educación secundaria abarca dos ciclos: básico —es decir, común a las orientaciones— y orientatorio —diversificado en relación con diversas áreas del conocimiento—. Por último, en el ámbito de la educación superior se encuentran las Universidades e Institutos Universitarios públicos o privados que posean autorización. Asimismo se encuentran los Institutos de Educación Superior, que se manejan bajo distintas jurisdicciones y pueden ser gestionados de manera privada o pública (Ministerio de Educación de la Nación, s. f. b).

esta manera, una persona que cuenta con el título de ‘Profesor/a en Educación Primaria’ puede obtener una orientación en ‘Educación Rural’ o en ‘Educación Intercultural Bilingüe’, entre otras (Resolución CFE N° 74/08, 2008)³.

La Ley de Educación Nacional de 2006 (LEN) creó el Instituto Nacional de Formación Docente, que es la entidad que regula la formación docente en el país. Teniendo como foco de acción la formación docente inicial y continua, el Instituto desarrolla tanto políticas como lineamientos curriculares (Resolución CFE N° 24/07, 2007). También le corresponde adelantar labores investigativas y de cooperación a nivel interinstitucional e internacional (Alliaud, 2009).

Ingreso a la docencia

El candidato a los programas de formación docente inicial en el país ha de cumplir con tres requisitos, los cuales refieren al ámbito académico —presentar un título de nivel medio y asistir a un curso inicial o propedéutico— y a su estado de salud —es necesario presentar un examen psicofísico— (Ministerio de Educación de la Nación, s. f. a).

Permanencia y promoción de los docentes

En Argentina, las Juntas de Clasificación Docente desarrollan concursos públicos de oposición para ingresar a la profesión docente. En el marco del concurso se evalúan y puntúan aspectos como las titulaciones, la experiencia y las publicaciones de los docentes. Quienes aprueban el concurso, es decir, quienes obtienen los mayores puntajes, pueden ingresar a ejercer la docencia en los niveles de educación inicial, primaria y media. Igualmente, los puntajes inciden en la distribución de los docentes; así, y teniendo en cuenta los Estatutos de los docentes de las provincias, “cuando se produce una vacante, en la elección de los puestos tienen prioridad los candidatos

3 En la formación de docentes en educación inicial, los Institutos Superiores de Formación Docente exigen las mismas condiciones de ingreso que estos programas y brindan el mismo tiempo de estudios; no obstante, la titulación es diferente (Ministerio de Educación de la Nación, s. f. a).

mejor posicionados en los listados de antecedentes por su título, antigüedad y capacitaciones realizadas” (Mezzadra y Veleda, 2014, p. 54).

Existen dos vías mediante las cuales es posible desarrollar la carrera docente: la primera es el ejercicio de la docencia en el aula y la segunda, el acceso a cargos de carácter directivo (Ley de Educación Nacional, 2006). Los antecedentes mencionados —título, antigüedad, entre otros— inciden en las posibilidades de ascenso que pueda tener el docente posteriormente: cabe anotar que los ascensos se encuentran determinados también por concursos de oposición (OREALC-Unesco, 2013) y por la educación continua (Ley de Educación Nacional, 2006).

El docente debe presentar evaluaciones no solo para ingresar a la profesión y ascender, sino también para obtener un número mayor de horas cátedra y dar cuenta de su desempeño. La evaluación de desempeño docente es presentada de manera obligatoria por los docentes bajo guías de evaluación que dependen de las distintas jurisdicciones. Algunos de los aspectos que se tienen en cuenta en esta evaluación son una autoevaluación y la observación directa de sus clases (Unesco, 2006a, pp. 129-130).

Brasil

Formación docente

El modelo de formación docente inicial para ejercer en los niveles de educación básica y fundamental del país⁴ se basa en las licenciaturas (Gatti, Barretto y André, 2011), las cuales tienen en general una duración de tres años o más (OREALC-Unesco, 2013)⁵. Existen también

4 El sistema de educación en Brasil incluye educación preescolar, básica, y la educación secundaria y secundaria técnica. Culminar estos niveles de estudio posibilita el ingreso a universidades o instituciones técnicas, entre otras (OECD, 2011).

5 Las dos políticas docentes relevantes para la configuración de los programas de formación docente inicial en el país son las Directrices Curriculares Nacionales para la Formación de Profesores de la Educación Básica (2001-2002) y las Directrices Curriculares Nacionales para el Curso de Grado en Pedagogía-profesorado (2005-2006), los cuales brindan especificaciones acerca de la formación llevada a cabo en universidades (Alliaud, 2013).

programas de formación docente en la modalidad normal. En general, las licenciaturas son ofrecidas por las universidades, en tanto que los programas de la modalidad normal los ofertan instituciones del nivel educativo secundario del país. Esta última vía de formación presenta restricciones: el rango de acción laboral de los egresados se limita a algunos estados y municipios del país (Alliaud, 2013).

Los lineamientos establecidos a nivel nacional para los programas de Pedagogía en el país plantean tres componentes: los créditos, la pasantía o práctica y la investigación o actividades prácticas. Con base en estos, se estructuran los programas de formación docente inicial para la educación primaria y la enseñanza fundamental —es decir, el primer ciclo de educación básica— (Louzano, Rocha, Moriconi, y Portela de Oliveira, 2010). Cada componente ofrece al estudiante contenidos curriculares específicos, así como posibilidades de adentrarse en el funcionamiento de las clases y las instituciones educativas (tabla 1):

TABLA 1. Componentes curriculares según los lineamientos para los programas de Pedagogía en Brasil.

Componente	Descripción
Créditos	Se cursan temas como ‘Orientación de los estudiantes’ y ‘Políticas públicas educativas’.
Pasantía o práctica (residencia pedagógica)	Involucra la observación, el planeamiento y la evaluación de actividades pedagógicas. Inicia a mediados del programa de formación y es evaluada por dos instituciones: <ul style="list-style-type: none"> · Escuela que brinda el programa de formación docente. · Escuela en la cual se desarrolla la práctica.
Investigación o actividades prácticas	Se puede optar por cursar actividades curriculares cuya orientación recae en los docentes que trabajan en la Facultad de Educación.

Fuente: adaptado de Louzano, Rocha, Moriconi y Portela de Oliveira (2010); Alliaud (2013).

Brindar formación a los docentes que ejercen la profesión en diferentes escuelas públicas del país pero que no poseen la formación

necesaria —tipificada por la Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)—, es el objetivo del programa denominado Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). En este se conjugan acciones de diversas instituciones, todas ellas de carácter público: el Ministério da Educação (MEC), las secretarías de educación de los estados y municipios y las Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) (Gatti, Barretto y André, 2011, pp. 54-55). La oferta de PARFOR se divide en tres grandes programas, como se muestra a continuación (tabla 2):

TABLA 2. Programas de formación docente ofrecidos en el marco de PARFOR.

Componente	Descripción
Cursos de 1ª licenciatura	Se orientan a aquellas personas que no cuentan con un título de grado necesario para su trabajo.
Cursos de 2ª licenciatura	A estos programas ingresan los docentes que ejercen en un área que no es aquella en la que se formaron académicamente.
Cursos de formação pedagógica	Dirigidos a aquellos bachilleres que no poseen una licenciatura.

Fuente: adaptado de tabla proveniente de Gatti, Barretto y André (2011, pp. 54-55).

Diversas instituciones se encargan de la formación docente inicial; sin embargo, pese a su diversidad, estas pueden enmarcarse en dos grandes categorías: instituciones universitarias e instituciones que no son universitarias. Así, la formación de profesores/as en Brasil, en la actualidad, ocurre en cinco formatos institucionales:

1. Las escuelas normales, que aún ofrecen el programa normal de nivel medio.
2. Las universidades, que ofrecen los programas de licenciatura.
3. Las IES en general, es decir, los centros universitarios, facultades o facultades integradas, institutos, centros y escuelas que ofrecen también programas de licenciatura en general.
4. Los institutos superiores de educación, creados por la LDB, para funcionar al interior de las IES y para asumir toda la formación inicial y continuada de profesores/as.

5. Los Centros Federales de Educación Tecnológica (CEFET) o los Institutos Federales de Educación Tecnológica (IFET), que pueden ofertar los programas actuales de licenciatura, además de licenciaturas específicas para la educación profesional (Scheibe, 2010, p. 997; la traducción es nuestra).

Asimismo, tal como lo señala Stallivieri (2007), cada institución posee un perfil diferente. Por ejemplo, las facultades se caracterizan como “instituciones multicurriculares organizadas para actuar de una manera común y sobre un régimen unificado. Son instituciones de un solo plan de estudios y están directamente bajo el control de una administración central”. Por su parte los *Centros de educación tecnológica* ofertan varios niveles educativos además de “capacitación pedagógica para profesores especialistas” (Stallivieri, 2007, pp. 57-58).

Ingreso a la docencia

El acceso a las instituciones de educación superior requiere presentar el examen vestibular, el cual incluye pruebas basadas en diversas materias, entre estas, biología, física, lengua portuguesa y literatura brasileña. La aprobación de este examen incide en el acceso a las instituciones de educación superior. A su vez, algunas instituciones implementan un examen vestibular propio. Existen de igual modo otros mecanismos de ingreso, entre ellos, la Avaliação seriada no Ensino Médio, que incluye entrevistas y un examen de datos profesionales. Por su parte, algunas instituciones de educación superior tienen en cuenta en el proceso de ingreso el desempeño del estudiante en el Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), examen “de carácter diagnóstico y optativo, dirigido a los alumnos de la 3ª serie del nivel medio y que se realiza anualmente bajo la coordinación del Ministerio de Educación” (Sverdlick, Ferrari y Jaimovich, 2005, p. 37).

Permanencia y promoción de los docentes

El proceso de admisión a la profesión docente pasa por aprobar un concurso público que es organizado por los municipios y estados del país; este consiste de exámenes en aspectos disciplinares y pedagógicos. Con base en los resultados que obtengan los candidatos en

estos exámenes, así como la titulación y experiencia que posean, se determina quiénes son contratados por el Estado. A estos procesos se presentan profesionales egresados de licenciaturas, maestrías, doctorados y también, en algunos casos, egresados de escuelas normales del país (Gatti, Barretto y André, 2011).

En términos generales puede afirmarse que la carrera docente es bastante compleja: si bien existen unas directrices generales, le corresponde a cada Estado decidir qué tipo de estructura docente se va a desarrollar en el mismo, dada la autonomía que poseen los estados y municipios como consecuencia del carácter federal del país. En la estructuración de la carrera docente también inciden aspectos propios de cada municipio y estado, como los aspectos económicos y las características de la población. Así, se encuentra que en el país no hay una caracterización única de la carrera docente (Gatti y Barretto, 2011)⁶.

Con base en estudios de los años 2005 y 2008⁷, Gatti y Barretto (2011) señalan que se presenta un ascenso vertical en la carrera docente: en dichos estudios se afirma que “la estructura general para las carreras docentes muestra tres niveles de certificación, correspondientes a diferentes escalas salariales y de acuerdo con su nivel de formación: secundaria superior, grado universitario o estudios de posgrado” (2011, p. 235; la traducción es nuestra). A esta esquematización de la carrera docente se suma la ausencia, en la mayoría de los casos estudiados, de aspectos importantes como las evaluaciones de desempeño y las actividades de desarrollo continuo del docente. Esto a pesar de que existen regulaciones municipales, estatales y nacionales respecto a estos componentes (Gatti y Barretto, 2011).

Por su parte, la formación continua de los docentes brasileños puede dividirse en dos grandes categorías:

-
- 6 Al respecto, según la OEI, “tal proceso respeta la autonomía relativa de las esferas administrativas y no posibilita la consolidación de una carrera única vigente en todo el territorio nacional, aunque se observan criterios comunes definidos por la ley” (citada por OREALC-Unesco, 2013, 80).
 - 7 El estudio de 2005 fue llevado a cabo por CONSED, en tanto que el estudio del año 2008 lo realizaron Gatti y Barretto. El primero abarcó 25 estados del país, el segundo, 10 estados y 30 municipios (Gatti y Barretto, 2011).

- Programas de grado destinados a docentes sin formación adecuada. Aquellos docentes que no poseen la formación necesaria pueden acceder a una primera o una segunda licenciatura o bien a formación pedagógica: estos tres tipos de formación involucran tres situaciones diferentes de los docentes en cuestión.
- Programas de posgrado para los docentes que poseen titulaciones que sí son adecuadas. Refieren a especializaciones, maestrías y doctorados, entre otros (Ruiz, García y Pico, 2013, p. 240).

Se destaca que la educación continua, así como las especializaciones, maestrías y doctorados son ofrecidos de manera gratuita por “la Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de Nivel Superior (CAPES), en colaboración con instituciones públicas de educación superior y con autoridades educativas estatales y municipales” (OREALC-Unesco, 2013).

Chile

Formación docente

Enseñar en los diversos niveles educativos⁸ del país es posible luego de culminar estudios en instituciones de educación superior como universidades —de tipo público o privado— e institutos profesionales. Los programas de formación docente en el país son “la expresión organizada de una carrera. Esto significa que una institución puede tener para la misma carrera más de un programa según su ubicación geográfica, su carácter concurrente o consecutivo, sus especialidades (caso de la educación media) o su modalidad”⁹

8 En general, la estructura del sistema educativo de Chile comprende la educación parvularia o preescolar, la educación básica y la educación media. La educación parvularia comprende hasta los cinco años, la educación básica se enseña usualmente de los 6 a los 13 años y la educación media refiere al periodo de estudios entre los 14 y 17 años (Santiago, Benavides, Danielson, Goe y Nusche, 2013).

9 La modalidad hace referencia a “el formato presencial diurno o vespertino, semipresencial o a distancia con que pueda ofrecerse la carrera” (Ávalos, 2010, p. 260).

(Ávalos, 2010, p. 260). El carácter concurrente o consecutivo se refiere a la formación específica que brinda cada tipo de programa según la población a la cual se dirige (tabla 3):

TABLA 3. Caracterización de los programas de formación docente en Chile.

Componente	Descripción
Programas concurrentes	Ofrecen formación disciplinar y profesional.
Programas consecutivos	Ofrecen formación profesional. Dirigidos a personas que han culminado una licenciatura y desean dedicarse a la enseñanza. Consisten en estudios de pedagogía con una duración de dos a cuatro semestres.

Fuente: adaptado de Ávalos (2010, p. 260); Educarchile (s. f.).

Para comprender la diferencia entre los programas concurrentes y consecutivos, se puede analizar una carrera que ofrece la Universidad de Chile. Esta institución oferta la Licenciatura en Educación y Ciencias Exactas, que permite la obtención del título de Profesor de Educación Media en Matemáticas y Física. Esta es una carrera pedagógica de 10 semestres. Aparte de las carreras pedagógicas, la Universidad ofrece también otras licenciaturas en áreas como historia, biología y química. Quienes se gradúan de estas licenciaturas pueden desempeñarse posteriormente como docentes en el nivel de educación media enseñando la asignatura que han estudiado; para poder hacer esto han de cursar también estudios de pedagogía con una duración de dos a cuatro semestres (Educarchile, s. f.). Así, la carrera pedagógica se enmarca en la formación concurrente, en tanto que las licenciaturas y los estudios en pedagogía se catalogan como un programa consecutivo. Según la Ley General de Educación, se permite el ingreso de profesionales egresados de carreras universitarias de mínimo ocho semestres. De esta forma, los profesionales pueden dar clases en la educación media en un área acorde la especialidad cursada (Contreras-Sanzana y Villalobos-Clavería, 2010).

La estructura de la formación docente inicial contempla “distintas trayectorias según el tipo de institución que ofrece la carrera y el grado o título que entrega” (Ávalos, 2010, p. 260). Esto quiere

decir que se pueden encontrar fácilmente periodos de estudios considerablemente distintos para una misma carrera en diferentes instituciones educativas. Dentro de las diferentes trayectorias que tiene la formación docente inicial en el país, según el Consejo Superior de Educación (2008) citado por Ávalos (2010, p. 261), se encuentran:

- Carrera de *Profesor y Licenciado en Educación General Básica* en las universidades. Esta es una carrera cuya duración usual es de 8 semestres, si bien en algunas instituciones se amplía y abarca hasta 10 semestres. En el caso de los Institutos Profesionales, la carrera tiene una ‘duración tipo’¹⁰ de ocho semestres que no puede ser ampliada.
- Carrera de *Profesor y Licenciado en Educación Media con especialización*, ofrecida por las universidades y cuya ‘duración tipo’ es de 10 semestres, también sin posibilidad de ampliación. En cuanto a esta misma carrera llevada a cabo en Institutos Profesionales, su ‘duración tipo’ es de nueve semestres.

Manzi (2010) destaca en el país la existencia del programa INICIA, creado en el 2008. Las iniciativas que plantea este programa se enfocan en temas como los procesos de formación docente y la participación de la comunidad académica, entre otros. El autor recalca que la evaluación de carácter diagnóstico ha permitido conocer información más detallada acerca de los estudiantes de formación docente inicial. Esta evaluación examina temas disciplinares y pedagógicos, entre otros.

Existen tres instituciones que ofrecen programas de formación docente inicial: las universidades públicas, las universidades privadas y los institutos profesionales (Ávalos, 2010). Todas ellas se diferencian en las titulaciones que otorgan ya que las universidades poseen un rango más amplio de titulaciones y grados académicos que los institutos profesionales: en efecto, las primeras pueden otorgar grados académicos de licenciado, magíster y doctor.

¹⁰ La duración pautada para la carrera y la duración que usualmente posee en las instituciones; en este caso no se presenta una ampliación de la duración (Ávalos, 2010).

En contraste, los institutos profesionales “sólo pueden otorgar títulos profesionales (con excepción de aquellos reservados únicamente a las universidades) y títulos técnicos de nivel superior, mientras que los centros de formación técnica sólo se encuentran habilitados para entregar títulos técnicos de nivel superior” (Consejo Nacional de Educación, s. f.). Sin embargo, la legislación referente a las carreras de pedagogía que ofrecen estos institutos cambió recientemente: en junio del 2014, la Contraloría General de la República de Chile dictaminó que los institutos profesionales no pueden continuar ofertando las carreras de pedagogía, en tanto que esta carrera requiere de una licenciatura previa para obtener la titulación (Contraloría General de la República de Chile, 2014).

Ingreso a la docencia

La Prueba de Selección Universitaria (PSU) es necesaria para acceder a las universidades del país. Esta se presenta una vez se finaliza el nivel de estudios medio, y su importancia está determinada por el hecho de que “la selección le otorga una fuerte ponderación al puntaje obtenido en el examen y al promedio de notas del nivel medio” (Louzano y Morduchowicz, 2011, p. 5). Esta prueba incluye diversos componentes, relacionados a continuación (tabla 4):

TABLA 4. Componentes de la prueba PSU – Proceso de Admisión 2015.

(a) Las notas de educación media del estudiante (NEM)

(b) El ranking de notas

(c) Las pruebas obligatorias.

Estas incluyen lenguaje y comunicación, matemática y pruebas electivas. En este último componente, el candidato escoge una o puede también presentar ambas, encontrándose materias como Historia, Geografía y Ciencias Sociales por una parte y Ciencias por otra.

Fuente: adaptado de Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional-DEMRE (s. f.); Universidad de Chile-DEMRE-Consejo de Rectores (s. f., pp. 1-2).

Permanencia y promoción de los docentes

El candidato a ingresar a la carrera docente debe cumplir con varios requisitos además de presentarse a un concurso público de antecedentes¹¹. Entre los requisitos se encuentran: un título de una carrera de educación en el país o un título de una licenciatura en cualquier otra carrera profesional y ser de nacionalidad chilena, entre otros. El proceso involucra una fase de preselección y una propuesta de trabajo: en ocasiones requiere de pruebas específicas. Todo este proceso, del cual es responsable la Comisión Calificadora de Concurso elegida por cada comuna, otorga unos puntajes a cada candidato, los cuales “tanto en el caso de los docentes como de los directores, se elevan al Alcalde, quien debe elegir al postulante con mayor puntuación” (Louzano y Morduchowicz, 2011, p. 9).

Los puestos en la carrera docente se relacionan con los niveles educativos y la dirección en las escuelas: es posible ser docente de educación básica, inicial, media o acceder a un puesto directivo, entre otras posibilidades. El salario de los docentes está integrado por un amplio número de componentes (18), entre los que se pueden mencionar la “Remuneración básica nacional”, el “Complemento de zona”, la “Asignación de experiencia” y la “Asignación de excelencia pedagógica (AEP)” (Louzano y Morduchowicz, 2011, pp. 10-12).

En el país se lleva a cabo una evaluación del desempeño del docente: cada cuatro años y de manera obligatoria esta cubre componentes como la autoevaluación y la evaluación de un par de otra institución educativa. Obtener bajos resultados en la evaluación puede obligar al docente a seguir planes de superación profesional, además de presentar la prueba nuevamente. El docente puede presentarse dos veces más si no se la ha aprobado; de no hacerlo, el docente deberá cesar sus funciones de manera definitiva (Louzano y Morduchowicz, 2011).

Es sobresaliente el papel del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), el cual se encarga de la formación continua de los docentes del país. Esta formación es

11 Dos entidades pueden convocar a un concurso público de antecedentes: el Departamento de Administración de la Educación y la Corporación Municipal Educacional (Louzano y Morduchowicz, 2011, p. 9).

esencial para que el docente continúe en su puesto. Además, existe una asignación salarial conectada con esta formación: la denominada “asignación salarial de perfeccionamiento”, la cual, “se otorga a los docentes que aprueben programas, cursos o actividades de postítulo o posgrado organizados por el CPEIP, instituciones autónomas y otras instituciones acreditadas por el Centro” (Louzano y Morduchowicz, 2011, p. 8).

Durante el año 2014 el país avanzó en la discusión y aprobación de diversos apartados de la Reforma Educacional, la cual tiene como propósito realizar cambios trascendentales en la educación. Entre los proyectos que contempla la reforma se destaca el proyecto de ‘Desarrollo de una Política Nacional Docente’, que plantea un mejoramiento de diversos aspectos de la profesión como la remuneración que perciben los docentes y el valor que posee la profesión (Ministerio de Educación, s. f. a). En el marco de esta iniciativa, se propone que existan cinco fases para los docentes en ejercicio, las cuales a su vez posibilitarían que el docente pueda promoverse de una fase a otra gracias a sus competencias y habilidades. A este sistema es posible ingresar desde el segundo año de trabajo y brinda la oportunidad de acceder a una mejor remuneración en las diferentes fases que abarca, así como a puestos directivos en el ámbito educativo. A ello se suman otras iniciativas como la creación de ‘Redes Locales de Colaboración Docente’, la fijación de mayores exigencias para el ingreso a los programas de formación docente inicial y el desarrollo de una ‘Inducción y Acompañamiento en el Ejercicio Profesional’. Todo esto se realizaría durante un año, involucrando mentorías de docentes experimentados, entre otros (Ministerio de Educación, s. f. b).

Estados Unidos

Formación docente

Los programas de formación docente inicial en este país se ofrecen en lo que podrían definirse como dos grandes categorías: la formación inicial docente tradicional y las vías de formación alternativas¹². La primera comprende programas universitarios donde se

¹² El sistema educativo de Estados Unidos se compone de varios niveles. El primero de estos es el nivel preescolar, que se cursa de los tres a los cuatro

cursan materias de educación general en artes liberales y ciencias, así como cursos de educación profesional —entre otros, formación en métodos de enseñanza y experiencias en escuela—. Estos programas tienen una duración cuatro años en *colleges* acreditados, universidades u otras instituciones. Al final, se obtienen tanto el grado como una certificación para trabajar. En la segunda categoría se ubican aquellos programas de formación docente denominados ‘alternativos’. Estos son programas rápidos que incluyen una breve formación, así como labores en una institución educativa del país; en esta ruta de formación docente se destaca el programa *Teach For America* (Ainsworth, 2013).

Este conocido programa recibe a aquellos graduados universitarios que posean un excelente desempeño académico. Los aceptados, que usualmente provienen de instituciones universitarias de alta calidad, pueden ejercer la docencia en escuelas y así enseñar a estudiantes con menos oportunidades; no obstante, la mayoría de quienes ingresan a este programa no proyectan una vida profesional en la carrera docente. En general, en el país se presenta una dinámica compleja en la formación docente inicial, en aspectos como el estatus y la calidad de la educación ofrecida. Entonces, quien estudia en instituciones de baja calidad no recibe una formación lo suficientemente buena, y quien estudia en una institución de alta calidad se enfrenta al bajo estatus asociado a la docencia. Así, “mientras que los posgrados en educación se realizan usualmente en las universidades de investigación importantes, muchas de las instituciones que ofrecen formación profesional en administración escolar y en investigación educativa no ofrecen formación profesional a los docentes escolares” (Tucker, 2011, p. 16; la traducción es nuestra).

Ingreso a la docencia

Existe una gran diversidad tanto en las instituciones de educación superior como en los requisitos de ingreso a las mismas: en

años de edad. Luego se ingresa a la educación básica (de 5 a 10 años de edad), a la educación media —de los 11 a los 13 años— y finalmente se ingresa a la escuela secundaria superior (*High School*), esto de los 14 a los 18 años de edad (Fubright Commission, s. f.).

efecto, el nivel de selectividad varía bastante. Esto ha de tenerse en cuenta a la hora de hablar del ingreso a los programas de formación docente en el país. Por una parte, se encuentran las ‘Escuelas Superiores de la Comunidad’, las cuales manejan bajo el mecanismo de admisión denominado ‘puertas abiertas’: toda persona que se inscriba a una escuela de este tipo y que cumpla con ciertos requisitos que demanda la institución, puede ingresar a la misma y adelantar estudios. En estas instituciones cursan sus estudios una considerable parte de los futuros docentes del país (Auguste, Kihn, y Miller, 2010). Por otra parte, en el ingreso a las universidades se tienen en cuenta múltiples aspectos, como la Prueba de Evaluación Escolástica (SAT), el servicio a la comunidad y premios que haya obtenido el aspirante, entre otros (Rama de Información y Recursos Educativos del Departamento de Estado de los EE.UU., s. f., p. 38; la traducción es nuestra).

Permanencia y promoción de los docentes

Para el ingreso a la profesión docente se exige, por una parte, que el aspirante presente un examen y posea una certificación (OECD, 2012). Asimismo, es necesario que la persona posea un título profesional: se admiten títulos en educación y en otras áreas profesionales. Según lo explica Boatright (2002), citado por Conway, Murphy, Rath y Hall (2009), los programas admitidos son el *Bachelor in Arts* y el *Bachelor of Education*. Las licencias de enseñanza en el país involucran participación de los Estados y de los distritos, ya que ambos poseen autonomía respecto a los procesos de obtención de las licencias. En el caso de los distritos, algunos autores señalan que “la mayoría de los consejos de educación esperan que los distritos locales establezcan su propio sistema que sea compatible con estándares estatales más amplios” (Conway, Murphy, Rath, y Hall, 2009, p. 328; la traducción es nuestra). Así, en el país existen diversas opciones para obtener la licencia:

1. El programa de formación docente tradicional.
2. Aplicación directa al Estado (para solicitantes fuera del Estado o aquellos que tienen pruebas especiales).

3. Licencia de emergencia (cuando existe una escasez de docentes, usualmente en escuelas urbanas y bilingües).
4. Programas alternativos de certificación, los cuales incluyen experiencias de inmersión cortas pero de alta intensidad para personas que poseen grados fuera de la experiencia profesional y educacional distintas a la docencia.
5. Concesión de la licencia para personas distinguidas o con cierta reputación (Boatright, 2002, citado por Conway, Murphy, Rath y Hall, 2009, p. 328-329; la traducción es nuestra).

La certificación o licencia para enseñar puede ser de carácter permanente o a término definido. Con el fin de substituir esta última y obtener así una licencia permanente, el docente debe cumplir otras exigencias adicionales como obtener un título avanzado o presentar el examen denominado *Praxis III* (Conway, Murphy, Rath y Hall, 2009).

Por otro lado, se han identificado algunas condiciones problemáticas en varios aspectos de la profesión docente, entre estas: que los docentes se desempeñan en muchas ocasiones en un ambiente de trabajo poco profesional; la percepción de que la formación docente inicial no es un ciclo formativo de alta calidad; que la profesión docente no tiene un estatus muy alto en la sociedad norteamericana y que la remuneración no es atractiva y no atrae a aspirantes destacados de la educación secundaria del país (Auguste, Kihn y Miller, 2010). Precisamente en el aspecto de la remuneración sucede que “la mayoría de los docentes estadounidenses alcanzan el tope salarial bastante rápido. Y, aunque existan ajustes por diferencias en la calidad de la enseñanza, lo cual sucede en raras ocasiones, [estos] son bastante pequeños” (Tucker, 2011, p. 15; la traducción es nuestra).

Existen distintos tipos de evaluación de desempeño de los docentes, entre estos, la ‘evaluación entre pares docentes’ y los ‘sistemas de desempeño distritales’. La frecuencia de estas evaluaciones varía según el aspecto al cual se refiera. Es periódica en aquellos estados y localidades en las que se busca mejorar el sistema educativo. Asimismo, tiene lugar en el proceso de promoción del docente o de la obtención de un contrato permanente. Es usada también como seguimiento a los docentes nóveles (OECD, 2013).

En Estados Unidos se exige a los docentes cursar ciertas horas de formación docente profesional en el año escolar: la cantidad depende de cada distrito escolar. En general esta formación se ha de completar entre los dos y cinco años que lleve el docente ejerciendo en la profesión. El desarrollo profesional se liga con el ascenso o con la obtención del certificado de enseñanza de nuevo (OECD, 2005).

Los distritos escolares manejan una escala salarial. En general, el salario de los docentes se compone de cuatro elementos: ‘Salario base’, ‘Complementos’, ‘Beneficios’ y ‘Compensación diferida’. El salario mejora en tanto el docente obtenga títulos académicos de mayor nivel, y también se tiene en cuenta su experiencia (Podgursky y Springer, 2011, pp. 166-168).

México

Formación docente

A comienzos del año 2013 se promulgó la reforma educativa propuesta por la administración del presidente Enrique Peña Nieto, denominada ‘Pacto por México’. Esta reforma, no exenta de polémica según lo señala López (2013), define cambios trascendentales en numerosos aspectos de la educación mexicana. La reforma plantea tres objetivos puntuales: el primero es la mejora de la calidad de la educación básica del país y por ende de los resultados que obtienen los estudiantes mexicanos en las pruebas de carácter internacional; el segundo es la mejora de la calidad del sistema de educación superior, así como el de educación media superior. Como tercer objetivo se plantea que “el Estado recupere la rectoría del sistema educativo nacional, manteniendo el principio de laicidad”, mediante acciones como “fortalecer la educación inicial de los maestros”, “crear el Servicio Profesional docente” y “consolidar el Sistema Nacional de Evaluación Educativa”, entre otras (López, 2013, p. 60).

A todo esto se suma una reforma que ya estaba en curso y que se había venido implementando desde el año 2004 al 2011: la Reforma Integral a la Educación Básica (RIEB). Según la SEP (2007, citada por Ruiz, 2012), la reforma era uno de los mecanismos planteados para

la mejora de la calidad de la educación. Según Ruiz (2012), en el año 2011 esta reforma finalizó y se estableció el denominado ‘Decreto de Articulación de la Educación Básica’.

Según lo explica Cardaña (2012), el plan de estudios de los programas ofrecidos por las Escuelas Normales del país ha sido también objeto de reforma. Esta reforma se enmarca en el Programa de Transformación de las Escuelas Normales que se lanzó en el año 2010, el cual tenía por objetivo que las Escuelas Normales se fortalecieran institucionalmente (Cardaña, 2012, pp. 4-5)¹³. De acuerdo con el apartado denominado Reforma Integral de los Programas de la Educación Normal, las escuelas normales han de enfocarse en “trayectos formativos psicopedagógicos; competencias para la enseñanza y el aprendizaje; lengua adicional y Tecnologías de la Información y la Comunicación; práctica profesional en condiciones reales de trabajo y optativos” (Cardaña, 2012, p. 5). Con base en las directrices mencionadas, durante los años 2011 y 2012 comenzó a implementarse el plan piloto de esta reforma curricular (Cardaña, 2012, p. 5). Así, se reformaron los planes curriculares de diversas licenciaturas¹⁴. Un ejemplo es el siguiente (tabla 5):

13 El programa se centraba en unos ámbitos específicos: las Escuelas Normales, las Escuelas Normales Rurales y las Unidades de la Universidad Pedagógica Nacional. Del mismo modo, este programa atendía seis dimensiones puntuales: “Planeación”; “Fortalecimiento de la Infraestructura de las Escuelas Normales”; “Personal Académico”; “Reforma Integral de los Programas de la Educación Normal”; “Evaluación y Mejora Continua y Desempeño de los Estudiantes” (Cardaña, 2012, pp. 4-5).

14 No solo se tuvo en cuenta esta Reforma Integral de los Programas de la Educación Normal. Según la SEP (citada por Fortoul, 2014, p. 53), también se tuvo en cuenta la Reforma Integral a la Educación Básica (RIEB). De esta manera, como se explicita en los acuerdos 649, 650, 651 y también el 652, se reformaron los currículos de las siguientes licenciaturas: ‘Licenciatura en educación preescolar’, ‘Licenciatura en educación primaria’ y ‘Licenciatura en educación primaria intercultural-bilingüe’ en el año 2012.

TABLA 5. Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria.

Componente	Descripción
'Trayecto Psicopedagógico.'	Ofrece cursos como 'Psicología del desarrollo infantil' y 'Teoría pedagógica', entre otros.
'Trayecto de preparación para la enseñanza y el aprendizaje.'	Ofrece cursos como 'Álgebra: su aprendizaje y enseñanza' y 'Formación ciudadana'
'Trayecto de Lengua adicional y Tecnologías de la Información y la Comunicación.'	Ofrece cursos como 'Inglés A1' y 'Las TIC en la educación.'
'Trayecto de Práctica profesional.'	Ofrece cursos como 'Observación y análisis de la práctica escolar' y 'Proyectos de intervención socioeducativa.'
'Trayecto de cursos optativos.'	Abarca cursos estructurados en trayectos como 'Requerimientos del contexto local o estatal' y temas importantes para la escuela normal.

Fuente: adaptado de tabla proveniente de SEP (2012, pp. 13-17).

Si bien las licenciaturas en educación primaria cuentan con nuevos planes curriculares desde 2012, este no es el caso de las licenciaturas para la educación secundaria en el país, que no reportan nuevos planes curriculares. Entonces, el plan curricular para licenciaturas en educación secundaria cuenta con la siguiente estructura: (a) Actividades que se desarrollan en su mayoría en la escuela normal; (b) Actividades en las cuales se realiza una aproximación a la práctica escolar; (c) Prácticas en un ambiente de trabajo real (SEP-DGESPE).

En México el proceso de formación de los docentes se lleva a cabo en instituciones como las Escuelas Normales Rurales, la Universidad Pedagógica Nacional y las Escuelas Normales Superiores: todas estas ofertan programas de formación docente inicial. Otras instituciones que brindan formación a los docentes son los Centros Regionales de Educación Normal (CREN) y los Centros de Actualización y Mejoramiento profesional del magisterio y centros de Actualización del Magisterio (CAM). La duración promedio de estos programas es de ocho semestres, más dos de prácticas (OEI, 2013). Cabe anotar que los profesionales graduados de otras carreras universitarias sin ningún tipo

de formación pedagógica pueden desempeñarse en el nivel de secundaria¹⁵ (OREALC-Unesco, 2013, p. 38).

Según ANUIES (2007, citado por OEI, 2013, p. 14), dentro de las áreas ofrecidas para el nivel de educación básica en las instituciones mencionadas se encuentran la ‘Licenciatura en Educación Básica’ y la ‘Licenciatura en Educación Indígena’, entre otras. Por otra parte, para ejercer la docencia en la educación básica, educación media superior o en educación superior, se encuentran programas como la ‘Licenciatura en Ciencias de la Educación’ y la ‘Licenciatura en Docencia’. Estas licenciaturas tienen especialidades como Idiomas, Ciencias Sociales y Psicología Educativa.

Ingreso a la docencia

En este aparte se detallarán los mecanismos de admisión para las licenciaturas que tienen los planes de estudio reformados y publicados en el año 2012, en el marco de la reforma curricular a las escuelas normales del país. Se destacan los criterios diferenciados para los aspirantes de ascendencia indígena: cuentan mecanismos especiales y exenciones en los procesos a las diversas licenciaturas del nivel educativo básico. En general, para el ingreso a las Licenciaturas en Educación Básica —modalidad escolarizada—¹⁶ se piden requisitos como las calificaciones en la educación media superior, un examen de conocimientos de carácter general, el Examen Nacional de Ingreso a la Educación Superior (EXANI II) y obtener mínimo 950 puntos en el mismo. Puede presentarse este examen “o bien, su equivalente en otro instrumento de evaluación, que aplicará una instancia externa a la institución educativa, indicando el puntaje

15 El sistema educativo mexicano abarca educación básica, educación media y educación media superior. La educación básica refiere a los niveles educativos de preescolar, primaria y secundaria. La educación media superior contiene los niveles de profesional técnico y bachillerato. Por último, la educación superior comprende los niveles de Técnico Superior, Licenciatura y Posgrado (SEP – Gobierno Federal, 2012).

16 Refiere a “las licenciaturas en educación preescolar, primaria, primaria y preescolar intercultural bilingüe, modalidad escolarizada, plan 2012” (SEP, 2012, p. 2).

mínimo aprobatorio” (SEP, 2012, p. 2). En el caso de los aspirantes indígenas a las licenciaturas de primaria y preescolar intercultural bilingüe, no se exige el puntaje mínimo mencionado en el examen EXANI II.

Permanencia y promoción de los docentes

Poseer titulaciones provenientes de las Escuelas Normales, de las Escuelas Normales Superiores, de las Universidades y las Instituciones de Educación Superior es necesario para el ingreso a la carrera magisterial. También se exige aplicar al Concurso Nacional de Plazas Docentes, el cual es organizado por los estados y la Secretaría de Educación Pública en el Distrito Federal (SEP, 2014). El proceso de evaluación de candidatos para el ingreso a la educación básica en el sector público en el año 2014 incluye dos exámenes¹⁷: el examen de conocimientos y habilidades para la práctica docente y el examen de habilidades intelectuales y responsabilidades éticas. Existe también un examen de evaluación específico, que es complementario y se aplica solo para ciertas áreas, como ‘Educación Preescolar Indígena’ y ‘Artes en Educación Secundaria’, entre otras (SEP, 2014, p. 198).

En la carrera magisterial se exigen tres requisitos: ejercer en instituciones públicas de educación básica del país; estar vinculado al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación; tener un nombramiento en niveles y modalidades como ‘Educación Inicial’, ‘Educación Primaria’, ‘Educación Indígena’, ‘Educación Secundaria General’, ‘Telesecundaria’ y ‘Centros de Formación para el Trabajo’ (Comisión Nacional SEP-SNTE de Carrera Magisterial, 2011, p. 19).

La carrera magisterial abarca así mismo diversos niveles de estímulo (A, B, C, D y E), los cuales están enmarcados en un sistema de promoción horizontal. El docente inicia en uno de estos niveles (A) y gracias a cumplir con requisitos como periodos de permanencia determinados y obtener un puntaje específico en evaluaciones, puede acceder a los siguientes. La permanencia en estos niveles se encuentra subordinada al desempeño del docente en la

¹⁷ Refiere al proceso a desarrollarse en julio de 2014 (SEP, 2014).

evaluación que se realiza en el último año de permanencia en el nivel específico en el cual se encuentra (Comisión Nacional SEP-SNTE de Carrera Magisterial, 2011, p. 19).

Según la Ley General del Servicio Profesional Docente, citada por Jongitud (2013), existen varias especificaciones que los docentes deben tener en cuenta:

- *Periodo de prueba*: un periodo de prueba satisfactorio (6 meses con un buen desempeño) es exigido para lograr ingresar a una plaza: en sí, el inicio de labores del docente novel en la profesión involucra no sólo este periodo de prueba sino también la compañía de un tutor durante por lo menos dos años.
- *Resultados en la evaluación de desempeño*: los resultados en esta evaluación inciden en la permanencia en la carrera. Obtener resultados deficientes obliga a cursar programas de regularización y a presentar de nuevo la evaluación; no aprobarla puede obligar al docente a abandonar la carrera.
- *Acceso a puestos de tipo directivo y de supervisión*: esto se realiza mediante exámenes de oposición. Obtener el nombramiento requiere también de concluir un periodo de inducción y aprobar una evaluación de desempeño.

La OEI (2013, p. 189) menciona la existencia de una plataforma denominada Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio. Esta reúne diversos dispositivos e instituciones, como los ‘Centros de Maestros’, las ‘Instituciones formadores de maestros’ y los ‘Institutos superiores públicos y privados’, entre otros. Gracias a estas instituciones los docentes tienen la oportunidad de acceder a ofertas de formación en actualización y desarrollo profesional, entre otros temas.

Corea del Sur

Formación docente

En Corea del Sur los programas de formación docente del nivel de pregrado poseen una duración de alrededor de cuatro años y son ofertados tanto en los *colleges* como en los departamentos de educación

de las universidades. Los programas de posgrado poseen una menor duración —dos años y medio— y al culminarlos se obtiene un certificado de profesor regular en nivel 2. Los programas de formación docente inicial tienen características distintas dependiendo si están orientados a la educación primaria o secundaria¹⁸. De esta manera, tenemos que los programas de educación primaria son sistemas de *finalidad orientada*, es decir, sistemas en los cuales la oferta de programas de formación se corresponde con la demanda de docentes por parte de las instituciones educativas del país. Por su parte, en el caso de los docentes de educación secundaria, el sistema se caracteriza por ser mixto, es decir, no solamente de *finalidad orientada* sino también *abierto* (Kim, Chung y Kim, 2012).

Sin embargo, el currículo de ambos programas de formación —para educación primaria y secundaria— es muy similar e incluye cursos en artes liberales y cursos en lenguas extranjeras e informática, entre otros (Kim, Chung, y Kim, 2012). Según lo explica el Ministry of Education, Science and Technology (2010, citado por Kim, Chung y Kim, 2012), dentro de las asignaturas que se ofrecen para los estudiantes que ingresaron luego del año 2009 a estos programas, se encuentran las siguientes: en el componente de teoría educativa: ‘Introducción a la educación’ y ‘Evaluación educativa’. Dentro del componente de Conocimiento Educativo, se encuentran ‘Introducción a la Educación Especial’ y ‘Práctica Docente’. Por último, en el componente de formación educativa. Se ofrece la asignatura de ‘Servicio Educativo Voluntario’.

En el país existen diversas instituciones que se encargan del proceso de formación inicial de los futuros docentes tanto de educación primaria como de secundaria. En el primer caso, se destacan el Departamento de Educación Primaria de la *Korea National*

18 El sistema educativo de Corea del Sur abarca la educación para la temprana infancia, la escuela primaria y la escuela secundaria inferior (*Lower Secondary School*). Posterior a un examen de ingreso, es posible acceder a la *Academic Senior Secondary School* o a la *Vocational Senior Secondary School*. Al culminar estos niveles y presentar el *College Scholastic Aptitude Test* (CSAT) se puede ingresar a una institución de educación superior (Center on International Education Benchmarking-CIEB, s. f. d).

University of Education y el Departamento de Educación Primaria del *College* de Educación en la *Ewha Womans University*, aunque también es posible adelantar estos estudios en otros departamentos de educación y universidades del país. En contraste, un número más amplio de instituciones se encarga de la formación de los docentes de educación secundaria, entre las cuales se cuentan los *College* de Educación de las universidades del país, los Departamentos de Educación universitarios, los programas de grado universitario aunados a un curso de formación docente y las denominadas *graduate schools of education* (Kim, Chung y Kim, 2012, p. 26).

Ingreso a la docencia

Existen múltiples requisitos de ingreso a los programas de formación docente inicial que se ofertan en el país. Cada institución tiene sus propios criterios de selección y evaluación, los cuales están determinados por las características propias de cada programa de formación docente: según esté orientado a educación primaria o secundaria. Según Jeong y Tae-beom (1999, citados por Kim, Chung y Kim, 2012), los candidatos a los programas para la enseñanza en la educación secundaria han de pasar por un sistema de selección plural y abierto. Este sistema involucra exámenes de aptitud, de personalidad y también entrevistas. Por su parte, los aspirantes a programas de educación primaria son evaluados por sus resultados en el examen CSAT, su desempeño en pruebas de aptitud y el informe de notas de secundaria, entre otros. Este proceso, empero, no es el único, pues existe también un sistema diferente denominado *admission officers system*, el cual tiene unas características de admisión propias, entre ellas, un examen de habilidad intelectual y discusiones en grupo.

Permanencia y promoción de los docentes

En Corea del Sur, según lo señala la OECD (2004), citada por Schleicher, Yelland, Belfali, Benavides y Yee (2014), el ingreso a la profesión docente demanda de un certificado de docencia y también de un examen; el primero se obtiene junto con el título otorgado por la institución de educación respectiva al finalizar los estudios. En cuanto al examen, denominado *Teacher Employment Examination*,

este cubre componentes escritos y orales, aunque a la hora de contratar un docente permanente en una escuela pública del país también son relevantes componentes como la aptitud del docente y la habilidad de enseñanza.

En general, la profesión docente reúne una serie de aspectos que la tornan atractiva, según lo explican Kang y Hong (2008, citados por Schleicher, Yelland, Belfali, Benavides y Yee (2014). Aspectos como la buena remuneración salarial, la estabilidad, las buenas condiciones laborales, la percepción de la sociedad —es una profesión respetada y valorada—, la autonomía en el aula o la colaboración entre docentes hacen que la profesión tenga una alta demanda y sea valorada. Hay que mencionar que, de acuerdo con el *Primary and Secondary Education Act* (citado por Kim, Chung y Kim, 2012), en el país existen diversos tipos de docentes: “docente regular (nivel 1, nivel 2), docente asistente, consejero escolar, librero, docente para la educación en habilidades prácticas, docente de educación física (nivel 1, nivel 2), y otros” (Kim, Chung y Kim, 2012, p. 27; la traducción es nuestra).

Los docentes del país son evaluados por un sistema nacional denominado *Evaluation of Teacher Professional Development*, el cual incluye, entre otros aspectos, encuestas a los estudiantes —de los grados 4 a 12—, encuestas a los padres de los estudiantes y la revisión por pares, etapa esta última en la cual algunos docentes y el director escolar evalúan el desempeño del profesor. Dependiendo de los resultados de esta evaluación puede exigirse que los docentes ingresen a un programa intensivo de desarrollo profesional, cuya duración varía según los resultados y se realiza en instituciones de formación docente específicas; en caso de que los resultados no mejoren en la siguiente evaluación se implementan medidas más drásticas. A la obligación de cursar una capacitación profesional más amplia en otra institución —esta vez en el *National Training Institute of Education, Science and Technology*— se suma que el docente no puede continuar ejerciendo la enseñanza en las aulas (Seo, 2012). La educación continua de los docentes corresponde a varios tipos de instituciones que se guían bajo diferentes orientaciones:

- *Orientación institucional*: ofrecida por diversas instituciones administrativas nacionales e incluye, entre otras, ‘formación para el trabajo’ y ‘formación general’.
- *Orientación escolar*: asumida por la escuela y cubre iniciativas como las ‘charlas con conferencistas invitados’.
- *Orientación individual*: esta última la cursa el docente por voluntad propia y abarca componentes como la “investigación de campo” (Kim, Chung y Kim, 2012, pp. 130-133).

Shanghái¹⁹

Formación docente

En entrevista con Marc Tucker del *National Center on Education and the Economy*, Minxuan Zhang²⁰ señala, varios aspectos importantes de la formación docente en China, entre ellos, el rol preponderante de lo disciplinar y el incremento de las exigencias para el ingreso a la carrera docente no solo en China, sino también en Shanghái, lo que a su vez ha incidido en que los futuros docentes alcancen un nivel mayor de formación. De esta manera, culminar los estudios de *Bachelor* es necesario para ejercer la docencia en los niveles de educación primaria y secundaria en instituciones educativas públicas de la provincia de Shanghái. Este nivel de estudios se caracteriza además por la predominancia de los contenidos disciplinares sobre los pedagógicos, tanto para los futuros docentes de educación primaria como para aquellos de educación secundaria; estos futuros docentes deben tener, además, los mismos conocimientos que la persona que adelanta estudios de carácter profesional en una disciplina específica. Todo esto

¹⁹ El sistema educativo chino abarca varios niveles. El primero es el nivel preescolar, al cual le sigue la educación primaria. Posteriormente, la educación secundaria se divide a su vez en dos fases: la *junior secondary* y la *Senior Secondary*. Esta última presenta a su vez vías de estudio como la educación vocacional y la especializada, entre otras. Por último, se halla la educación terciaria (Cheng, 2011). El *Bachelor* tiene una duración de cuatro a cinco años (CIEB, s. f. a).

²⁰ Presidente de la *Shanghai Normal University* y Director del *Center for International Education Study and Consultation in the Chinese Ministry of Education* (2014).

se traduce en el hecho de que “el 90 % del programa de preparación docente se enfoca en el dominio de la asignatura que el futuro docente va a enseñar” (Tucker, 2014, p. 17; la traducción es nuestra).

No solo lo disciplinar entra en el currículo. Tal como lo menciona Zhang en la entrevista citada, los futuros docentes también han de llevar a cabo los ‘cursos de capacitación docente’, los cuales se pueden cursar durante el programa *Bachelor* o bien al finalizarlo (Tucker, 2014). Según la OECD (2010, citada por Schleicher, 2011), para las autoridades es esencial que la formación docente inicial brinde a los estudiantes bases para que desarrollen con éxito la investigación acción: se espera que, gracias a esta, el futuro docente pueda gestionar los problemas de desempeño de los estudiantes (OECD, 2010, citada por Schleicher, 2011). A estos elementos, además, hay que sumar el respaldo de las universidades a la formación docente: “las universidades permiten admisiones prioritarias a los candidatos a la docencia, lo cual significa que los programas de formación docente usualmente son la primera selección de bastantes estudiantes sobresalientes” (CIEB, s. f. b; la traducción es nuestra).

En Shanghái los futuros docentes de educación primaria y secundaria estudian en dos universidades: la *Shanghai Teacher's University* y la *East China Normal University*. La formación docente inicial para la enseñanza en primaria y en secundaria inferior corresponde a la primera institución, mientras que quienes deseen ejercer la docencia en la escuela secundaria superior, deben cursar sus estudios profesionales en la segunda (Paine, Fang y Wilson, 2003).

Ingreso a la docencia

En China existe un proceso variado para el ingreso a la formación docente inicial: provincias como Shanghái y Pekín tienen la posibilidad de modificar los procesos de admisión según determinaciones propias, aunque en Shanghái el examen denominado *Gao Kao* aparece como un elemento decisivo a la hora de autorizar el ingreso a los programas de formación docente. Este examen cubre pruebas obligatorias y optativas en diversas áreas, entre ellas, matemáticas e idioma extranjero. La modificación que pueden realizar las provincias

refiere al segundo de estos componentes, al optativo. De esta manera, la provincia elige asignaturas entre una gama en la cual se encuentran, entre otras, Física, Política y Biología (Manso y Ramírez, 2011).

Permanencia y promoción de los docentes

Según Gang y Meilu (2007, citados por Manso y Ramírez, 2011), para obtener la titulación es necesario que los estudiantes aprueben un examen, el cual

incluye una prueba de Chino Mandarín, del que sólo pueden fallar un 20 %, y cuatro pruebas de pedagogía, psicología, metodología y habilidades o capacidades de enseñanza. Las tres primeras se realizan de forma escrita y la última de forma práctica. En ella el docente debe demostrar tener conocimientos sobre la materia específica, sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, la gestión del aula... Una vez superada la prueba, un docente chino puede solicitar un certificado académico. Tras la obtención del mismo podrá ser seleccionado de forma local por las escuelas, ya que no existe un examen unificado de acceso laboral (Gang y Meilu, 2007, citados por Manso y Ramírez, 2011, p. 80).

La estructura de la profesión docente en el país está compuesta por cuatro títulos formales jerárquicos:

- Docentes de tercer grado (nóveles).
- Docentes de segundo grado. Son docentes intermedios, promovidos desde tercer grado luego de un período de tres a cinco años de servicio y una evaluación interna en la escuela.
- Docentes de primer grado. Son docentes avanzados promovidos después de por lo menos cinco años de servicio. Estos también requieren de una evaluación interna en la escuela, así como de una evaluación externa a nivel distrital.
- *Senior-grade teachers*. Estos, al igual que los inmediatamente anteriores, son promovidos luego de por lo menos cinco años de servicio y las dos evaluaciones: en la escuela y la externa a nivel distrital (Tan, 2013, citada por Salleh y Tan, 2012, p. 154; la traducción es nuestra).

Asimismo, existen otros grados de carácter especial otorgados a docentes que cumplen unos requisitos específicos de experiencia y edad. Uno de estos es el llamado *gugan*, el cual se otorga a los docentes que poseen mínimo el segundo grado y a su vez una notable experiencia. Por su parte, el grado *teji* refiere a docentes destacados en ámbitos como la innovación, la enseñanza y el liderazgo, además de poseer bastante experiencia y reconocimiento (Salleh y Tan, 2013). Estos reconocimientos están relacionados directamente con el estatus de los docentes. En general, en China la profesión goza de respeto, en tanto que en Shanghái y Beijing esta profesión es deseada por los egresados de la educación secundaria por sus salarios (CIEB, s. f. b).

Entre los componentes que se tienen en cuenta para autorizar el ascenso de los docentes en Shanghái se cuentan, entre otros: publicación en revistas de educación y enseñanza; la cooperación con otros docentes y con la comunidad; que el docente ofrezca lecciones de demostración y que colabore en la inducción a los docentes nóveles de la institución en la cual labora (Cheng, 2011).

Según lo explica el Banco Mundial, en el ejercicio de la profesión docente en Shanghái se destacan aspectos como el apoyo entre los docentes e iniciativas para la mejora de la enseñanza, entre otros. Sobresale así mismo el papel de las comunidades profesionales, ya que estas “juegan un papel importante en el apoyo de docentes para mejorar la instrucción, monitoreando la enseñanza y el aprendizaje, y motivando a los docentes a tener un buen desempeño” (citado por Dundar, Béteille, Riboud y Deolalikar, 2014, p. 207; la traducción es nuestra). Se menciona también que los docentes experimentados apoyan a los docentes nóveles en su primer año de experiencia en el aula: los docentes nuevos a su vez pueden observar a instructores expertos y beneficiarse de sus conocimientos. Por último, se destaca que con el fin de que los docentes puedan acudir a observar las clases de sus compañeros, el Estado regula la carga horaria que tienen para que esta no sea muy extensa (citado por Dundar, Béteille, Riboud y Deolalikar, 2014, p. 207).

El trabajo que realizan los docentes en grupos tiene un rol importante; esta dinámica tiene por objetivo que los estudiantes mejoren el rendimiento escolar a través de la discusión de cuestiones

pedagógicas relacionadas con su materia (CIEB, s. f. b). En el ámbito del desarrollo profesional de los docentes, se destaca que este abarca un alto número de horas a cursarse en un plazo de cinco años: 240. En este tema, Shanghái sobresale como el primer distrito chino que requirió que los docentes realizaran esta formación (Cheng, 2011).

Singapur

Formación docente

El National Institute of Education (NIE) en la Nanyang Technological University es la única institución que ofrece formación docente para los distintos niveles educativos del país²¹. Como en otros casos, el aspirante puede escoger el nivel educativo en el cual pretende laborar, bien en los programas universitarios de grado o en los de Diploma. Asimismo, el NIE desarrolla, conjuntamente con el Ministerio de Educación (Ministry Of Education-MOE), varias iniciativas de seguimiento escolar, de obtención de datos relevantes de los establecimientos educativos y de retroalimentación de experiencias educativas internacionales. En efecto, las instituciones educativas del país son visitadas por funcionarios del MOE y del NIE con el propósito de supervisar su desempeño al tiempo que le ponen mucha atención a los sistemas de datos internos que posee el MOE, denominados *School Cockpit* y *Student Hub*. El interés por aprender las experiencias en otros países ha llevado a que diversos actores educativos del país, entre ellos el personal de las escuelas y funcionarios de las dos instituciones mencionadas, realicen visitas

21 El sistema de educación abarca tres niveles: la educación primaria; la educación secundaria, que abarcan tanto las escuelas secundarias, así como las escuelas especializadas, el programa integrado (*integrated programme*), las escuelas especializadas e independientes y las escuelas e instituciones privadas —estos tres últimos ofrecen no solo la educación secundaria, sino la postsecundaria—. Posteriormente, se encuentra el nivel postsecundario, que dura de uno a tres años. En este campo se encuentran instituciones como los *Junior Colleges/Centralised Institute*, los Politécnicos, el Instituto de Educación Técnica (*Institute of Technical Education*). Por último, se encuentran las universidades (Ministry of Education-MOE, s. f. b).

al exterior (Stewart, 2011). En general, los programas que ofrece el National Institute of Education son los siguientes (tabla 6):

TABLA 6. Programas ofrecidos por el National Institute of Education (NIE).

Bachelor of Arts (Education) – Bachelor of Science (Education):
- Están orientados a la educación primaria o secundaria.
- Tienen una duración de cuatro años.

Programas *Diploma*.

Diploma de posgrado en programas de Educación.

Fuente: adaptado de Ministry Of Education–MOE (s. f. b).

Dentro de los currículos de los *Bachelor* se encuentran áreas como el ‘área de estudios de la educación’, el ‘área de conocimiento de la asignatura’ y el *Group Endeavours in Service Learning* (GESL), que busca dotar a los estudiantes con habilidades para orientar proyectos de aprendizaje. También, la práctica docente requiere que los estudiantes se vinculen a las escuelas en periodos de hasta diez semanas, tiempo durante el cual son supervisados.

Los estudiantes del programa *Bachelor in Arts-Education* BA(Ed) para la Educación Primaria deben escoger una asignatura de artes como la ‘primera asignatura académica’ y una asignatura de Artes o Ciencias como ‘segunda asignatura académica’. En el caso de los estudiantes de BSc (Ed) *Bachelor in Science-Education* para la Educación Secundaria, su primera asignatura ha de ser una de ciencias y la segunda puede seleccionarse entre Ciencias y Artes. Dentro de las asignaturas de Artes para primaria se encuentran Lengua China, Drama e Historia. Por su parte, dentro de las asignaturas de Ciencias se hallan Biología y Física, entre otras (National Institute of Education-NIE, 2014a).

En lo que se refiere a los programas *Diploma*, estos están enfocados a la enseñanza en instituciones de educación primaria luego de dos años de estudios y están dirigidos a aquellos aspirantes a docentes que poseen un conocimiento relevante acerca de una asignatura. El currículo de estos programas es bastante similar al de los programas

de grado, a excepción de algunas áreas como las electivas generales y el grupo de refuerzo en el aprendizaje en servicio. Se pueden cursar programas como *Diploma in Music Education*, *Diploma in Physical Education* y *Diploma in Education (Malay Language)*, entre otros. Los gastos de matrícula son pagados por el MOE por lo que, en retribución, los docentes deben trabajar durante tres años en escuelas del país (Ministry of Education-MOE, s. f. a).

Finalmente, el NIE ofrece el Diploma de posgrado en programas de Educación, que se oferta a quienes ya posean el título de *Bachelor*. Entre los componentes del currículo de este programa se encuentran los ‘Estudios en Educación’ y los ‘Estudios de Currículo’ (National Institute of Education-NIE, 2014b, p. 18). Los programas en este rango conducen al *Postgraduate Diploma in Education* (PGDE), el cual se enfoca en preparar a los profesionales universitarios para ejercer como docentes de primaria, secundaria o desempeñarse como *junior college teachers*. En general dura un año, aunque el título en Educación Física dura dos años (National Institute of Education-NIE, s. f. a).

Todos los programas de formación docente del país están centralizados en una única institución: el NIE, el cual, además de los programas requeridos por los futuros docentes —programas de formación docente inicial—, oferta también aquellos requeridos por los docentes en ejercicio —programas de formación docente continua—. Ubicado en la Nanyang Technological University (NTU), posee dos iniciativas de investigación sobresalientes: el Centro para la Investigación en Pedagogía y Práctica y el Laboratorio de Ciencias del Aprendizaje (*Learning Sciences - Lab*) (LSL) (National Institute of Education-NIE, s. f. b). El Centro tiene, entre otras, la función de evaluar las prácticas que llevan a cabo los docentes del país, con dicha información y resultados se posibilita un ejercicio de retroalimentación cuyo fin es ayudar al MOE a mejorar e implementar políticas públicas (Stewart, 2011). En el caso del Laboratorio de Ciencias del Aprendizaje, este lleva a cabo investigaciones donde la información acerca de las prácticas de aprendizaje y teorías es fundamental (National Institute of Education-Learning Sciences Lab, s. f.).

Ingreso a la docencia

El proceso de selección de los futuros docentes en Singapur es selectivo y exigente: el candidato debe presentar una entrevista y obtener buenos resultados en el examen nivel A. Los resultados en este examen son determinantes para la selección de los candidatos, aunque también juega un importante papel el desempeño que haya tenido el candidato como estudiante en la educación secundaria, ya que se examinan sus calificaciones (CIEB, s. f. c).

Permanencia y promoción de los docentes

Según Tal y sus colaboradores (2007, citados por Manso y Ramírez, 2011) las tres titulaciones mencionadas permiten el ingreso a la profesión docente. Con el propósito de alcanzar una vinculación permanente, los aspirantes deben presentar una entrevista, que evalúa aspectos como la creatividad y el liderazgo. Como lo explica la PREAL (2010, citada por Manso y Ramírez, 2011), una vez los docentes han completado tres años de trabajo en una institución educativa pueden ser ubicados en alguno de los denominados 'trayectos' que involucran a su vez no solo diferentes puestos a los cuales es posible acceder sino también variaciones salariales y de capacitación en relación con cada uno. Los trayectos son los siguientes:

[...] el de liderazgo, que incluye responsabilidades de gestión de centro pudiendo llegar a alcanzar el puesto de director; el de especialista, donde el docente se especializa en diseño curricular, tutoría, psicología educativa o evaluación e investigación educativa; y el de docente en aula. Estos tres trayectos, pueden alcanzar ingresos salariales muy similares, en función de los distintos niveles profesionales PREAL (2010, citada por Manso y Ramírez, 2011, p. 77).

En el tema salarial es de señalar el interés de parte del Estado en que los docentes perciban un salario competitivo, así como las posibilidades de ascenso y los diversos bonos que complementan su salario. De esta manera, la profesión mantiene una serie de medidas que benefician tanto a quienes ya se desempeñan en esta como a quienes planean en un futuro ingresar a la misma. Así, con el fin de

asegurar que los docentes nóveles perciban un salario competitivo en comparación con otras profesiones, el Estado revisa los salarios que ofrecen las demás profesiones a quienes recién ingresan a ellas. A esto se suma que la profesión ofrece beneficios como estabilidad en el puesto, capacitaciones, posibilidades de ascenso y bonos de desempeño (Stewart, 2011).

Tanto el NIE como otras instituciones especializadas se ocupan del desarrollo profesional de los docentes del país. En el caso del NIE, este ofrece programas enfocados en pedagogía que posibilitan la obtención de diplomas avanzados y otros certificados. En contraste, el desarrollo profesional en escuelas puede centrarse en temas específicos como problemas en asignaturas determinadas o bien en la adopción de otros enfoques y tecnologías. Las escuelas pueden también apoyar a que sus docentes conozcan los sistemas educativos de otros países gracias a un fondo propio. Por otra parte, se considera igualmente que el aprendizaje entre pares es importante y por ello han surgido iniciativas como las “comunidades de aprendizaje profesional” y las redes de docentes (Stewart, 2011, p. 169).

El desempeño de los docentes es evaluado por otros docentes, el inspector escolar y el *school leader* de manera anual. Además, esta evaluación tiene carácter vinculante con un posible ascenso; en ella se revisan aspectos como la “contribución al desarrollo escolar”, el liderazgo, los vínculos con la comunidad y la planeación y preparación (OECD, 2013).

Alemania

Formación docente

El tema de la formación docente en Alemania se caracteriza por ser complejo, tanto en lo que se refiere a su sistema educativo como en los niveles de formación que se ofrecen. De hecho, la formación docente inicial para la escuela secundaria es más compleja que la enfocada en la escuela primaria. La razón radica en que la primera es extremadamente diversa, incluyendo múltiples vías de estudio, escuelas disponibles y certificaciones a obtener. A esto se

suman algunas variaciones en el sistema educativo dependiendo de los *Länder* (tabla 7)²².

TABLA 7. Sistema de educación primaria y secundaria en Alemania.

	<p>Educación secundaria básica (secondary lower education)</p>	<ul style="list-style-type: none"> – <i>Hauptschule</i> – <i>Realschule</i> – <i>Gymnasium</i> – <i>Schularten mit mehreren Bildungsgängen</i>
<p>Escuela secundaria Grados 5-7 12-13</p>	<p>Educación secundaria superior</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Escuelas generales de educación (<i>General education schools</i>): – <i>Gymnasium</i> – <i>Schularten mit drei Bildungsgängen</i> – <i>Kolleg</i> – Escuelas vocacionales (<i>Vocational schools</i>): – <i>Berufsschule</i> – <i>Berufsfachschule</i> – <i>Fachoberschule</i> – <i>Berufsoberschule</i> – <i>Berufliches Gymnasium/Fachgymnasium</i>

Fuente: adaptado de Lohmar y Eckhardt (2013, pp. 26-27).

El panorama tan altamente diverso presente en las escuelas secundarias del país ha impactado en la oferta de los programas de formación docente, de modo tal que existe una amplia gama de títulos disponibles (Kotthoff y Terhart, 2013b)²³. En el país sobresalen

22 Los Länder “como la federación, tienen autoridad original del Estado. Sin embargo, la responsabilidad para la ejecución de los poderes del Estado y el cumplimiento de los deberes del Estado es dividido por la constitución alemana, la ley básica (*Basic Law*), entre la federación y sus estados constituyentes” (Lohmar & Eckhardt, 2013, p. 354; la traducción es nuestra).

23 Si bien existe una gran diversidad de programas, estos han de seguir unas directrices mínimas de uniformidad que provee la *Standing Conference of Ministers of Education and Cultural Affairs* (KMK); empero, esto no se aplica a los procesos de admisión y los requisitos exigidos en el mismo (Kotthoff y Terhart, 2013a).

dos grandes estructuras de formación docente: la tradicional y la estructura consecutiva fruto del Proceso de Bolonia.

La formación tradicional se compone de dos fases: en la primera se cursan estudios de *Bachelor* y Máster que incluyen formación disciplinar además de didáctica de la disciplina. Posteriormente, y para enseñar en ciertos tipos de escuelas, se requiere de un Máster. La duración de los estudios universitarios varía según el nivel al cual se oriente el docente y según el *Länder*; en general, la formación docente inicial para educación primaria dura de seis a siete semestres y para educación secundaria de ocho a nueve. Esta primera fase finaliza con la presentación del ‘Primer Examen Estatal’ y la titulación correspondiente. A la duración de esta primera fase, se suman posteriormente de año y medio a dos años de servicio preparatorio —es decir, la segunda fase, de la cual se hablará más adelante— (Kotthoff y Terhart, 2013a, p. 76).

En esta primera fase de la formación tradicional se encuentran seis tipos de formación docente. Estos tipos cuentan cada uno con unas especificaciones propias y se orientan a la docencia en la educación primaria, secundaria inferior y superior (tabla 8).

Por su parte, la segunda fase de la formación tradicional de docentes empieza después de la presentación del primer examen estatal, el cual posibilita el ingreso al servicio preparatorio de los egresados de los programas de formación docente. En este servicio la práctica adquiere un papel mayor y su duración es de un año y medio a dos años. Esta fase es supervisada por instituciones diferentes de aquellas que se responsabilizan de la primera fase; entre otras, se cuentan escuelas de entrenamiento —dirigidas por el Ministerio de Educación de cada *Länder*— e institutos de formación docente. Al ingresar al servicio, el docente tiene la oportunidad de desenvolverse en labores cotidianas escolares además de recibir una remuneración por su labor. Los docentes son evaluados a su vez por el personal de la institución: tanto por los directivos docentes de la escuela en la cual desarrollan el servicio preparatorio como por aquellos pertenecientes a las instituciones que supervisan este servicio (Kotthoff y Terhart, 2013a).

TABLA 8. Tipos de formación docente en Alemania.

Tipo de carrera docente	Información curricular
1. Carrera docente tipo 1: carreras docentes en la <i>Grundschule</i> o nivel primario.	En los cuatro primeros tipos de formación se ofrece, formación académica en áreas como: - Ciencias de la educación. - Formación en una o varias materias a enseñar en los niveles educativos a los cuales se enfoca el programa.
2. Carrera docente tipo 2: carreras generales de enseñanza en el nivel primario y en todos o algunos tipos de escuela secundaria básica.	- Componente práctico. En el primer tipo de carrera docente se preponderan las ciencias educativas y las áreas que pueden ser seleccionadas como materia especializada, entre otras, matemáticas, música y deportes.
3. Carrera docente tipo 3: carreras docentes en todos o ciertos tipos del nivel escolar secundario básico.	En el primer tipo de carrera docente se preponderan las ciencias educativas y las áreas que pueden ser seleccionadas como materia especializada, entre otras, matemáticas, música y deportes.
4. Carrera docente tipo 4: carreras docentes para las asignaturas de educación general en el nivel secundario superior o para el <i>Gymnasium</i> .	En contraste, en el segundo y tercer tipo de carrera docente se ofrecen dos asignaturas en mayor medida que las ciencias de la educación. Los tipos de carrera 1, 2 y 3 tienen una duración aproximada de siete semestres. La duración de estudios es mayor para quienes optan por el tipo de carrera 4: se calculan 10 semestres en los que se obtienen las titulaciones de <i>Bachelor</i> y <i>Máster</i> . Estos programas involucran estudios de profundización y prácticas.
5. Carrera docente tipo 5: carreras docentes en asignaturas vocacionales en el nivel secundario superior o en escuelas vocacionales.	El tipo de carrera 4: se calculan 10 semestres en los que se obtienen las titulaciones de <i>Bachelor</i> y <i>Máster</i> . Estos programas involucran estudios de profundización y prácticas.
6. Carrera docente tipo 6: carreras docentes en educación especial.	El tipo de carrera 5 requiere cursar una formación similar a los docentes destinados a la escuela secundaria superior o para el <i>Gymnasium</i> . También cursan didáctica y asignaturas vocacionales: áreas como negocios y administración, agricultura e ingeniería de la producción.
	El tipo de carrera 6 involucra el estudio de disciplinas específicas, así como enfoques educativos dependiendo de la necesidad específica del estudiante.

Fuente: adaptado de Lohmar y Eckhardt (2013, pp. 185-189; la traducción es nuestra).
Nota: todos los tipos de formación finalizan con la entrega de la certificación de educación superior o del grado de *Máster* al estudiante; a su vez, implican la presentación del 'Primer Examen Estatal'.

Una vez que culminan la práctica, los docentes deben presentar el Segundo Examen Estatal, el cual incluye componentes como un ensayo y exámenes en temas como teoría educativa. Este examen es obligatorio para ingresar a la carrera docente y poder de esta manera desempeñarse en instituciones educativas como empleado por el Estado. Gracias a la aprobación de este examen el docente puede obtener su certificación de enseñanza (Lohmar y Eckhardt, 2013).

A pesar de lo estipulado inicialmente acerca de la duración de ambas fases, es decir, de la formación docente inicial completa, lo cierto es que esta puede llegar a tardar de seis a siete años incluyendo los exámenes estatales, pues se deben cursar alrededor de cinco años de estudios universitarios y posteriormente ingresar al servicio preparatorio de un año y medio a dos años, para finalmente obtener la certificación de enseñanza. Frente a este panorama hay que decir que algunos Länder han logrado efectivamente estandarizar el periodo de formación docente inicial (Kotthoff y Terhart, 2013a).

Finalmente, en la formación consecutiva, se destaca el enfoque definido, dentro del cual la práctica docente no se limita a los últimos semestres del *Bachelor* o Máster, sino que los estudiantes tienen la oportunidad de cursarla desde el inicio de la carrera. Las carreras llevadas a cabo con base en este modelo deben cumplir con el estudio de dos asignaturas escolares, así como de ciencias educativas. Las titulaciones que se ofrecen en el marco de la formación consecutiva son *Bachelor of Education* (B.Ed.) y *Master of Education* (M.Ed.) (Lohmar y Eckhardt, 2013).

Los Länder deciden si mantienen la estructura de estudios actual con la certificación que otorga el Primer Examen Estatal o si se realiza una transición a un sistema de estudios consecutivo. En bastantes Länder, esto ya se ha hecho mientras en otros la transición se está llevando a cabo. En aquellos que tienen una estructura de estudios consecutiva es una regla que el grado de Máster reemplaza el Primer examen Estatal; el segundo examen debe, sin embargo, ser tomado luego del servicio preparatorio (Lohmar y Eckhardt, 2013, p. 183; la traducción es nuestra).

Según Bauer y sus colaboradores (2012, citados por Kotthoff y Terhart, 2013a), en el panorama actual de la formación docente en Alemania es notoria la baja aplicación del primer examen estatal, ya que apenas unas pocas universidades lo realizan. Actualmente se presentan variantes en los *Bachelor* que se ofrecen en el sistema de educación consecutivo. Una de estas variantes refiere al *teacher Bachelor*, el cual “prepara para la profesión docente desde el mismo inicio y es usualmente seguido por el M.Ed.” (Kotthoff y Terhart, 2013a, p. 83; la traducción es nuestra). En este caso, si a persona cursa otro tipo de maestría, se supedita a cursar unos estudios adicionales en educación. La otra variante hace referencia al *polyvalent Bachelor*. Quien lo cursa se forma en una disciplina académica y puede acceder posteriormente a cualquier tipo de Máster; de esta manera, si el estudiante lo desea, puede cursar estudios que le preparan para la profesión docente en el Máster y no durante el *Bachelor* (Kotthoff y Terhart, 2013a).

En Alemania es posible cursar programas profesionales en universidades y también en otras instituciones de educación superior equivalentes. Existen, asimismo, otras instituciones como la *Technische Hochschulen* o la *Technische Universitäten* —enfocadas en ciencia e ingeniería—; los *colleges* de artes y música y las *Pädagogische Hochschulen*, aunque estas últimas solamente pueden encontrarse en un *Länder* Baden-Württemberg y su oferta de programas es limitada²⁴ (Lohmar y Eckhardt, 2013, pp. 145-149).

Ingreso a la docencia

Las diferencias patentes en las escuelas secundarias de Alemania se traducen en las trayectorias profesionales que las mismas delimitan para sus egresados y las posibilidades de estudios, todo lo cual es un factor importante a la hora de considerar los requisitos de ingreso a la educación superior.

²⁴ “En los otros *Länder* esta institución hace parte ahora de universidades o bien ha expandido a instituciones que brindan más programas” (Lohmar y Eckhardt, 2013, pp. 145-148; la traducción es nuestra).

La certificación para el ingreso a la educación superior recibe de manera genérica el nombre *Hochschulreife* (*higher education entrance qualification*) y se obtiene luego de presentar el examen *Abitur* —que puede incluir también calificaciones de la escuela secundaria—. Igualmente, dependiendo de los trayectos mencionados se encuentran dos certificaciones específicas que permiten el ingreso a diversas instituciones de educación superior. La primera de estas es la *Allgemeine Hochschulreife* (*General higher education entrance qualification*), la cual se obtiene tras finalizar un tipo de escuela secundaria específico, es decir, el nivel superior del *Gymnasium*, y por medio de la aprobación del examen *Abitur*²⁵. La otra, denominada *Fachgebundene Hochschulreife*, puede obtenerse luego de cursar ciertos programas que hacen parte de la educación vocacional en el nivel secundaria superior. En contraste con la primera esta tiene un alcance mucho más limitado (Lohmar y Eckhardt, 2013).

Permanencia y promoción de los docentes

Al culminar el ciclo de estudios universitarios, los exámenes correspondientes y el servicio preparatorio el docente tiene la oportunidad de postularse a una vacante en una institución educativa. Este proceso es responsabilidad de cada *Länder*, de modo tal que el aspirante ha de dirigirse a instituciones propias del *Länder* específico en el cual desea trabajar. Por su parte, el Ministerio de Educación y Asuntos Culturales del *Länder* ha de desarrollar el proceso de selección. Aunque también es posible iniciar el proceso frente a la autoridad responsable de la escuela, este proceso demanda requisitos como certificaciones y el historial de logros del aspirante, entre otros (Lohmar y Eckhardt, 2013).

Los docentes son clasificados en dos categorías según el tipo de escuela en la cual se desempeñen: al *Higher service* pertenecen los docentes que ejercen en las escuelas *Grundschulen*, *Hauptschulen* y

²⁵ Este examen incluye también que durante los dos últimos años de este ciclo escolar se realicen evaluaciones permanentes. Empero, no es esta la única de vía de obtención de la certificación; por ejemplo, pueden alcanzarlo de manera alternativa las personas adultas mediante la culminación de alguno de los diversos programas disponibles (Lohmar y Eckhardt, 2013).

Realschulen; en el *Senior service* están quienes ejercen en los *Gymnasien* y quienes enseñan en las escuelas de formación profesional. Esta clasificación incide no solo en la duración específica del periodo de prueba sino también en la escala salarial de los docentes (A12 o A13). En la escala salarial los docentes que enseñan en las escuelas *Grundschulen* y *Hauptschulen* pertenecen a la A 12 en tanto que los docentes de las escuelas *Realschulen*, *Förderschulen*, *Gymnasien* y las escuelas vocacionales pertenecen a la A 13. Del mismo modo, los docentes de estas dos últimas instituciones pueden ascender a las escalas A 14 y A 15, es decir, a los puestos de *Oberstudienrat* y *Studien-direktor* respectivamente²⁶ (Lohmar y Eckhardt, 2013, pp. 195-196).

El ascenso de los docentes está relacionado con su rendimiento en una evaluación de desempeño, a la que se suman otros aspectos como la aptitud del docente y las certificaciones que posee, entre otros. Las evaluaciones pueden incluir aspectos como una visita a una clase del docente, la calificación de desempeño por parte del director de la institución educativa y una charla con el propio docente, todo esto teniendo en cuenta criterios como el dominio de su asignatura y la conducta profesional, entre otros. La periodicidad de la evaluación varía: si bien siempre se exigen en un proceso de ascenso, en ciertos Länder son constantes (Lohmar y Eckhardt, 2013).

La educación continua de los docentes en el país depende de los Ministerios de Educación y Asuntos Culturales de cada uno de los Länder. Existen diversas instituciones que brindan este tipo de formación, desde las mismas escuelas hasta institutos especializados, los cuales son llamados academias estatales o institutos académicos para la formación de docentes en servicio (Lohmar y Eckhardt, 2013).

26 El esquema salarial varía en el caso de los docentes de algunos Länder debido a la formación que han recibido y a que sus titulaciones los enfocan a trabajar en un nivel escolar específico (Lohmar y Eckhardt, 2013).

Finlandia

Formación docente

Al abordar el tema de la educación superior en Europa se debe tener en cuenta el denominado Proceso o Acuerdo de Bolonia, mediante el cual se reformaron los sistemas de educación superior del continente. El proceso inició formalmente en el año 1998 y proyectaba que en el año 2010 se crearía “un Espacio Europeo de Educación Superior común con el fin de mejorar la competitividad y la capacidad de atracción de la enseñanza superior europea con respecto a otros continentes” (Jakku-Sihvonen y Niemi, 2013a, p. 38).

En consecuencia, y con el propósito de alcanzar este objetivo, los países que suscribieron dicho Acuerdo —Finlandia entre ellos— llevaron a cabo diversas iniciativas como el apoyo a la movilidad estudiantil y la implementación de los créditos denominados ECTS (European Credit Transfer System o Sistema de Transferencia de Créditos Europeos). Al mismo tiempo, se propendió por la *cuantificación* de los planes de estudio, de modo que la duración de los niveles de educación superior pudiese estandarizarse usándolos a estos créditos como unidad de medida. Esta ‘homogenización’ de los planes se tradujo en la instauración de dos fases que son comunes en los estudios universitarios europeos, que corresponden respectivamente a los estudios de *Bachelor*, por un lado, y de Máster y Doctorado por otro (Jakku-Sihvonen y Niemi, 2013a).

La primera fase de estudios (*Bachelor*) dura tres años, al final de los cuales se obtiene el título universitario; la segunda, es decir el posgrado, dura dos años más. Para el caso de los aspirantes a docentes, ambos ciclos son necesarios para el ejercicio de la profesión en escuelas y también en los institutos de educación secundaria del país (Niemi y Jakku-Sihvonen, 2009)²⁷. Las titulaciones de los programas

²⁷ El sistema educativo del país comprende varios niveles. El primero es el nivel de educación y cuidado para temprana infancia —a partir de los 5 años de edad—. Luego se encuentra la educación preprimaria a los 6 y la educación básica que abarca de 7 a 16 años en escuelas comprensivas. El nivel superior incluye las escuelas de secundaria superior e instituciones vocacionales. Al finalizar estudios en este nivel se requiere de la

de formación docente poseen, asimismo, unas denominaciones específicas dependiendo del tipo de escuela al cual se enfoque el profesor; es posible también que el docente pueda enseñar en varios niveles educativos y no exclusivamente en uno o dos, si su titulación se lo permite²⁸ (tabla 9).

TABLA 9. Esquema de formación docente en Finlandia.

Titulación	‘Profesorado de educación infantil’	‘Profesorado de aula’	‘Profesorado de materia’
Niveles educativos en los que se ejerce	Educación infantil (se cursa de los 0 a los 6 años de edad). Educación preescolar (se cursa a los 6 años de edad).	Educación preescolar (se cursa a los 6 años de edad). Escuelas comprensivas (cursos del 1 al 6).	Escuelas comprensivas (cursos del 1 al 6). Escuela secundaria superior (tres cursos). Escuelas de formación profesional.
Formación	<i>Bachelor</i> . La especialización de este ciclo es en ciencias de la educación.	<i>Bachelor</i> y Máster. En ambos ciclos la especialización es en ciencias de la educación.	<i>Bachelor</i> y Máster. La especialización se realiza en la asignatura que se enseñará.

Fuente: adaptado de Jakku-Sihvonen y Niemi (2013b, pp. 30-31).

Los currículos de los programas de formación docente para educación primaria y secundaria comparten varias áreas; así mismo, las áreas que aparecen en el currículo del programa de grado universitario son las mismas del currículo del Máster, tanto para los profesores de aula como para los profesores de asignatura, aunque varían en el número de créditos otorgados en cada ciclo. Además, cada programa de profesorado ofrece una especialización primaria

presentación de un examen o certificación dependiendo de las escuelas de las que se egrese: la *Matriculation examination* (escuela secundaria superior general) y las *Vocational qualifications* (instituciones vocacionales). Una vez finalizado este periodo, los egresados pueden acceder a las universidades o a los Politécnicos. Luego es posible acceder a Maestrías y Doctorados (Ministry of Education and Culture, s. f.).

²⁸ Sin embargo, existen también otro tipo de titulaciones especiales como el de “Profesorado de educación especial” o el “Profesorado de enseñanza profesional” (Jakku-Sihvonen y Niemi, 2013b, pp. 30-31). La información brindada por los autores se encuentra parcialmente basada en www.sool.fi.

y una secundaria (Niemi y Jakku-Sihvonen, 2013). El currículo del ‘profesorado de aula’ presenta varias áreas. Entre estas se encuentran:

- ‘Estudios pedagógicos de los profesores de aula’: abarca temas como resultados nuevos en investigación en enseñanza y la práctica docente supervisada. Esta área es la especialización primaria del ‘profesorado de aula’.
- ‘Otros estudios relacionados con la especialización principal en educación’: se refiere a temas como los estudios optativos y los métodos de investigación.
- ‘Estudios de materias para el profesorado de la escuela comprensiva’: refiere a los estudios en la o las materias que el futuro docente va a enseñar.
- ‘Estudios académicos en una disciplina diferente’: especialización secundaria de este profesorado.
- ‘Lengua y estudios sobre comunicación, incluyendo las TIC’: abarca, además, actividades relacionadas con el plan de estudio personal del estudiante y unos estudios optativos²⁹ (Niemi y Jakku-Sihvonen, 2013, p. 62).

Dentro de las áreas que se cursan en el ‘profesorado de materia’, aparecen:

- ‘Otros estudios sobre diferentes disciplinas’: es la primera especialización de este profesorado.
- ‘Estudios pedagógicos de los profesores de materia’: segunda especialización.
- ‘Estudios académicos en diferentes materias: 1-2 especializaciones secundarias’: esta área también se cursa como segunda especialización en este profesorado.

Algunas áreas son cursadas únicamente por los estudiantes del ‘profesorado de aula’. A su vez otras áreas son cursadas solo en el ‘profesorado de materia’. No obstante, comparten componentes como ‘Estudios sobre lengua y comunicación, incluyendo las TIC’ así

²⁹ El plan de estudio personal brinda la oportunidad que los estudiantes tracen unos itinerarios de aprendizaje a cumplir (Niemi y Jakku-Sihvonen, 2013).

como la práctica profesional, entre otros (Niemi y Jakku-Sihvonen, 2013, pp. 62-63). En lo que respecta a la práctica docente, según lo explica Jyrhämä (2006, citado por Niemi y Jakku-Sihvonen, 2011), esta comprende las denominadas ‘práctica integrada’ y ‘práctica intermedia’ durante el ciclo universitario, así como la ‘práctica avanzada’ en el ciclo de maestría; estas dos últimas se llevan a cabo en escuelas especiales de formación docente vinculadas a las universidades y también en escuelas municipales finlandesas.

Hay que destacar, asimismo, que en el país existe la llamada Red del Profesorado Investigador (RPI), fundada a comienzos del año 1994. Esta “funciona como un recurso para el desarrollo de la formación del profesorado y como un foro de aprendizaje y de capacitación entre iguales” (Husso, Korpinen y Asunta, 2013, p. 135; la traducción es nuestra).

En términos generales, existen dos tipos de instituciones de educación superior que ofrecen programas de formación docente, aunque hay diferencias importantes en el tipo de programas que brindan unas y otras. El primer tipo de instituciones son las ocho universidades comprehensivas del país. Estas ofrecen programas de formación para aquellos docentes que van a ejercer en las escuelas primarias y en la escuela secundaria superior, así como también para aquellos que enseñarán materias generales en la educación para adultos y en la educación *vocacional*. En contraste, las instituciones de educación superior vocacional solo ofrecen formación docente inicial vocacional a quienes desean enseñar educación vocacional en el país. Asimismo, existen las *escuelas* de formación docente, instituciones públicas en donde realizan sus prácticas los estudiantes de los programas de formación universitaria (Niemi y Jakku-Sihvonen, 2011).

Ingreso a la docencia

Para acceder a uno de los programas de formación docente inicial en el país el aspirante debe superar un proceso de carácter eliminatorio a nivel nacional y a nivel de la universidad a la cual se postula (Räihä, 2010a, 2010b, citado por Malinen, Väisänen y Savolainen, 2012). En ambos se incluyen pruebas que abarcan desde un test escrito hasta la revisión de la experiencia que posee el aspirante.

Según Riih  (2010), citado por Uusiautti y M  tt  (2013), la primera fase del proceso de admisión está basada en el examen denominado VAKAVA cuyo resultado determina la posibilidad o no de presentar los exámenes de la segunda fase del proceso. En esta segunda parte del proceso, cada universidad aplica de manera independiente los dos componentes que son parte de un test de aptitud: una discusión en grupo y una entrevista. Es posible que la universidad exija también los puntajes del *matriculation examination* que han presentado los egresados de la educación secundaria superior del país o que le den una importancia mayor a otros aspectos que no contempla en general esta segunda fase, como la experiencia laboral del aspirante. Aunque en los exámenes se evalúan generalmente cuestiones como la aptitud para ejercer la enseñanza y las habilidades académicas los requisitos de acceso pueden ampliarse y por ende su cumplimiento no siempre es f cil³⁰.

Permanencia y promoción de los docentes

La administración escolar de cada institución es responsable de la contratación de los nuevos docentes una vez se presenta una vacante; en ella intervienen directivos, docentes y la junta escolar de la institución. Dada la formación académica que poseen los docentes —la cual incluye un título *Bachelor* y un *Máster*— y su  tica profesional, entre otros aspectos, en el país no se realizan evaluaciones formales a los docentes contratados ni se exige la aprobación de periodos de prueba (Sahlberg, 2011).

En Finlandia no existe formalmente un escalafón para los docentes que son empleados por el Estado en escuelas públicas; el ascenso solo es posible accediendo a un puesto directivo —director de la institución—, al puesto de docente especializado o al de coordinador. Más allá de eso, la carrera docente es plana (Finnish National Board of Education, s. f.); no obstante, esto no afecta la

30 Los rigurosos procesos de selección arrojan cifras que indican una alta selectividad. De acuerdo con datos del año 2013, el número de personas que participaron en la prueba nacional fue de 12.493, de las cuales solo 886 fueron seleccionadas (Ministry of Education and Culture, 2014).

permanencia de los docentes contratados por las instituciones educativas (Sahlberg, 2011).

Por otra parte, el Estado ha pautado un periodo para la educación continua de los docentes: de esta forma, los profesores de aula tienen por obligación participar una vez al año en capacitaciones con una duración mínima de tres días. Esta capacitación, financiada por el Estado, es responsabilidad tanto del empleador como del Ministerio de Educación y Cultura y, a pesar de ser obligatoria, no se conecta con la promoción profesional del docente (Finnish National Board of Education, s. f.).

Holanda

Formación docente

La formación docente inicial en Holanda varía en relación con el nivel educativo al cual aspire a enseñar el futuro. Dependiendo de la formación que escoja el aspirante, hay diversas instituciones, currículos y grados disponibles (tabla 10)³¹.

Según Scheerens et al. (2012, citados por Nusche, Braun, Hálasz y Santiago, 2014), la formación para la educación primaria combina contenidos disciplinares y pedagógicos. La formación disciplinar brinda pautas para la enseñanza de todas las asignaturas que exige el currículo de educación primaria³² y también para enseñar una disciplina específica. Los programas para educación primaria duran cuatro años y son ofrecidos en los denominados institutos de educación superior HBO (Broeder y Stokmans, 2009). Si bien esa es la duración promedio, a algunos estudiantes de estos programas se les

³¹ El sistema educativo holandés cubre entre otros niveles la educación primaria y la educación secundaria. Esta a su vez se divide en educación prevocacional y la educación secundaria que prepara a la educación terciaria. En el primer tipo de educación secundaria se encuentra la escuela denominada VMBO y en el segundo tipo las escuelas HAVO así como la escuela VWO (Nusche, Braun, Halász y Santiago, 2014).

³² Los graduados pueden enseñar todas las asignaturas en la educación primaria, así como en educación especial; la única excepción es la asignatura de educación física (Eurydice, s. f. c).

brinda un programa más corto y acorde a sus casos particulares. Para obtener tales ajustes es necesario que el estudiante demuestre certificaciones educativas y habilidades específicas (Eurydice, s. f. c).

TABLA 10. Programas de formación docente inicial en Holanda.

Tipo de formación	Estudios y certificaciones
Formación para la educación primaria	Programas de 4 años. Ofrecen 'formación disciplinar' y 'pedagogía genera'.
Formación para la educación secundaria	<p>Grado I</p> <p>Permite enseñar en todos los grados de la educación secundaria.</p> <p>Se obtiene al cursar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Un programa <i>Bachelor</i>. En este se cursa un <i>educational minor</i>. Luego se cursa una maestría. - Programa de posgrado. Dirigido a personas que posean una maestría.
	<p>Grado II</p> <p>Posibilita la enseñanza en los tres primeros grados de vwo y HAVO. También en todos los grados de VMBO/MBO.</p> <p>Se obtiene al cursar un programa <i>Bachelor</i>. En este se cursa un <i>educational minor</i>.</p>

Fuente: adaptado de Eurydice (s. f. c), Broeder y Stokmans (2009, p. 9), Scheerens *et al.* (2012) y Eurypedia (2013), citados por Nusche, Braun, Hálás y Santiago (2014).

En tanto los futuros docentes de educación primaria pueden, debido a su formación y titulación, enseñar todas las materias del currículo escolar de este nivel educativo, en el caso de los futuros docentes de educación secundaria existen dos certificaciones denominadas 'certificación de primer nivel' y 'certificación de segundo nivel'. La primera brinda la posibilidad de enseñar asignaturas en todos los grados de educación secundaria, mientras que la otra no. La denominada 'certificación de primer nivel' es ofrecida por universidades y las instituciones de educación profesional HBO (Broeder y Stokmans, 2009). Esta certificación se obtiene mediante dos vías según lo explican Scheerens *et al.* (2012) y Eurypedia (2013) (Citados por Nusche, Braun, Hálás, y Santiago, 2014): la primera de estas consiste en cursar un programa *Bachelor* y estudiar un

educational minor dentro del mismo. Una vez se culmina el programa se cursa una maestría. La segunda vía consiste en un programa de posgrado dirigido a personas que posean una maestría.

Como lo explican Broeder y Stokmans (2009), para obtener esta certificación, el aspirante puede escoger entre varias disciplinas en el marco de los estudios universitarios. En efecto, quienes cursen estudios para obtener esta certificación en los institutos de educación profesional HBO, pueden optar por alguna de las asignaturas generales disponibles: artes, asignaturas técnicas y agropecuarias. A diferencia de esta certificación, la denominada ‘certificación de segundo nivel’, es decir, la certificación para la enseñanza en la educación secundaria inferior, es ofrecida solamente por los institutos HBO. Esta certificación posibilita la enseñanza solo en tres grados de las instituciones vwo —educación secundaria preuniversitaria— y HAVO —educación secundaria general superior—. No obstante, permite la enseñanza en todos los grados de la institución VMBO/MBO, es decir, en la educación secundaria vocacional (Broeder y Stokmans, 2009, p. 9).

Existen también rutas alternativas para el ejercicio de la docencia, las cuales se han implementado en años recientes con el fin de incrementar el número de futuros docentes con titulaciones universitarias. Entre estas se encuentra el programa *Teach First*, programa en el cual es posible obtener la certificación Grado I. Este programa está dirigido a personas con título de maestría y quienes, entre otros requisitos, deben enseñar varios días a la semana en una escuela secundaria por un periodo de dos años. Por su parte, el *Educational minor training programme* se enfoca en los estudiantes de ciertos programas *Bachelor* quienes mediante este programa pueden obtener una certificación de Grado II; empero, esta certificación es limitada, y permite enseñar únicamente del primer al tercer año de la *senior general secondary education* (Ministry of Education, Culture and Science, 2011).

Otros programas de formación alternativos son el *In-school teacher training* y el *Higher professional education top-up course*. *In-school teacher training* ofrece escuelas de formación³³ a personas

33 En el país existen 56 escuelas de formación y 22 de ellas se encuentran afiliadas a la universidad, por ejemplo, las escuelas de formación académicas (Ministry of Education, Culture and Science, 2011).

interesadas en la docencia. Estas escuelas de formación son fruto de alianzas entre las escuelas y los programas de formación de docentes. Así, las escuelas forman a los docentes la mayor parte del proceso. Por su parte, *Higher professional education top-up course* brinda la oportunidad de obtener una certificación Grado II a profesionales que cursen, entre otros, estudios en pedagogía (Ministry of Education, Culture and Science, 2011).

Como se mencionó anteriormente, la formación de los docentes que enseñarán en los niveles de educación primaria y secundaria del país se realiza tanto en instituciones de ciencias aplicadas HBO como en universidades. Las instituciones HBO están encargadas de la formación docente inicial para la educación primaria y también de los docentes de educación secundaria que buscan su certificación Grado II. La otra certificación, la de primer nivel o Grado I, se supedita a finalizar un programa en una universidad (Broeder y Stokmans, 2009).

Ingreso a la docencia

Para acceder a los programas de formación docente inicial para la enseñanza en educación primaria y educación secundaria se requiere tener el certificado de egreso de alguna de las escuelas secundarias del país: HAVO, VWO, MBO, cada una de las cuales refieren a un nivel específico: HAVO es el senior *general secondary education*, VWO es la *pre-university education* y MBO la *secondary vocational education*. Si bien no se exigen exámenes generales, sí se aplica un examen en lengua y matemáticas a quienes inician estudios de formación en el nivel de educación primaria. En caso de perder este examen tres veces el estudiante deberá abandonar sus estudios (Eurydice, s. f. c).

Permanencia y promoción de los docentes

El ingreso a la profesión docente está supeditado a la presentación de uno de dos tipos de certificados, los cuales a su vez se corresponden con dos vías de formación. La primera de estas vías corresponde a los programas para educación primaria y secundaria en una universidad o instituto de educación profesional, los cuales

otorgan la denominada *primary school teacher training qualification*. Esta es exigida para enseñar en la educación primaria y en educación especial. Por su parte, la certificación de enseñanza en escuela secundaria grado I o II es la exigida para el ejercicio en la escuela secundaria (Eurydice, s. f. a).

La otra vía es conocida como *Lateral entry*. En esta vía, se exige un título profesional, experiencia docente y además se realiza un examen de aptitud. Una vez que la persona ha ingresado a la profesión docente debe obtener la certificación respectiva mediante estudios desarrollados durante los dos primeros años de contrato. Precisamente, el contrato es de carácter provisional y tiene como duración máxima dos años; de que se cumplan con las exigencias mencionadas depende que se vuelva permanente (Eurydice, s. f. c).

En cuanto a los ascensos salariales, se tienen muy en cuenta aspectos como la experiencia y las certificaciones, entre otros. La estructura salarial existente difiere dependiendo de si es docente de educación primaria o secundaria: la escala salarial cuenta con 15 niveles para los docentes de primaria y 12 para los de secundaria. Estos ascensos son supervisados por el Estado (Nusche, Braun, Halász y Santiago, 2014). Sin embargo, se está planteando transformar esta estructura salarial mediante un programa piloto que inició en el año 2011 y que espera expandirse a todas las instituciones educativas del país en el año 2016. En este programa, el Estado pretende que se correlacione el desempeño del docente con su remuneración, de tal forma que aquellos con buen desempeño y cuyos estudiantes sobresalgan en el ámbito académico recibirán una recompensa adecuada (Ministry of Education, Culture and Science, 2011).

Por último, hay que mencionar que en las escuelas del país se realizan actividades de seguimiento a los docentes mediante entrevistas anuales o bianuales. Entonces, se realiza una entrevista de rendimiento en el trabajo, la cual tiene en cuenta la formación del docente y también los conceptos de otros docentes y estudiantes. También se lleva a cabo entrevista de desempeño, que está más centrada en valorar las relaciones laborales con los otros docentes y el desarrollo profesional del docente. Los resultados de esta entrevista son esenciales para aquellos profesores que trabajan bajo un contrato

provisional: como se dijo, este contrato puede darse por terminado o bien tornarse permanente. Por su parte, aquellos docentes con contrato permanente podrán ser trasladados o conducidos a una asesoría si no demuestran buen rendimiento en la evaluación y la entrevista (Eurydice, s. f. a). Asimismo, existen diversas opciones para que los docentes adelanten programas de educación continua, las cuales son ofrecidas por instituciones como los departamentos de formación docente en las universidades, los institutos de educación profesional HBO y las escuelas, entre otros (Eurydice, s. f. b).

CAPÍTULO III

Principales tendencias en la formación, ingreso, permanencia y promoción docente

LA EXPLORACIÓN SOBRE LA condición docente en once países del mundo que incluyen representación de Europa, Asia y América, muestran un alto grado de diversidad sobre la configuración de esta profesión. Algunas tendencias sobresalen de este panorama en cada uno de los factores que constituyen la docencia.

Vías diferenciadas de formación docente

Como se observó anteriormente existen tres rutas de formación: normalista, pregrado/*bachelor* en educación y pregrado en áreas disciplinares más posgrado o formación complementaria en educación. En general, la primera vía se conserva en países de Latinoamérica, mientras que la segunda es más representativa en países de Europa y Asia. La tercera vía, menos tradicional, se encuentra en países nórdicos, Estados Unidos y Chile. Estas alternativas de formación se configuran conforme a la demanda de docentes de los sistemas educativos y a la oferta de profesionales, en donde incide el estatus social que tenga la profesión en cada contexto y, por tanto, el número de aspirantes que quieran ingresar. De este modo, cada país resuelve en los requerimientos de formación la tensión entre la oferta y demanda docente.

Es preciso tener en cuenta que cada una de estas vías contiene diferentes elementos en la formación de maestros en términos de: la profundidad con la cual se aborda el *saber* que enseñará el profesor en la escuela; el lugar que le otorgan al conocimiento pedagógico y didáctico en la formación; la práctica escolar; y la conformación del estatus profesional. Es importante indagar sobre el impacto de cada uno de estos tipos de formación tiene en los resultados de aprendizaje de los estudiantes en cada uno de los países.

Aunque cada país cuenta con pruebas nacionales para medir el nivel de aprendizaje de los estudiantes, uno de los mejores instrumentos para comparar el rendimiento de cada país son las pruebas estandarizadas internacionales. De este modo, para establecer una relación entre las vías de formación docente y los resultados de los estudiantes, puede observarse el desempeño de los jóvenes de 15 años en las pruebas PISA 2012, dado que este nos permite aproximarnos al impacto de la formación en la calidad educativa.

Así las cosas, en la figura 3 se observa que los países con mejor desempeño en esta prueba poseen modelos de formación docente basados en pregrados/*bachelor* en educación, seguido de países con formación disciplinar más formación complementaria en educación.

Por el contrario, se observa que la formación docente de tipo normalista no está relacionada con un desempeño alto de los estudiantes. Países como México, Brasil y Argentina tienen los resultados más bajos en las pruebas SABER 2012. Si bien los resultados educativos se relacionan con múltiples variables internas del sector educativo, con variables del contexto social, económico y cultural de los jóvenes, así como con la trayectoria educativa previa del grupo familiar, es cierto que el factor docente tiene un alto peso en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes.

Por otra parte, también al observar los casos internacionales, se encuentra que los países que presentan un mejor desempeño en las pruebas PISA 2012, son aquellos donde la profesión docente cuenta con un alto estatus profesional, asociado a altos salarios, y una alta cualificación de la formación inicial docente.

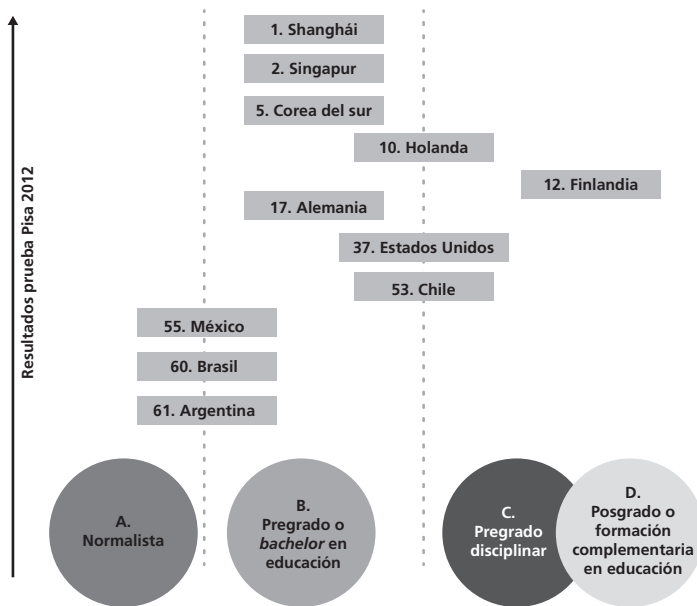


FIGURA 3. Lugar ocupado por algunos países del mundo en las pruebas PISA 2012, según modelos de formación docente.

Fuente: elaboración propia.

Ingreso a la carrera docente

La experiencia internacional muestra que los países establecen las condiciones de ingreso a partir de la formación previa de los docentes, acompañadas de evaluaciones de competencias para conocer si el aspirante a la carrera docente cumple o no con el nivel que los sistemas educativos requieren. Algunos países en Latinoamérica, como Chile y Colombia, aplican pruebas estandarizadas en concursos públicos para ingresar a la docencia. Otros países aplican pruebas antes de iniciar el programa de formación docente como Finlandia con el examen *VAKAVA*, Singapur con el examen *GCE nivel A*, Corea del Sur con el *CSAT* y Shanghái con la prueba *Gao Kao*; de este modo aseguran que los profesionales en educación que se gradúan cumplan

con las condiciones para ejercer la docencia antes de surtir un proceso de formación; este es el caso de algunos países asiáticos. Otros países con modelos federales de Estado utilizan mecanismos de nombramiento directo en las escuelas, según las demandas locales.

En general, en todos los países el ingreso de docentes se encuentra determinado por periodos de prueba que finalizan con la estabilización de los cargos en las escuelas. En las experiencias de los países se observa que estas rutas de ingreso no son excluyentes: muchas de ellas se mezclan en la realidad escolar según las demandas y contextos educativos (figura 4).

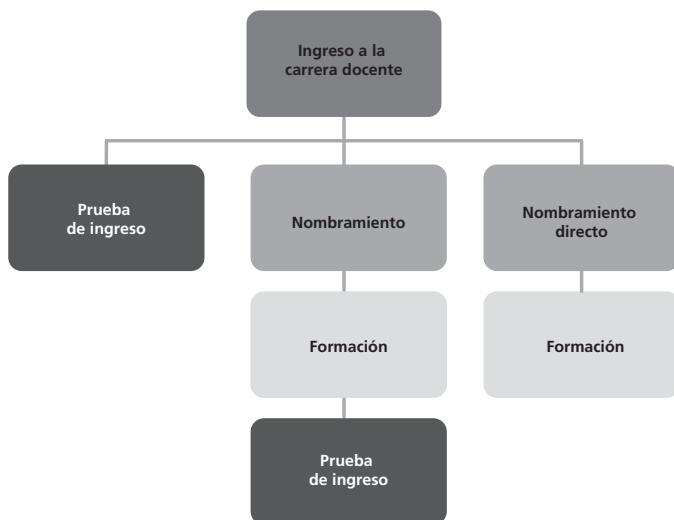


FIGURA 4. Condiciones de ingreso a la docencia.

Fuente: elaboración propia.

Permanencia y promoción

En algunos países la estructura de ascenso es de tipo vertical con escalafones que ascienden según los resultados en las evaluaciones periódicas, la formación en servicio y el tiempo de servicio. Otras experiencias internacionales muestran estructuras más horizontales, donde los avances en la formación en servicio —muchas

veces obligatoria y periódica— no se traducen de manera directa en aumentos salariales; el estímulo a los docentes para mejorar su formación, en estos casos, es el mejoramiento de su nivel profesional. En estos últimos, la formación en servicio se encuentra a cargo del Estado. Esto asegura que los docentes estén en constante cualificación y acompañamiento, que más adelante redundará en un mejor desempeño profesional y, por lo tanto, en una mejor formación de los estudiantes.

CAPÍTULO IV

La profesión docente en Colombia

AL ANALIZAR LAS TENDENCIAS de la docencia en algunos países del mundo, se encuentra que existen tres condicionantes para su profesionalización: la formación, el ingreso y las condiciones de permanencia y promoción en la carrera. La diversidad que se halla en los casos internacionales, frente a las vías de construcción de la docencia como profesión, ha tenido eco en la configuración del caso colombiano. De este modo, el país ha presentado durante los últimos años algún grado de implementación de la mayor parte de las tendencias internacionales. Esta implementación ha estado condicionada con las características propias del contexto nacional —en términos de institucionalidad y una creciente demanda de mayor escolarización de la población— y el rezago en la calidad educativa del país.

La profesionalización de la docencia

Formación docente

En Colombia existen tres vías de profesionalización en la formación inicial docente: la formación de carácter complementario, la formación de pregrado mediante licenciaturas y la formación de pregrado en otros programas universitarios. Cada tipo de formación

mencionado es ofrecido por diversas instituciones y facultades. De esta manera, los programas de formación docente inicial pueden encontrarse en instituciones como las escuelas normales y las universidades de carácter público o privado; el tipo de programas y la titulación varía en relación con el nivel educativo al cual se oriente la persona y el tipo de institución que lo ofrece (tabla 11)¹.

TABLA 11. Profesionalización en la formación inicial docente en Colombia.

Vía de profesionalización	Duración	Instituciones involucradas	Titulación
Formación complementaria	2 años o 2 años y medio	Escuelas Normales Superiores (ENS)	Normalista Superior
Culminar una licenciatura	Licenciatura diurna: 5 años Licenciatura nocturna: 6 años	Facultades de Educación adscritas a Instituciones de Educación Superior	Licenciado
Cursar un programa universitario profesional	Varía según la carrera: de 4 a 5 años o más	Instituciones de Educación Superior	Profesional en una disciplina

Fuente: adaptado de Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2012).

A continuación se profundizará en las tres vías de profesionalización que se ofrecen en el país:

- *Formación complementaria.* Este tipo de formación es ofrecida por las Escuelas Normales Superiores del país. El estudiante puede cursar un programa de estudios cuya duración varía en relación con la profundización que posea el bachiller: los graduados que tengan profundización en pedagogía cursarán estudios durante dos años y quienes no la tengan han de estudiar durante dos años y medio. Quienes culminan estudios en las Escuelas Normales Superiores (ENS) reciben el título de normalista superior, y pueden laborar como docentes en

¹ El sistema educativo colombiano posee la siguiente organización: educación básica primaria, básica secundaria y educación media. Respectivamente, estos niveles corresponden a los grados 1-5, grados 6-9 y grados 10-11 (OCDE-El Banco Mundial, 2012).

dos niveles específicos: en la educación preescolar y en la educación primaria (MEN, 2012). También pueden estudiar una licenciatura en una Institución de Educación Superior (IES); esto último en parte gracias a diversos convenios que existen entre las ENS e IES, en los cuales se reconocen los conocimientos que poseen los normalistas (Montoya, 2012).

- *Licenciaturas*. Otra vía de profesionalización es el estudio y culminación de una licenciatura en Facultades de Educación adscritas a una institución de educación superior. La duración de la licenciatura depende de su modalidad: la licenciatura diurna dura 5 años en tanto que la licenciatura nocturna dura 6. En suma, el título de licenciado se brinda en un área específica “del conocimiento (área curricular) con énfasis en un nivel de la escolaridad o en la atención a poblaciones específicas y permite el ejercicio de la docencia en los niveles y modalidades, de acuerdo a la especialidad del programa” (MEN, 2012, p. 109).

Como lo explica Bautista (2014), las licenciaturas se ofrecen en áreas como lenguaje, ciencias sociales y ciencias naturales, entre otras. En total, cerca de 500 licenciaturas son ofrecidas en la actualidad, las cuales son ofertadas tanto por universidades estatales (65 %) como privadas (35 %). Asimismo, los programas de licenciatura pueden recibir por parte del MEN dos tipos de registros: el registro de alta calidad y el calificado. Este último se brinda cuando el programa posee los requisitos mínimos para su funcionamiento y es precisamente este registro el de la mayoría de los programas de licenciatura del país, ya que solo un 18 % tiene registro de alta calidad. A su vez, la autora menciona que:

La mayoría de estos programas se ofertan en zonas del país con altas concentraciones urbanas como Bogotá, Antioquia y Valle del Cauca, lo cual pone de presente que en las zonas rurales el rol de las Escuelas Normales Superior es en la formación inicial es más significativo, dado que estas tienen presencia a lo largo del territorio nacional (Bautista, 2014, p. 231).

En lo relativo a los planes de estudios de los programas de licenciatura, estos se manejan bajo un ‘enfoque dual’. En general,

el currículo abarca el desarrollo de competencias disciplinares y pedagógicas, además de asignaturas de carácter complementario y electivas. La presencia de estos componentes en el currículo varía en su proporción²: ‘Competencias disciplinares del área de conocimiento de la licenciatura’, abarca entre el 35 % y el 55 % en el currículo de una licenciatura; ‘Competencias pedagógicas’, abarca del 20 % al 44 %; ‘Asignaturas complementarias’, ofrecido en algunas licenciaturas y puede alcanzar una presencia en el currículo que puede llegar al 33 % —por medio de asignaturas en lengua extranjera o asignaturas relacionadas con temas institucionales—; ‘Asignaturas electivas’, llegan a ocupar alrededor del 20 % del currículo (Bautista, 2014, p. 233).

El Ministerio de Educación Nacional ha publicado en agosto de 2014 los lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación, en donde se hacen “exigencias adicionales en las condiciones de calidad para elevar sus estándares y promover la existencia de programas de excelencia académica que mejoren la calidad de la formación del docente y así contribuir a mejorar los aprendizajes de los estudiantes” (MEN, 2014, pp. 2-3). Esto comprende medidas como la creación de instancias encargadas de la vigilancia y unos requerimientos más exigentes en cuanto a la creación y la renovación de los programas de formación inicial de docentes (MEN, 2014).

- *Programas universitarios profesionales*. La última vía de profesionalización consiste en cursar un programa universitario profesional, un pregrado en cualquier disciplina. Sumado al título, es necesario que el profesional opte por alguna de las siguientes opciones: cursar un programa de pedagogía³ o iniciar un posgrado en educación. Los estudios de posgrado deben ser una especialización, una maestría o un doctorado (MEN, 2012). La admisión de profesionales no licenciados en la profesión docente en el país se traduce en que “no importa si el

2 Como lo señala Bautista, “para el desarrollo de este ejercicio se analizaron 9 programas de licenciatura en ciencias naturales, 7 de ellos pertenecientes a universidades oficiales y 2 de ellos a universidades privadas” (2014, p. 233).

3 El profesional puede iniciar este curso en el ejercicio de la profesión docente (Bautista, 2009).

profesional es formado bajo los marcos éticos y profesionales de la Medicina, el Derecho, las Artes, la Matemática, la Administración, la Ingeniería, etc., igual puede ingresar como docente en una escuela a educar niños y jóvenes” (Bautista, 2009, p. 120).

De esta manera, al hablar de la formación que reciben los profesionales no licenciados, se ingresa a un panorama diverso en el cual aparecen todo tipo de instituciones, titulaciones y duración de los programas profesionales. Los estudiantes que cursen tanto licenciaturas como otros programas profesionales han de presentar la prueba SABER PRO. Este examen, obligatorio, lo presentan los estudiantes de pregrado que estén próximos a finalizar su carrera e incluye diversas pruebas en varios campos del conocimiento, tanto genéricas como específicas (OCDE-El Banco Mundial, 2012). En el primer caso, las competencias evaluadas son “competencias ciudadanas, comunicación escrita, inglés, lectura críticas y razonamiento cuantitativo” (Bautista, 2014, p. 235). En el caso de las licenciaturas, se evalúan competencias específicas que aparecen en los siguientes módulos:

- ‘Módulo de enseñanza’. Incluye temas como la didáctica de las disciplinas y el diseño de proyectos curriculares, entre otros.
- ‘Módulo de formación’. Incluye aspectos como la comprensión de las características de los estudiantes, así como la búsqueda del mejoramiento continuo del docente.
- ‘Módulo de evaluación’. Este módulo trata temas como alternativas de evaluación y el impacto de la evaluación enfocada en el mejoramiento de procesos en el ámbito educativo (Bautista, 2014, pp. 235-236).

Las instituciones que brindan programas que corresponden con las tres trayectorias para la profesionalización docente existentes en el país son las Escuelas Normales Superiores (ENS) y las universidades públicas y privadas. En el caso de las primeras, como ya se mencionó, los normalistas egresan una vez culminan el ciclo complementario. Por su parte, en las universidades es posible estudiar las licenciaturas y también cualquier otro programa profesional, lo cual también posibilita el acceso a la profesión docente en el país (MEN, 2012).

La formación que brindan las Escuelas Normales Superiores se centra en dos niveles específicos del sistema educativo: la educación preescolar y la educación básica primaria. Es posible que el egresado complemente posteriormente esta formación mediante convenios que realizan las ENS e IES: de esta manera, el normalista puede completar un programa universitario profesional, es decir, una licenciatura (República de Colombia, 1994). En el país, las Escuelas Normales se cifran en 137: de estas, 129 son oficiales y 8 son privadas (Montoya, 2012, p. 31) ⁴.

Por su parte, las Facultades de Educación forman a los futuros docentes por medio de licenciaturas en niveles y disciplinas específicas. Adscritas a distintas IES, estas Facultades gozan de autonomía organizativa, siguiendo directrices de la IES a la cual pertenecen en aspectos como la misión y la visión. En la oferta de estas facultades, no solo se encuentran programas de pregrado —es decir, licenciaturas—, sino también posgrados (Calvo, Rendón y Rojas, 2004).

El ingreso a la docencia

Dentro de los requisitos para el acceso a los programas ofrecidos por las escuelas normales del país y a las licenciaturas en las facultades de educación se encuentra el poseer el título de bachiller.

Este título tiene tres profundizaciones: la académica, la técnica y la pedagógica. El título de bachiller es también requerido para el ingreso a cualquier otro programa profesional del país, es decir, a la tercera vía de profesionalización docente. Otro requisito solicitado por las instituciones es el examen SABER 11, el cual es elaborado por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). Los resultados en este examen son decisivos para el ingreso a las IES, ya que el puntaje adquirido en el mismo incide en la obtención de un cupo en un programa: es común que estas instituciones tipifiquen un puntaje mínimo para el ingreso a los diversos programas que ofertan. Además del título de bachiller y el examen SABER 11,

4 Es relevante también, al hablar de las ENS, el papel que en las mismas han desempeñado las comunidades de carácter religioso. En efecto, estas comunidades se han encargado de la supervisión y administración de numerosas ENS durante largos períodos (Calvo, Rendón y Rojas, 2004).

las IES determinan otros componentes a ser evaluados en el proceso de admisión, como pruebas específicas propias y entrevistas, entre otros (OCDE-El Banco Mundial, 2012).

Permanencia y promoción de los docentes

En el país existen dos decretos que rigen la profesión docente: el 2277 de 1979 y el 1278 de 2002. El decreto 2277 contemplaba que a la profesión docente podían ingresar únicamente aquellas personas que poseían títulos propiamente en el área educativa, como licenciados y normalistas, entre otros⁵. Debían cumplir bien con este requisito o con estar inscritos en el Escalafón Nacional Docente; de esta manera, podían ser nombrados para ejercer la docencia en instituciones educativas oficiales. En la formación inicial que cursaban los docentes se destacaban asignaturas en pedagogía, didáctica y psicología (Bautista, 2009, pp. 119-120). El decreto, que normativizaba la enseñanza en los niveles de educación preescolar, primaria y secundaria, contempla 14 grados, cada uno de los cuales posee unas exigencias de titulación, capacitación y años de experiencia (Iregui, Melo y Ramos, 2006).

Por su parte, el Decreto 1278 de 2002 (Estatuto de Profesionalización Docente) comenzó a regir a los docentes y directivos docentes del país desde junio del 2002. Si bien este estatuto entró en funcionamiento, el anterior decreto, el 2277 de 1979 mantiene su vigencia para los docentes y directivos que entraron a la carrera docente previo a que entrara a regir del Decreto 1278 de 2002 (Iregui, Melo y Ramos, 2006). El Decreto 1278 aumentó las vías de formación docente disponibles, de forma tal que la formación docente

5 El decreto 2277 recibía además de licenciados y normalistas, a peritos o expertos en educación y técnicos o tecnólogos en educación. Según este Decreto, por perito o experto se entiende, “el bachiller en cualquier modalidad con título docente adquirido con un año de estudios regulares de nivel intermedio o superior. Técnico o experto en educación es el bachiller en cualquier modalidad con título docente adquirido con dos años de estudios regulares de nivel intermedio o superior. Tecnólogo en educación es el bachiller en cualquier modalidad con título docente adquirido con tres años de estudios regulares de nivel intermedio o superior” (Iregui, Melo, y Ramos, 2006, p. 20).

inicial no dependiera únicamente de las facultades de educación como sucedía hasta el año 2002. De esta manera, todo profesional puede ejercer la docencia en el ámbito educativo estatal; se exige que estos profesionales realicen un curso de pedagogía, el cual es posible adelantar simultáneamente con el ejercicio de la docencia (Bautista, 2009).

Si bien este decreto permite el ingreso de profesionales de origen distinto a la docencia —lo cual es un cambio sustancial con relación a la anterior reglamentación— de acuerdo con el proceso que se ha dado en los últimos años, la dinámica del ingreso a la carrera se mantiene. La mayor participación la tienen los docentes de origen pedagógico; solo una proporción de docentes de origen profesional distinto ha ingresado a la carrera. Tal como se verá más adelante, para el año 2013 solo el 9,13 % de docentes del sector oficial tienen un origen profesional en otras áreas, mientras que los docentes licenciados representaban el 52,18 %; esta diferencia también se observa en los directivos docentes: 7,7 % de origen profesional y 37,1 % de origen licenciado (MEN, 2013).

En suma, se destaca que este estatuto le brinda preponderancia a los conocimientos disciplinares puesto que los transforma en el elemento esencial de la función docente y está basado en componentes como el desempeño, las competencias y el mérito; este último se concibe “como fundamento principal para el ingreso, la permanencia, la promoción en el servicio y el ascenso en el Escalafón” (Bautista, 2009, p. 126).

Para ingresar al servicio docente estatal del país es necesario aprobar el concurso de ingreso, lo cual implica ingresar a la docencia bajo el Decreto 1278. El concurso abarca diversos componentes, entre estos: una prueba de aptitudes y competencias básicas; una prueba psicotécnica; una entrevista; se valoran otros temas como los antecedentes del candidato.

Con base en el rendimiento del candidato en las fases del concurso se selecciona a los que pasan a hacer parte del grupo de elegibles⁶. Con el propósito de lograr su nombramiento definitivo y

6 Las personas que deseen presentarse en el concurso a los cargos de directivos docentes han de cumplir con una serie de requisitos específicos

obtener los derechos de carrera docente, la persona seleccionada ha de cumplir con un periodo de prueba, además de aprobar la evaluación de desempeño que se realiza al final del mismo. A ello se suma que ha de inscribirse en el Escalafón Nacional y, como se mencionó en el caso de los profesionales no licenciados, cumplir con la finalización de un programa de pedagogía o un posgrado en educación (MEN, 2002). Los docentes del decreto 2277, en contraste, tienen unas condiciones de estabilidad más sólidas que aquellas de los docentes del 1278: su permanencia solo puede verse afectada por resultados negativos en la evaluación de desempeño (Bautista, 2009).

Sin embargo, hay otras diferencias sustanciales entre los decretos, las cuales pasamos a analizar brevemente:

- *El nombramiento de los docentes.* El nombramiento definitivo en el Decreto 1278, como se señaló, se supedita a que la persona seleccionada apruebe un periodo de prueba específico⁷. Esto no sucede en el decreto 2277; en este caso, los docentes no debían pasar por periodos de prueba (Calvo G., 2006).
- *La estructura del escalafón.* Los grados del escalafón difieren para los docentes cobijados bajo estos decretos, no solo en número sino también en exigencias específicas para la promoción entre grados. En tanto un docente en el decreto 2277 puede ascender una vez reúne los requisitos exigidos, en el caso del docente del Decreto 1278 su promoción se supedita no solo a la aprobación de la evaluación de competencias, sino también a que exista disponibilidad presupuestal (Calvo G., 2006).

de títulos y experiencia en relación con el puesto al cual se aspira. Los puestos son: “director de educación preescolar y básica primaria rural”; “coordinador”; “rector de institución educativa con educación preescolar y básica completa y/o educación media” (Decreto 1278, 2002).

⁷ Es posible también contratar docentes de carácter provisional, los cuales pueden acceder a la carrera docente una vez que aprueban el Concurso de méritos y también, el periodo de prueba (Decreto 1278, 2002).

En la misma línea, se ha de mencionar que el escalafón docente 1278 se encuentra constituido por tres grados —fijados en relación con la formación académica—, que se encuentran compuestos por cuatro niveles salariales (A, B, C y D). En todos los grados se pide que el docente apruebe la evaluación de periodo de prueba o bien, según el caso, que haya aprobado la evaluación de competencias dependiendo del grado en el cual se encuentre. También se pide en los tres grados que la persona haya sido nombrada por medio del concurso de méritos. Empero, cada grado realiza unas exigencias específicas de titulación de quien ingresa al mismo: título de normalista —para ingresar al Grado Uno—, título de licenciado o título profesional en otras áreas —ingreso al Grado Dos—, título de licenciado o título profesional en otras áreas, junto con estudios de maestría o doctorado —ingreso al Grado Tres— (MEN, 2002).

La reubicación de nivel salarial dentro del mismo grado, así como el ascenso de un grado a otro, requiere el cumplimiento de estos requerimientos:

1. Estar nombrado en propiedad e inscrito en el Escalafón Docente.
2. Haber cumplido tres años de servicio contados a partir de la fecha de posesión en periodo de prueba.
3. Haber obtenido una calificación mínima del sesenta por ciento (60 %) en la evaluación ordinaria de desempeño anual durante los periodos inmediatamente anteriores a la inscripción en el proceso de evaluación de competencias, según se trate de reubicación o de ascenso.
4. Para el caso de ascenso, acreditar adicionalmente el título académico exigido para cada uno de los grados (MEN, 2009).

- *Los mecanismos de evaluación.* Para los docentes del Decreto 1278 la evaluación es de carácter permanente a diferencia de los docentes del decreto 2277, para quienes no se especifica una (Calvo G., 2006). En contraste, existen tres tipos de evaluaciones realizadas en diferentes momentos de la carrera docente para los docentes del Decreto 1278:

- Evaluación de periodo de prueba: la deben presentar tanto docentes como directivos docentes al término del año académico.

Es su deber presentarla en tanto lleven trabajando cuatro meses o más en la institución educativa.

- Evaluación de desempeño: se centra en la labor que realiza el docente o directivo docente en el centro escolar; esta evaluación se aplica de manera anual.
- Evaluación de competencias: con el objetivo de ascender o bien de ser reubicado en grados del escalafón, el docente o directivo ha de aprobar esta evaluación. Se examinan, entre otros temas, las competencias cognitivas y de liderazgo del postulante (MEN, 2002).

En lo referente a la formación continua de los docentes, en el país existen dos rutas de formación, siendo la primera de estas la *formación de capacitación, actualización y perfeccionamiento docente*, la cual no otorga un título. Según el Boletín Santillana Docentes (2009) citado por el MEN (2012), de este tipo de formación se responsabilizan, entre otras instituciones, las facultades de educación y las escuelas normales superiores así como el propio MEN, en convenio con otras instituciones educativas. La otra vía se refiere a los estudios de posgrado —que pueden ser de especialización, maestría y doctorado—, que sí brindan una titulación. Si bien en ocasiones el Ministerio de Educación o bien las Secretarías de Educación de los distintos departamentos y municipios del país financian estos estudios, en general es el docente quien los costea.

La Fundación Compartir presentó al gobierno nacional diversas propuestas en el tema de la profesión docente en el informe *Tras la excelencia docente*, el cual fue elaborado por varios investigadores: García, Maldonado, Perry, Rodríguez y Saavedra. Este documento propone políticas públicas en diversas temáticas en el terreno educativo. Algunas de las propuestas que contiene este documento son las siguientes (2014):

- Respecto a la formación inicial de los docentes propone la reducción de la duración de esta formación, la mejora de la calidad de las licenciaturas además de la revisión de los procesos y estándares de acreditación para estos programas.

- Plantea la reglamentación de los programas de pedagogía que los profesionales no licenciados cursan.
- Iniciativas para motivar la escogencia de la profesión docente por parte de buenos estudiantes —campañas en instituciones de educación media y becas—.
- Propone la transformación de la planta docente. Específicamente: (a) Un plan de retiro anticipado de carácter voluntario para los docentes que se encuentran ejerciendo y que pertenecen al estatuto 2277; (b) Un plan de evaluación voluntaria para acceder a beneficios salariales y no salariales para los docentes del estatuto 277; (c) Un plan de ingreso voluntario de estos docentes al estatuto 1278 preservando su régimen de pensión.

Docencia y calidad educativa

En el capítulo anterior se observó la relación que existe en la formación docente, el ingreso y las condiciones de permanencia y promoción de la profesión, con la calidad educativa de los países. Si bien se advirtió que los resultados de las pruebas estandarizadas no son un reflejo único de la calidad de los sistemas educativos, nos permiten observar el desempeño de los estudiantes en un momento específico de su trayectoria. De este modo, los resultados de Colombia en las mismas pruebas pueden aproximar a los resultados de la calidad de los docentes del país.

A la luz del panorama internacional, la docencia en Colombia representa un caso donde convergen los diversos enfoques desarrollados en el mundo en busca de la profesionalización de la docencia. De este modo, el país cuenta con perspectivas que fueron populares a mediados del siglo xx, como la formación tradicional pedagógica basada en el estudio teórico de las corrientes pedagógicas y en una aproximación al conocimiento de manera somera. Esto se refleja en que la mayor parte de los currículos de las facultades de educación dedican más del 50 % al estudio de pedagogías, y menos de la mitad a actividades relacionadas con el área de enseñanza.

Sin embargo, durante las últimas décadas, también en el país se han dado experiencias más innovadoras de formación que parten

de una fuerte formación disciplinar previa del docente, y se complementan con la formación en didácticas propias del área de dominio del profesional. Este es el caso de la Universidad Nacional, donde se combina formación disciplinar en el pregrado con cursos complementarios sobre educación y práctica escolar al finalizar la carrera. También se registran experiencias como la de la Fundación Enseña por Colombia, que selecciona profesionales sobresalientes recién egresados de universidades —de todas las carreras e intereses académicos— para que enseñen durante dos años en un trabajo remunerado en colegios que atienden poblaciones con altas necesidades sociales y educativas. Durante estos dos años de experiencia como profesores, los profesionales reciben formación en pedagogía, liderazgo y contexto social de la educación.

Esta combinación de posturas frente al deber y quehacer de la docencia resulta en un panorama bastante complejo para su configuración en el país, que se agudiza con la diversidad que contiene el sistema educativo colombiano, en términos de poblaciones urbanas, rurales, étnicas, niveles, acceso a recursos económicos, contextos marcados por la violencia, entre otros.

Así las cosas, el país aún tiene modelos de formación que inician desde la escuela cuando los estudiantes no han terminado su propio desarrollo intelectual y emocional propio de la educación básica, cuando inician una preparación para la docencia. En las escuelas normales —frecuentes en Latinoamérica— los estudiantes adquieren conocimientos sobre metodologías de la enseñanza, pero sin ninguna formación rigurosa sobre el cuerpo de conocimiento que enseñarán una vez ingresen como docentes en el aula. En este sentido, resulta perjudicial para la formación del estudiante que se prepara para convertirse en docente, en la medida en que no logra un nivel suficiente de habilidad para ejercer su oficio en la educación inicial y en la básica primaria.

Aunque, también, la formación de docentes normalistas resulta ser un riesgo para las condiciones educativas de los niños y niñas que estarán con este docente. Diversos estudios internacionales han demostrado que los primeros años de vida de los niños y niñas resultan ser los más importantes para su desarrollo cerebral, físico, intelectual

y emocional, y aquellos años determinan las capacidades de logro a futuro. De tal forma, los sistemas educativos, durante las últimas décadas, han concentrado sus mejores esfuerzos y recursos durante esta etapa de la vida de los sujetos, para mejorar sus oportunidades educativas. El Gobierno colombiano de Juan Manuel Santos (2010-2018), entendiendo la importancia de esto, en especial de la primera infancia, definió una política pública con enfoque integral que busca asegurar un mejor desarrollo de los niños y las niñas. No obstante, este esfuerzo político por fortalecer la educación de los estudiantes en esta etapa no puede tener un impacto real si las condiciones de formación de los docentes que están a cargo de ellos continúan siendo de baja calidad.

Por otra parte, el país presenta una segunda vía de formación docente basada en programas de pregrado en educación, que se encuentran en países de Latinoamérica, Europa, Asia y Estados Unidos. En algunos de los países estudiados se observa que los sistemas educativos tienen un alto grado de organización y control de los programas que surgen para formar exclusivamente a los docentes. Países de Europa y Asia que presentan este modelo regulan las características del currículo docente, las condiciones de ingreso de los aspirantes y las competencias profesionales de los egresados. En los países con mayor nivel de desarrollo, este tipo de formación docente cuenta con IES exclusivas para ello y con estructuras de carrera que permiten que la docencia sea una profesión con un alto nivel salarial y de estatus social.

Si bien Colombia tiene este modelo de formación docente, que se originó desde mediados del siglo xx, es claro que el desarrollo que ha tenido a lo largo de la historia no ha contado con la organización y regulación estatal que han tenido otros países. Los programas de licenciaturas son tan variados como su calidad; esto se observa en que, para el 2013, de alrededor de 500 programas que existen en el país, solo el 18 % de ellos cuentan con registro de alta calidad del MEN, los demás solo cumplen los requisitos mínimos —registro calificado— para su funcionamiento (Bautista, 2014). Adicional a ello, en la prueba SABER PRO del 2012 —que aplica el Estado a los profesionales graduados del país—, donde participaron 21.308 licenciados y normalistas, se observa

que estos obtuvieron los puntajes más bajos en competencias ciudadanas, lectura crítica y razonamiento cuantitativo. Los licenciados y normalistas también tuvieron una baja representación en inglés y comunicación escrita.

Otro grupo de docentes que agrega un elemento adicional para el panorama diverso en Colombia son los profesionales que se formaron en áreas como ingeniería, ciencias sociales, administración, áreas de la salud, etc., quienes, a partir del 2002, ingresan a la carrera docente, sin formación previa en educación. El Decreto 1278 abrió la profesión al permitir el ingreso de otros profesionales a través del concurso docente. Estos docentes deben cursar una especialización en áreas relacionadas con pedagogía y didáctica para superar el periodo de prueba. Este modelo, basado en una fuerte formación disciplinar, se presenta en Finlandia, Chile y algunos territorios de Estados Unidos, y concibe el conocimiento pedagógico y didáctico como una herramienta para la enseñanza, no como el contenido fundante de la docencia.

El ingreso de otros profesionales al servicio oficial docente se percibe como una necesidad de ampliación de la planta docente, pero también como una forma de diversificar la profesión a través de una mayor cualificación de los profesionales. Esta transformación de la docencia generó inicialmente una fuerte resistencia por parte del sector tradicional de la educación del país, dado que estos no legitiman su rol en las escuelas. Si bien aún los gremios y asociaciones docentes continúan haciendo resistencia a esta vía de ingreso a la docencia —principalmente, desde el ámbito institucional—, la presente investigación encuentra que dentro de las instituciones educativas cada vez más los otros profesionales cuentan con mayor aceptación de sus pares, fundamentalmente porque en estos años han demostrado su interés por mejorar su desempeño como maestros.

Un cuerpo docente que contiene normalistas, licenciados y otros profesionales manifiesta un alto grado de diversidad y complejidad en el caso colombiano. Pese a que las últimas políticas educativas se han fundamentado en una intención por mejorar la calidad educativa a través de la profesionalización docente, es claro que aún este objetivo está lejos de lograrse. Esto se puede observar al ubicar el caso nacional frente al panorama internacional. En el

2012, los jóvenes de 15 años colombianos se ubicaron en los últimos lugares de desempeño frente a pares latinoamericanos, europeos, asiáticos y norteamericanos (figura 5). Es indudable la relación que se establece entre los modelos de formación docente, las condiciones laborales de los maestros y el estatus profesional, y la calidad educativa en el país.

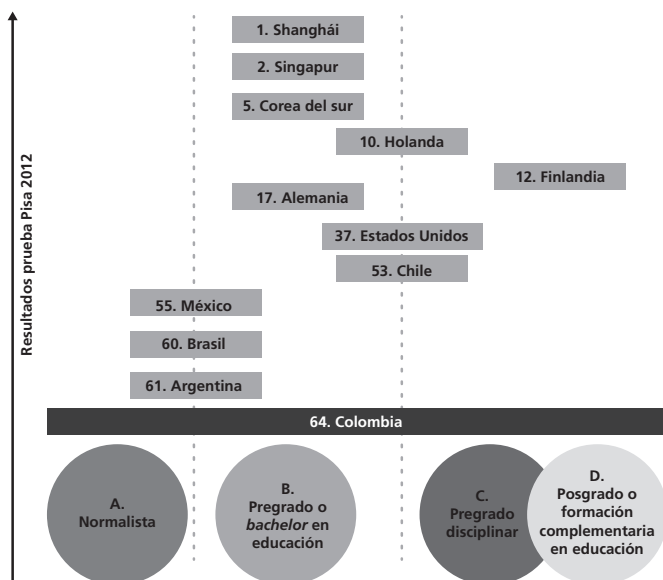


FIGURA 5. Modelo de formación docente en Colombia en comparación con otros países y resultados en las pruebas PISA 2012.

Fuente: elaboración propia.

Caracterización social y profesional de los docentes en Colombia

Para el año 2013, el sistema de información del MEN reportaba 314.496 docentes y directivos docentes en el sector oficial, 293.486 con funciones de docencia y 21.010 con funciones directivas. Del total de ellos, 185.178 (59 %) ingresaron a la carrera docente a través del

Decreto 2277, 127.853 (41 %) a través del Decreto 1278 y 1.465 (0,4 %) a través del Decreto 804, que reglamenta la atención a grupo étnicos.

En algunas entidades territoriales del país —como Casanare, Meta, Maicao, Huila, Soacha, Cundinamarca, Caquetá, Itagüi, Envigado, Bello y Antioquia—, los docentes del estatuto derivado del Decreto 1278 presentan una mayor proporción que los docentes del estatuto del 2277. Por el contrario, en entidades territoriales como Barranquilla, Arauca, Sucre, Norte de Santander, Nariño, Bolívar y Atlántico, los docentes del estatuto 1278 tienen menor representación.

Cada uno de los decretos vigentes establece un escalafón para la asignación salarial de los docentes. El estatuto del 2277 ubica en el escalafón a los profesores según los años de prestación del servicio educativo y la capacitación en servicio en programas de formación docente. El estatuto del Decreto 1278 ubica a los docentes de acuerdo con su perfil profesional, a los posgrados —maestrías y doctorados— que posea, y a los resultados en las evaluaciones de desempeño que periódicamente el Estado realiza. Los antiguos docentes están ubicados en los niveles superiores del escalafón del Decreto 2277, ocupan en mayor proporción los grados 12, 13 y 14. Mientras que los nuevos docentes del escalafón del Decreto 1278 están ubicados, principalmente, en los niveles salariales del grado 2 (figuras 6-8).

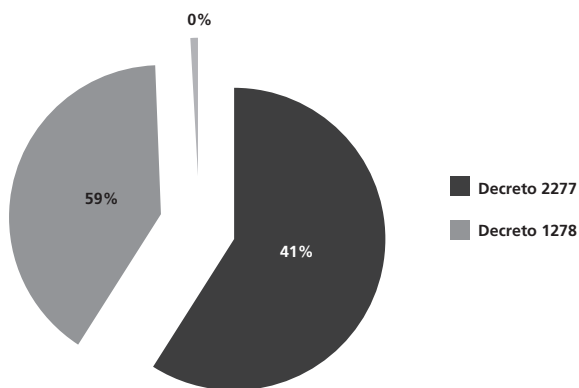


FIGURA 6. Distribución de docentes oficiales según escalafón.

Fuente: elaboración propia según datos del MEN (2013)

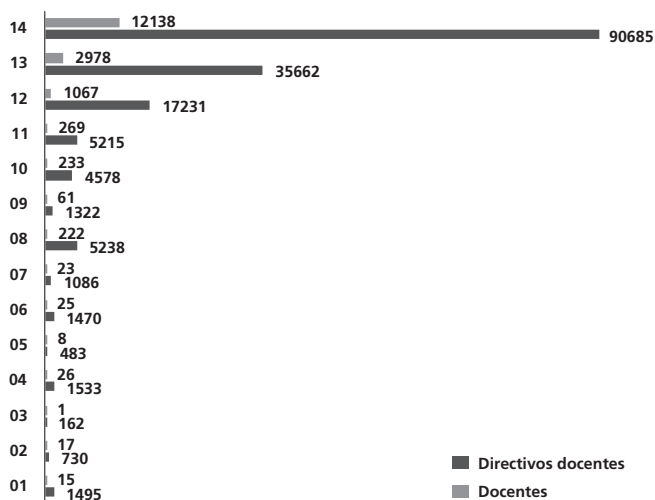


FIGURA 7. Distribución de docentes del Decreto 2277, según nivel del escalafón.

Fuente: elaboración propia según datos MEN (2013).

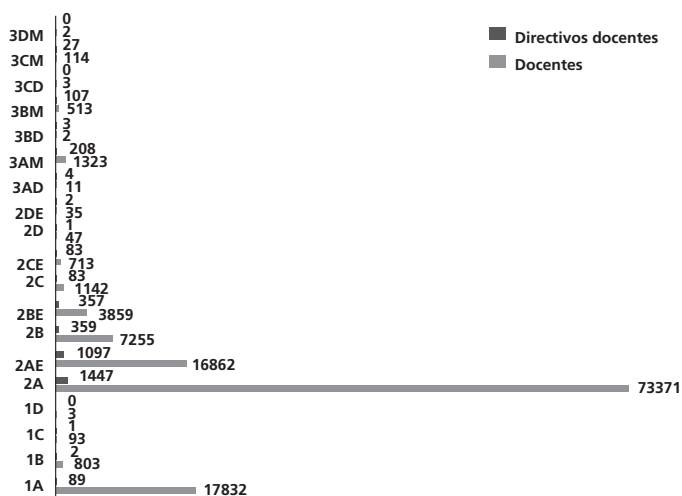


FIGURA 8. Distribución de docentes del Decreto 1278, según nivel del escalafón.

Fuente: elaboración propia según datos MEN (2013).

Las figuras muestran que, en la dinámica del anterior estatuto, es muy probable que un docente que ingrese a la carrera docente alcance el nivel máximo de desempeño y remuneración durante su trayectoria profesional. Por el contrario, el nuevo estatuto muestra que los docentes presentan una alta concentración en la mitad del desempeño y remuneración esperada. Claramente, esta situación se relaciona con los requisitos para el ascenso en el escalafón docente de cada uno de los estatutos y en la posibilidad que tienen los profesores para alcanzar tales requisitos.

Mientras que en el anterior estatuto el tiempo en servicio y algunos cursos de capacitación adicionales permitían a los docentes un avance continuo en el escalafón, las nuevas condiciones del Decreto 1278, basadas en criterios de niveles de formación a nivel de posgrado y niveles de desempeño medidos por pruebas estandarizadas, condicionan el avance y se ubican como una barrera, que solo puede ser superada a través de mayores niveles de profesionalización de los docentes.

De acuerdo con la información del sector educativo, el 93,3 % de la planta docente son docentes con funciones de enseñanza específicamente, y el 6,6 % tiene funciones de tipo directivo (figura 9).

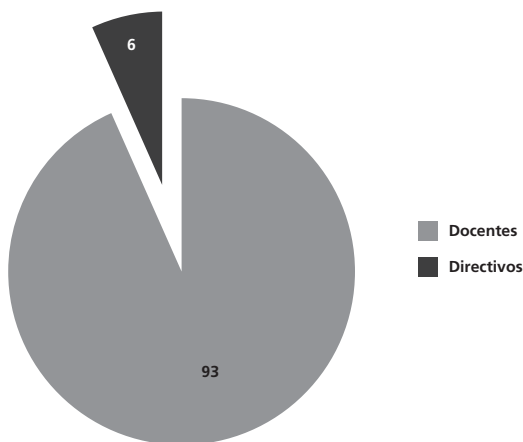


FIGURA 9. Distribución de docentes y directivos docentes a nivel nacional.

Fuente: elaboración propia según datos MEN (2013).

Los docentes encargados de forma directa del proceso enseñanza-aprendizaje de los estudiantes pueden tener cargos con funciones de aula que se asignan según las áreas del conocimiento —como lo veremos más adelante—, con funciones de apoyo sobre todo para poblaciones con necesidades educativas especiales, con funciones de orientación escolar y como docentes tutores para algunos programas educativos especiales. Tal como se observa en la tabla 12, la mayor parte de docentes son de aula.

TABLA 12. Distribución de docentes oficial según cargo.

Nombre del cargo	Docentes	
Docente aula	288.601	98,3 %
Docente con funciones de apoyo	1.021	0,3 %
Docente con funciones de orientador	2.708	0,9 %
Docente tutor	1.156	0,4 %

Fuente: elaboración propia según datos MEN (2013).

Por su parte, los directivos docentes presentan cargos de rectores, coordinadores, directores rurales, directores de núcleo y supervisores. Entre las dos primeras funciones se distribuyen el 84,1 % de los cargos directivos (tabla 13).

TABLA 13. Distribución de directivos docentes oficial según cargo.

Nombre del cargo	Directivos docentes	
Coordinador	11.843	56,4 %
Director rural	2.024	9,6 %
Rector	5.827	27,7 %
Director de núcleo	891	4,2 %
Supervisor de educación	425	2,0 %

Fuente: elaboración propia según datos MEN (2013).

La mayor parte de docentes se ubican en los niveles de básica primaria, secundaria y media, mientras que la mayor proporción de directivos docentes se encuentra en la básica secundaria y media. Para este último caso, el 53,6 % de directivos está asignado a todo el establecimiento educativo y no a un nivel específico. Como se observa en la tabla 14, el nivel de ciclo complementario de las normales tiene el menor número de docentes y el preescolar el menor número de directivos docentes. También se observa que la educación media es el único nivel educativo que no tiene sus propios docentes: para este nivel educativo se asignan los mismos docentes de secundaria. Esto se explica por la falta de obligatoriedad del sistema y por la extensión de los objetivos educativos de la educación secundaria hasta la educación media.

TABLA 14. Docentes y directivos docentes oficiales según el nivel de enseñanza donde se desempeñan.

Nivel de enseñanza	Docentes		Directivos docentes	
	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje
Básica Primaria	139.538	47,5 %	2.309	11,0 %
Básica secundaria y media	129.813	44,2 %	5.364	25,5 %
Ciclo complementario (normales)	1.117	0,45 %	1.989	9,5 %
No aplica	5.565	1,9 %	11.262	53,6 %
Preescolar	17.453	5,9 %	86	0,4 %

Fuente: elaboración propia según datos MEN (2013).

Con relación a las áreas de enseñanza, del total de docentes de aula, 43,5 % se ubica en primaria; 7,2 % en ciencias naturales, física y química; 7 % se encuentra asignado en áreas de apoyo de educación especial; 6,6 % en matemáticas; 5,8 % en ciencias sociales; 5,6 % en humanidades; 4,3 % en idiomas extranjeros; 3,1 % en tecnología e informática; 3 % en educación física, recreación y deporte; 1,3 % en

educación artística y 1 % en educación religiosa. Las demás áreas tienen una participación de docentes de menos del 1 % (figura 10).

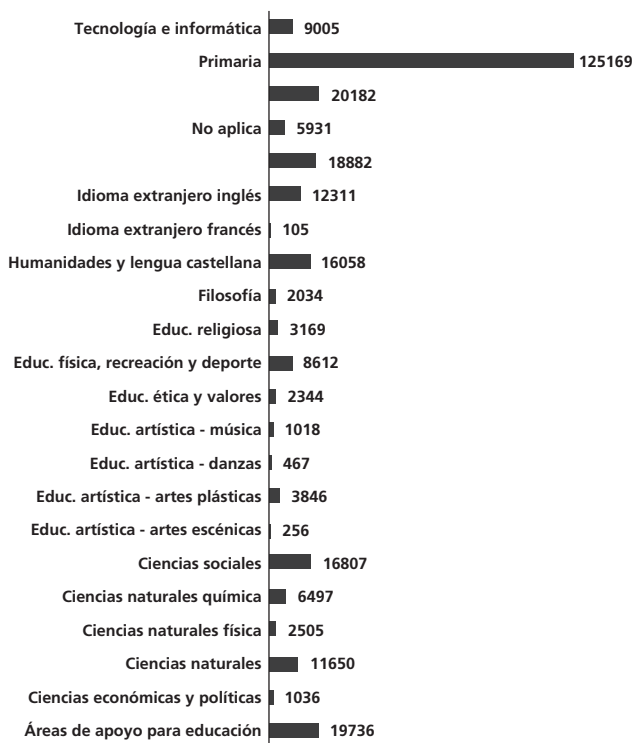


FIGURA 10. Docentes oficiales de aula según el área de enseñanza donde se desempeñan.

Fuente: elaboración propia según datos MEN (2013).

Docentes oficiales: algunas variables

La composición sociodemográfica y ocupacional de un grupo profesional permite explicar el desarrollo de las profesiones. Si bien el conocimiento o las prácticas propias de una profesión le otorgan el sentido de su existencia en las sociedades, es claro que las características sociales y culturales de los individuos que la ejercen inciden en el cumplimiento de las funciones sociales que se les otorgan a las profesiones.

Para el caso de la docencia, su desarrollo en diferentes países está mediado por estas características específicas. Por ejemplo, en los países nórdicos, quienes ejercen la docencia son personas que cuentan con un alto capital cultural, mientras que en la mayor parte de América Latina son aquellos con menores niveles de capital cultural y, en general, hacen parte de niveles socioeconómicos bajos. Si bien los rasgos del docente no explican todos los niveles de calidad del sistema, es cierto que muchos de ellos se relacionan con la configuración del cuerpo docente.

Con relación a la distribución de género en el cuerpo docente, en Colombia se ha mantenido la tendencia. En cargos de docencia predominan las mujeres (67,3 %) y en cargos directivos existe una mayor participación de hombres (55,2 %) (figura 11). Esta misma tendencia se presentó en estudios anteriores. Al analizar esta distribución a nivel nacional, se observa que los cargos docentes presentan el mismo comportamiento. En ningún departamento los hombres tienen mayor representación. Sin embargo, al analizar los cargos de directivos docentes, sí se encuentran variaciones. En entidades territoriales como Barranquilla, Buenaventura, Cali, Valle del Cauca, Córdoba, Bogotá y Atlántico las mujeres participan en mayor medida de los cargos directivos.

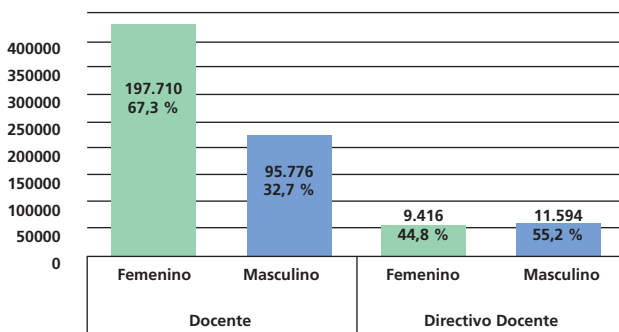


FIGURA 11. Docentes y directivos docentes según género.

Fuente: elaboración propia según datos MEN (2013).

La pirámide etaria de docentes y directivos docentes muestra que en el primer grupo existe una mayor participación de población con menor edad, mientras que en el segundo grupo tiene mayor participación de directivos con edades más elevadas. Para el caso de docentes, existe una distribución similar en rangos de edad entre los 31 y los 60 años, con una concentración un poco superior en rangos de edad entre los 40 y 50. Por su parte, los directivos docentes se concentran en rangos de edad entre los 41 y 64 (figura 12).

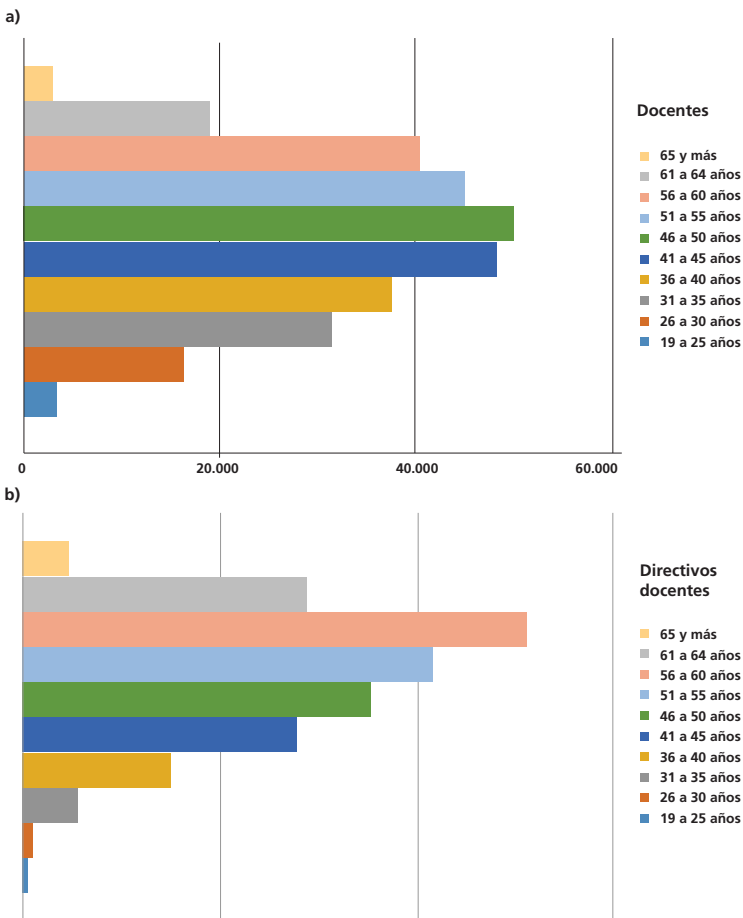


FIGURA 12. Docentes (a) y directivos docentes (b) según rangos de edad.

Fuente: elaboración propia según datos MEN (2013).

Dado que, a la fecha, en el país se encuentran vigentes los dos estatutos docentes, los criterios de ingreso a la carrera que establecieron cada uno de ellos siguen vigente. Por su parte, el Decreto 2277 aceptaba títulos de normalista, licenciado, técnicos y tecnólogos en educación. El Decreto 1278 acepta títulos de normalista, licenciado y profesionales de otras áreas. En ambos casos se registra la participación de docentes con posgrados. De acuerdo con los datos suministrados por los sistemas de información (MEN, 2013), la mitad de los docentes del país (153.141) tienen formación en programas de licenciatura, 27.311 tienen formación en otras áreas profesionales y 69.629 registran posgrados en educación. Docentes con bachillerato pedagógico y normalista con el ciclo complementario completo registran 26.986. En el caso de los directivos docentes, la mayor parte se reporta como docentes con posgrados en educación (9.631); 7.810 tienen formación en programas de licenciatura y 1.633 formación en otras áreas. En estos cargos la participación de bachilleres pedagógicos y normalistas es menor (tabla 15).

TABLA 15. Último nivel de formación alcanzado por docentes y directivos docentes oficiales a nivel nacional.

Último nivel de formación alcanzado	Docentes (%)	Directivos docentes (%)
Sin título	2,31	2,27
Bachiller pedagógico	2,61	1,14
Normalista superior	6,58	0,62
Otro bachiller	0,33	0,07
Técnico o Tecnólogo en educación	0,02	0,00
Técnico o Tecnólogo en otras áreas	0,14	0,23
Profesional o Licenciado en educación	52,18	37,17
Profesional en otras áreas	9,31	7,77
Posgrado en educación	23,72	45,84
Posgrado en otras áreas	2,79	4,88

Fuente: elaboración propia según datos MEN (2013).

Al comparar la composición profesional del cuerpo docente para el año 2013, con el reportado en el año 2003 (2009), se observan importantes diferencias. Los docentes con nivel educativo de primaria ya no se presentan en el sistema educativo, mientras que en el 2003 representaban alrededor del 1 % de docentes. Para ese mismo año, bachilleres pedagógicos y normalistas alcanzaban el 17,7 %. Técnicos y tecnólogos en educación registraban el 4 % de participación.

La formación en licenciatura pasó, en diez años, del 44,3 % al 52,1 %. Este aumento también lo reportaron los profesionales de otras áreas: del 2,7 % al 9,31 %. Este aumento está relacionado con el cambio de estatuto docente, dado que el Decreto 1278 permite permanentemente el ingreso de profesionales de otras áreas a la docencia⁸. El 65,77 % de todos estos profesionales ingresaron con el nuevo decreto (tabla 16).

TABLA 16. Profesionales otras áreas según escalafón en el que se encuentran.

	Escalafón 2277	Escalafón 1278	Decreto 804
Número	9.305	17.963	43
Porcentaje (%)	34,07	65,77	0,16

Fuente: elaboración propia según datos MEN (2013).

Por el contrario, para el caso de docentes con posgrados se encuentra una disminución de su participación. En el año 2003 se registraba un 29,2 % de profesores con posgrado en educación; diez años después, disminuyeron en más del 5 %. Sin embargo, se muestra un incremento leve del 1,6 % en docentes con posgrados en otras áreas. De acuerdo con los datos registrados por el sistema de información, la mayor parte de profesionales de otras áreas ubicados como docentes de aula se encuentran en la básica secundaria y media (67,09 %) (tabla 17).

⁸ En el Decreto 2277 era permitido el ingreso de profesionales de otras áreas, solo en casos excepcionales, en zonas rurales con alta dispersión donde el sistema no lograba satisfacer la demanda de docentes.

TABLA 17. Profesionales de otras áreas como docentes de aula, según nivel en el que enseñan.

Preescolar	Básica primaria	Básica secundaria y media	Ciclo complementario (normales)	No aplica
997	7.463	17.456	73	26

Fuente: elaboración propia según datos MEN (2013).

Otros profesionales en la docencia

El anterior panorama del lugar de los docentes en el sistema educativo nos muestra que alrededor del 10 % del total de maestros del país, son profesionales sin formación pedagógica previa al ingreso a la docencia. La mayor parte de estos 30.000 docentes ingresaron por el Decreto 1278 y se encuentran laborando en gran medida en los niveles de secundaria y media. Cerca de 13 años después de la promulgación del nuevo estatuto, son pocas las estrategias del Estado implementadas para acompañar a estos profesionales en su proceso de inmersión a la docencia, y poco el conocimiento de su estado en el sistema educativo.

Tanto en el mundo como en Colombia, diversos estudios se han realizado para conocer la condición docente. Sin embargo, la experiencia de aquellos profesores de diverso origen profesional, su sentir, sus prácticas de aula y el impacto de su desempeño en los estudiantes, aún es un campo inexplorado. El presente estudio buscó crear un acercamiento a las condiciones de estos profesionales en las escuelas, sus expectativas e imaginarios frente al ingreso, permanencia y promoción en la carrera, así como las relaciones establecidas con sus directivos docentes durante el proceso de adaptación a la profesión docente.

Experiencias y percepciones de los nuevos maestros frente a la docencia

Trayectorias previas

En las instituciones educativas que participaron en la muestra del estudio se encontraron docentes profesionales en zootecnia, administración de empresas, comercio internacional, deportes, arquitectura, biología, contaduría pública, diseño gráfico, turismo y hotelería y en ingenierías agronómica, financiera, de sistemas, civil, de sonido, industrial y de alimentos. Tal como se observa, la trayectoria profesional previa de estos docentes es diversa tanto en el campo ocupacional como en las IES de las cuales provienen. Dada su formación, muchos de estos docentes se encuentran vinculados a las áreas de media técnica y a los procesos de articulación de los colegios.

Teniendo en cuenta esto, para el estudio fue importante preguntarse por qué sujetos con trayectorias profesionales tan diversas convergen en un mismo interés e ingresan a la docencia, y cuáles son las experiencias y los marcos de sentido que motivan a que estos profesionales decidieran internarse en las aulas. Al recorrer las trayectorias laborales de los profesionales, se encontró que todo este grupo de docentes trabajó en sus campos de formación ejerciendo su oficio. No obstante, todos en algún momento de su itinerario tuvieron alguna experiencia con el sector educativo.

Un grupo de docentes manifiesta que, al ser hijos de profesores, siempre consideraron la educación como una opción laboral y estuvieron familiarizados con los problemas y retos de la enseñanza. Por otra parte, otro grupo de docentes, trabajó previamente en instituciones educativas de básica y media de tipo privado, o en IES como docentes universitarios. Otros docentes trabajaron en instituciones educativas no como docentes sino en su rol profesional; este es el caso de ingenieros de sistemas, administradores y contadores, quienes manifiestan que trabajar dentro de las instituciones educativas les permitió acercarse a los estudiantes y, en esta medida, considerar el ingreso a la profesión (figura 13).

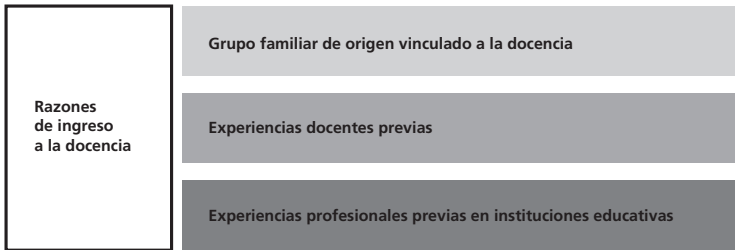


FIGURA 13. Razones de ingreso a la docencia en Colombia de los otros profesionales.

Fuente: elaboración propia.

De este modo, la hipótesis —muy generalizada en los directivos docentes— que sustenta el ingreso de profesionales únicamente por razones de empleabilidad, queda reevaluada, entendiendo que estos docentes ingresan al campo educativo motivados por factores que van más allá de buscar otras opciones laborales. La educación para estos docentes toma sentido en la medida en que consideran que en el aula, con los estudiantes, pueden poner en práctica gran parte del contenido de sus carreras profesionales.

Ingreso a la profesión docente

La mayor parte de profesionales, motivados por los anteriores, factores ingresan a la docencia. Una gran proporción ingresa como docentes de planta tras presentar el concurso docente, establecido por el Decreto 1278; otros ingresan como provisionales. Aquellos que participaron del concurso, consideran en general que los mecanismos de ingreso a la profesión son adecuados, que institucionaliza la meritocracia como factor de selección y que elimina los mecanismos clientelistas, así como el tráfico de cargos en las regiones.

Sin embargo, algunos docentes manifiestan algunas fallas en el proceso. La primera de ellas es que la prueba de ingreso no considera un proceso de retroalimentación con los aspirantes, en la medida en que los docentes no tienen conocimiento de las fallas en el examen, estos pierden la oportunidad de mejorar estos aspectos. Otra falla es que la prueba no es predictiva, dado que no determina

si el docente se desempeñará de manera adecuada en los diferentes contextos donde se ubique.

Una vez surtido el proceso de evaluación, la mayor parte de docentes manifiesta que no tuvieron inducción ni acompañamiento al proceso de adaptación al ámbito escolar. Solo algunos pocos afirmaron que les informaron inicialmente sobre el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y la normatividad del colegio. No obstante, el conocimiento sobre la dinámica propia de los procesos de enseñanza-aprendizaje con los estudiantes, así como de la institucionalidad de los colegios, fue parte de la adaptación individual que hizo cada nuevo docente con sus pares.

Esta ausencia de un proceso de inserción a la docencia resulta ser un factor negativo para la adaptación de los nuevos docentes profesionales —al igual que a los licenciados y normalistas—; en la medida en que no existe un acompañamiento inicial a los docentes noveles, se incrementa el riesgo de deserción de la profesión e impacta de manera negativa el desempeño docente:

La inserción docente es el tiempo que abarca los primeros años de la experiencia laboral del profesor, en los cuales estos han de realizar la transición de estudiantes a docentes. Es un periodo de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos, durante el cual los profesores principiantes deben adquirir conocimiento profesional y mantener un cierto equilibrio personal. (García C., 2006, p. 7)

Reconociendo el valor del periodo de inserción docente, muchos países han implementado programas para ayudar a los nuevos profesores a adaptarse al medio escolar y al nuevo rol que asumen dentro de los sistemas educativos. En algunos casos se configuran programas de acompañamiento que buscan un adecuado proceso de inmersión a la docencia.

Trabajo en el aula

Sin ningún programa de acompañamiento formal, los docentes profesionales realizaron su proceso de adaptación a la escuela de

manera individual. Apoyados en los recursos materiales y humanos de las instituciones educativas, estos docentes configuran constantemente su rol docente negociando imaginarios previos acerca de la enseñanza, los elementos que les ofrecen sus pares y las estrategias que día a día ponen a prueba con los estudiantes.

Los docentes profesionales participantes en el estudio manifiestan que les agrada su trabajo, siempre que las áreas de desempeño se relacionen con su profesión, dado que allí el conocimiento que dominan lo pueden movilizar con los estudiantes de manera didáctica. Frente a ello, es importante resaltar que a lo largo del estudio se evidenció que tanto docentes como directivos docentes afirman que los profesionales utilizan metodologías de enseñanza-aprendizaje prácticas:

El profesor siente que su metodología, frente a la metodología de los licenciados, está más orientada a la parte aplicada, sin tanto contenido, sino con mucha explicación. Por ejemplo, en sus clases aplica los casos de factorización en cuestiones prácticas, como el diseño. Tratando, además, que en el mismo ejercicio se explique todo y en grupos pequeños, casi como en educación personalizada. (Docente oficial. *Diario de campo*)

Las razones para la diferenciación radican en un mayor uso de herramientas tecnológicas, como lo señala el profesor; los licenciados utilizan más el tablero y él, como docente, no lo hace. Además, intenta que los estudiantes realicen cosas y que el aprendizaje sirva para definir una posibilidad laboral. No hay tanto uso del tablero y las clases se basan en la explicación de temas, dejar un taller y, posteriormente, resolver dudas en clases prácticas. Hay más práctica, más realidad —más vivencias, experiencias—; es menos teórico. (Docente oficial. *Diario de campo*)

La profesora lee acerca de didáctica y modelos pedagógicos, pero cree que no es muy práctica la pedagogía: ella busca unos conceptos aplicados, más cercanos, que tengan utilidad. Por otra parte, se apoya en otros docentes para obtener retroalimentación en este tema. (Docente oficial, Bogotá. *Diario de campo*)

El profesor siente que sí hay una diferencia en la metodología entre profesionales y licenciados, pues el licenciado se basa más en la teoría y

que los estudiantes copien bastante; en cambio, en la asignatura que él enseña, Informática, los estudiantes casi no copian, realizan ejercicios aplicables, prácticos. (Docente oficial. *Diario de campo*)

Estos relatos muestran que el carácter práctico de las clases es un aspecto importante para los docentes profesionales. En su discurso, frecuentemente verbalizan la necesidad de utilizar estrategias prácticas para que los estudiantes se interesen y aprendan de sus clases. Al indagar con los directivos docentes sobre el impacto positivo o negativo de estos docentes profesionales en los aprendizajes de los estudiantes, muchos de ellos afirmaron que los niños y jóvenes de los colegios tienen experiencias positivas con estas metodologías prácticas de los nuevos docentes y que sus resultados han mejorado.

Como se observa en los resultados del estudio, los docentes profesionales definen el carácter práctico de su metodología, en contraposición a las metodologías ‘tradicionales’ utilizadas por sus pares licenciados o normalistas. Según esto, lo práctico en el aula toma sentido, en tanto que los conocimientos del área que enseñan pueden enlazarse con experiencias cotidianas de los contextos de los estudiantes, con experiencias propias de la trayectoria profesional del docente, con los recursos materiales e informáticos que posee la institución educativa y con actividades fuera y dentro del aula donde los estudiantes tienen que movilizarse para desarrollar los ejercicios de clase.

Lo práctico, según los docentes, alude a situaciones reales o simuladas, la solución de problemas, al diseño y construcción de modelos, el trabajo por proyectos y la generación de innovación. Estas son estrategias que fortalecen la experimentación y acercan al estudiante al desarrollo de competencias relevantes para el mundo fuera de la escuela y al entorno social.

La transformación de los procesos educativos hacia la utilización de metodologías prácticas parece ser una de las claves importantes para la consolidación de aprendizajes significativos, de acuerdo con lo que encontró la Encuesta Nacional de Deserción en el 2009 (MEN, 2009) en Colombia. Esta encuesta mostró que cerca del 35 % de los jóvenes en el país que desertaron de la educación media lo hicieron

porque consideraban que las clases eran aburridas; y el 50 % manifestó que una de las razones para desvincularse del colegio se debía a que presentaban dificultades académicas.

Este sentir de los jóvenes, frente a la calidad de las clases en el aula, ha sido una preocupación reiterativa en el país, en especial en los últimos grados del colegio, donde los adolescentes pueden decidir si asisten o no a la escuela. Esta situación demanda un interés especial sobre las formas de enseñanza utilizadas durante décadas por los docentes en el país y que, claramente, no están siendo efectivas en mejorar los aprendizajes de los estudiantes.

De esta manera, es importante revelar las nuevas experiencias que los docentes profesionales están teniendo en las instituciones educativas, donde el carácter práctico de sus metodologías cautiva la atención de los estudiantes y mejora la calidad de sus aprendizajes. Este carácter de educación práctica debe aportar respuestas a los dilemas que hoy enfrenta el estudiante frente al conocimiento sin aplicación.

La posibilidad que encuentran los docentes profesionales para desempeñarse de manera adecuada en las áreas de conocimiento que se relacionan con su formación, dista de forma significativa con la experiencia que tienen en otras asignaturas que deben enseñar y para las cuales no tienen elementos disciplinares. Durante el estudio los docentes profesionales manifestaron su falta de comodidad en asignaturas como filosofía, religión, ética, valores, artes, danzas, entre otras:

El docente asocia esta comodidad en los procesos de enseñanza al manejo de las asignaturas propias de su campo profesional, y se siente bien en tanto que puede enseñar asignaturas como Ciencias Económicas y Emprendimiento, pero no puede afirmar lo mismo frente a otras asignaturas que ha debido dictar, como Filosofía. Otros profesores se sienten bien y cómodos en las clases. No obstante, no se sienten igual de cómodos al tener que enseñar asignaturas que no se relacionan directamente con sus estudios, como Religión y Contabilidad; en estos casos, los desfases en el manejo de esas asignaturas los solucionan leyendo material relacionado. (Docentes oficiales. *Diario de campo*)

En general, los docentes se sienten cómodos en sus clases, recalcando entre ellos una docente que ha debido enseñar otras asignaturas no relacionadas, como Ética y Valores y Matemáticas, lo cual le ha representado dificultades. (Docentes oficiales. *Diario de campo*)

Por otra parte, los aspectos administrativos que los docentes deben surtir dentro y fuera de aula les resultan complejos a los profesionales, quienes han requerido mayor apoyo de sus pares dentro de las instituciones educativas. Aspectos como planeación de clases, diligenciamiento de formatos y reportes, han hecho parte del proceso de adaptación de los docentes profesionales al medio escolar y el reconocimiento de la institucionalidad de la escuela.

Expectativas de permanencia y promoción en la profesión docente

De acuerdo con lo que se evidenció en el estudio, la expectativa de los docentes profesionales frente a su permanencia en la carrera y en las instituciones educativas está determinada por sus condiciones laborales, principalmente. Esto teniendo en cuenta, como se vio en el apartado anterior, que en general los docentes profesionales se sienten conformes con su práctica de aula y su trabajo con los estudiantes.

Las condiciones laborales aluden a cuatro factores principalmente: 1) los salarios y demás ingresos económicos; 2) la posibilidad de promoción en el escalafón docente mediante los mecanismos que establece el Decreto 1278; y 3) la expectativa de pensión y estabilidad que ofrece la carrera.

Durante la realización del estudio todos los docentes participantes se encontraban en el nivel 2 del escalafón del estatuto 1278, la mayoría en nivel 2A, y solo un docente en 2C. Teniendo en cuenta que ninguno de ellos poseía maestría, se puede concluir que los salarios de los docentes oscilaban entre los 500 y 1.000 dólares mensuales⁹ (tabla 18).

9 Según la TRM del dólar, manejada por el Banco de la República el 6 de enero del 2015: \$2.412 COP (<http://www.banrep.gov.co/es/trm>).

TABLA 18. Estructura general del escalafón del estatuto docente 1278 de 2002 y remuneración salarial para el año 2014.

Título	Grado escalafón	Nivel salarial	Asignación básica mensual	
Normalista superior o Tecnólogo en educación	1	A	464,9	
		B	592,7	
		C	764,0	
		D	947,1	
Licenciado o Profesional no Licenciado	2		Sin Especialización	Con Especialización
		A	585,2	636,0
		B	764,6	812,6
		C	893,0	1006,7
		D	1067,2	1191,4
			Maestría	Doctorado
		A	672,9	760,7
		B	879,3	994,0
		C	1027,0	1160,9
		D	1227,2	1387,3
Licenciado o Profesional no Licenciado	3		Maestría	Doctorado
		A	979,4	1299,2
		B	1159,6	1525,1
		C	1434,2	1925,8
	D	1661,8	2210,8	

Nota: la remuneración se toma del Decreto 171 de 2014 del Departamento Administrativo de la Función Pública. La asignación en dólares se toma según la TRM del 6 de enero del 2015 (\$2.412 COP).

Fuente: elaboración propia.

Frente a esta remuneración, todos los docentes coinciden en que es baja y que no reconoce la labor que hacen con los estudiantes. Por otra parte, el Decreto 1278 establece que, para avanzar en los grados del escalafón, los docentes deben acreditar estudios de posgrado y participar en las convocatorias de ascenso que realizan las entidades

territoriales del país. Con relación a este mecanismo de ascenso, los docentes profesionales perciben que, si bien ellos por sus capacidades intelectuales podrían hacer estudios de posgrado sin ninguna dificultad, la remuneración de sus trabajos no les permite cursar maestrías o doctorados. Por otra parte, manifiestan que existen muchas experiencias de compañeros que sí certificaron sus posgrados, pero que a la fecha no han ascendido por ausencia de convocatorias:

El rector cree que sería bueno que hicieran los cursos, pero hay dificultades económicas —salario muy bajo, necesidad de actividades alternas a las del colegio para completar las necesidades básicas, etc.—, a lo cual se suma que, en la medida que no hay posibilidades de ascenso, los profesores no invierten en estudios —no en todos los casos, algunos sí—. (Directivo docente oficial. *Diario de campo*)

Estos docentes afirman que el escalafón está diseñado para ubicar barreras para el ascenso, que difícilmente se pueden quebrantar. Frente a ello, manifiestan que, gracias a que tienen de origen otra profesión distinta a la docencia, pueden realizar otros trabajos fuera de la escuela para complementar estos ingresos. Estas actividades profesionales les permiten, además, estar en constante actualización con las áreas de desempeño y mitigar el desgaste emocional que produce la docencia:

El coordinador manifiesta que el origen de este Decreto es el ahorro de gastos y el interés en que los docentes no pudiesen ascender tan fácilmente como antes, creando así una especie de embudo. (Docente oficial. *Diario de campo*)

La docente expresa que ahora es más complejo que antes poder lograr el aumento o el grado en el escalafón. El docente manifiesta que es muy complicado, a lo cual se suman los tiempos de espera, el espacio para ascender y que las diferencias entre categorías no son sustanciales. La docente complementa diciendo que es bastante lejano el ascenso. El docente expresa que, dado el panorama, uno debe tener un trabajo complementario, no dedicarse únicamente a la institución. La docente añade que la remuneración no refleja la inversión que se realiza en estudios de posgrado. (Docentes oficiales. *Diario de campo*)

Pese a ello, cuando se indaga sobre cuántos años podría permanecer en la carrera docente, la mayor parte de profesores coinciden en que podrían ser varios años, dada la satisfacción personal que han encontrado en el oficio y las garantías de estabilidad de la carrera. Sin embargo, considerar esta posibilidad dependerá de las garantías laborales para acceder a la pensión y del incremento salarial que logren al cumplir los requisitos del escalafón:

El profesor toma en cuenta las semanas faltantes para la pensión, siendo faltantes en su caso por lo menos 17 años más. Pero, por vocación, laboraría al menos durante otros 20 años. A juicio del profesor, eso depende de la mejora de las condiciones: frente a un sueldo bajo que no justifica el trabajo y la necesidad de trabajos alternos para sostenerse y pagar deudas, no ha determinado un lapso de continuidad. Por su parte, el profesor menciona que continuaría indefinidamente, pues hay una satisfacción personal. (Docente oficial. *Diario de campo*)

Los años a continuar en la carrera docente dependen, para el profesor, de los gastos que se presenten en el futuro, en tanto que otro profesor manifiesta que no ha planeado nada aún, pero que experimenta desilusión frente a las condiciones que enfrenta la profesión docente. (Docentes oficiales. *Diario de campo*)

La docente señala que esto se relaciona con la evaluación y con poder ubicarse en planta; si eso se logra, le gustaría quedarse en la carrera docente e iniciar estudios de pedagogía, no especifica cuánto tiempo, pero espera que pudiera ser largo. El docente desea quedarse largo tiempo, pero depende de pasar el concurso y el lugar en el cual quede como docente de planta, con lo que concuerda la otra docente. Otro docente espera poder quedarse de manera definitiva. A la docente le gustaría quedarse el tiempo que sea posible; añade que se siente que la otra profesión le da un respiro y siente que le ha servido manejar la parte docente y la parte profesional; la docente siente que esto le permite ser más independiente. (Docentes oficiales. *Diario de campo*)

Sobre la docencia como profesión

Uno de los factores que incide en la profesionalización de la docencia es la percepción de los actores frente a este oficio, en especial de los mismos docentes. De este modo, la representación colectiva que los distintos agentes del sistema tienen, constituyen las bases en las que se cimientan las condiciones de producción y reproducción de la docencia. En este sentido, el estudio se preguntó por la percepción de los docentes profesionales frente a su quehacer educativo en las aulas y en los colegios, sobre sus imaginarios frente al rol docente y frente a la condición del profesorado en la actualidad.

Como se observó en un apartado anterior, los docentes profesionales que ingresan a la carrera docente, lejos de ser sujetos ajenos al sector educativo, cuentan con algún tipo de experiencia en el campo que les permite consolidar un imaginario sobre la profesión. Esta noción previa de la profesión está marcada fundamentalmente por lo que José Manuel Esteve (1987) denominó el ‘malestar docente’, entendida como aquellos efectos permanentes de carácter negativo que afectan a la personalidad del profesor como resultado de las condiciones psicológicas y sociales en que se ejerce la docencia.

Al ingresar a la docencia, en general, estos nuevos docentes manifiestan que han confirmado la idea de dificultad que implica el ejercicio de la profesión. Dificultades que inician en el aula con el manejo de grupos de estudiantes grandes, con la insuficiencia de infraestructura y recursos didácticos para la enseñanza, pasan por el bajo estatus social de la profesión y finalizan en las complejas condiciones estructurales de la docencia, como ascensos y salarios.

En contraposición al difícil panorama que configuran sobre la docencia, afirman que el resultado del trabajo con los estudiantes es gratificante, en el sentido en que logran permear la vida de los niños y adolescentes de alguna manera. Allí autodefinen que su rol no es solo mejorar los aprendizajes de los estudiantes y formar en ellos habilidades para continuar sus estudios, sino también conciben su trabajo como de *orientación*. A través de las experiencias que los docentes profesionales pueden ofrecer a los estudiantes, consideran que están motivando a los jóvenes a tomar diversas trayectorias de vida, y no solo aquellas que observan en sus contextos cercanos. De

este modo los docentes profesionales perciben que, a través de su labor, los estudiantes amplían su perspectiva de la vida y de las posibles ocupaciones que pueden considerar para su futuro:

Ambos docentes coinciden en afirmar que poseían una percepción negativa de la profesión, sobresaliendo, entre sus perspectivas, la idea de que la profesión era de regular exigencia. Ambas percepciones se han transformado, según los docentes. Para uno de ellos, la labor es satisfactoria, pues recibe una retroalimentación positiva de parte de sus estudiantes, señalando, además, que logra identificarse con ellos. (Docentes oficiales. *Diario de campo*)

La percepción de la profesión docente para el profesor estaba marcada por lo complejo que es lidiar con los estudiantes, es decir, tener que demostrar bastante paciencia y soportar gritos y peleas. Esta percepción se ha transformado, pues ha sido una experiencia conmovedora compartir con los estudiantes. Señala que no se conoce el ambiente al que están sometidos, y que en la labor juega un importante papel la confianza y la relación de amistad con los estudiantes. (Docentes oficiales. *Diario de campo*)

Perspectivas de los directivos docentes

Teniendo en cuenta que el nuevo estatuto docente tiene un efecto de apertura de la profesión (2009), es relevante preguntarse sobre su incidencia en la dinámica institucional de los colegios. El ingreso formal de otros profesionales a las aulas tuvo un impacto importante, no solo en la configuración social de la profesión tal como se ha visto hasta aquí, sino también en la cotidianeidad de las instituciones educativas. En el anterior apartado se mostró cómo los nuevos docentes profesionales, sin un programa de acompañamiento para docentes noveles, surtieron y surten un proceso de adaptación individual al medio escolar, en donde buscan apoyo en sus pares docentes y en los recursos humanos y educativos del colegio.

Si bien la mirada y el sentir del profesional que ejerce su nuevo rol docente resultan fundamentales para comprender el proceso de configuración de la docencia en el país, también es importante conocer la perspectiva de otros actores del sistema educativo, como los

directivos docentes. Los rectores y coordinadores en las instituciones educativas ocupan un lugar privilegiado para identificar el impacto de los docentes profesionales en las funciones de la escuela y en la dinámica escolar. De este modo, el estudio indagó por la percepción de los directivos docentes sobre el desempeño de los docentes profesionales, su proceso de adaptación, las metodologías de enseñanza, su expectativa de permanencia y los resultados en pruebas.

Siendo en su gran mayoría licenciados, los directivos docentes desde el inicio manifestaron su postura frente al impacto del Decreto 1278 en la apertura de la profesión y el desestímulo a la demanda de licenciaturas en el país. Ellos consideran nocivo en términos estructurales el ingreso de otros profesionales a la docencia, entendiendo que este ingreso disminuye aún más el estatus social de este oficio:

El profesor considera que ha sido un descalabro la apertura de la docencia a otras profesiones; lo considera un despropósito. Si bien cree que estas políticas han ayudado a palear el desempleo, es innegable la deserción de muchos profesionales, debido a los choques que experimentan a nivel vocacional —se cuestionan el sentido de sus carreras— y a nivel de la salud —enfermedades mentales y problemas emocionales que causa la labor docente—. Por otra parte, cree que quienes deseen ser docentes no deberían ingresar a la educación básica y media, sino a la educación superior, puesto que en el primer sector las condiciones son muy desfavorables. Cree, además, que sin gusto por parte del profesional desempeñarse es más complicado y que ellos poseen bastantes conocimientos, pero no saben cómo transmitirlos a sus estudiantes. Reconoce que existen celos de parte de los docentes del Decreto 2277 hacia los docentes que hacen parte del Decreto 1278, puesto que consideran que vienen a reemplazarlos. Sin embargo, opina también que, en tanto logren integrarse, es buena su presencia. (Directivo docente oficial. *Diario de campo*)

Este impacto se explicita en la desmotivación de los estudiantes de educación media por estudiar una licenciatura: ya que cualquier persona puede ser docente, pierde relevancia estudiar una licenciatura. En cambio, una carrera profesional diferente posibilita una doble salida laboral, puesto que la persona puede dedicarse a

labores propias de su área y, además, ser docente. (Directivos docentes oficiales. *Diario de campo*)

El rector menciona varios impactos, entre ellos, el malestar en los licenciados. Estos valoran mucho su formación pedagógica y sienten injusto que una persona que no se haya preparado en docencia —una persona que puede saber mucho, pero que no sabe de pedagogía— pueda ejercerla. El maestro antiguo cree necesario poseer saber disciplinar y pedagógico: el maestro antiguo defiende mucho eso. Por otra parte, hay desmotivación respecto a cursar licenciaturas debido a la baja remuneración y las limitadas oportunidades laborales. (Directivo docente oficial. *Diario de campo*)

Adicional al impacto negativo que produce la apertura de la docencia a otras profesiones, los directivos perciben que estos ingresan a la carrera docente por problemas en la empleabilidad. La percepción de los directivos es que los profesionales ingresaron a la docencia porque en sus campos de acción no encontraron empleo y que, una vez tengan una mejor oportunidad laboral, desertarán:

El rector manifiesta que los motivos radican en que no se encuentra otra opción laboral para los profesionales de otras áreas, no encuentran unas condiciones laborales más propicias. (Directivo docente oficial. *Diario de campo*)

La rectora cree que los profesionales ingresan porque no les va bien en el área en que se formaron, con lo que concuerda el coordinador, quien señala que es una fuente de trabajo alternativa cuando en sus campos no hay oportunidades. (Directivos docentes oficiales. *Diario de campo*)

Otro rector cree que esta es una opción secundaria para los profesionales y que, al no poder ubicarse en sus respectivos campos a nivel laboral, encuentran mayor facilidad de ubicación laboral en la docencia. (Directivo docente, Bogotá. *Diario de campo*)

El rector señala que el desempleo es el principal motivo para el ingreso de los profesionales de otras áreas frente a un complejo campo laboral. (Directivo docente oficial. *Diario de campo*)

La rectora piensa que los profesionales de otras áreas ingresan debido a la falta de oportunidades para desempeñarse en su profesión debido a la competitividad. (Directivo docente oficial. *Diario de campo*)

Al explorar las condiciones de la empleabilidad de los profesionales en su campo, según datos del Observatorio Laboral (MEN, 2014), podría decirse que el argumento de los directivos docentes tiene sentido en términos de acceso a empleos formales, pero no en términos de ingresos. Al tomar las carreras de formación de los docentes profesionales que participaron en el estudio —zootecnia, administración de empresas, comercio internacional, deportes, arquitectura, biología, contaduría pública, diseño gráfico, turismo y hotelería y en ingenierías agronómica, financiera, de sistemas, civil, de sonido, industrial y de alimentos—, se encuentra que en promedio estas profesiones tienen menor tasa de absorción en el mercado laboral actual (76 %) comparadas con los programas de licenciatura (80 %) (MEN, 2014). No obstante, frente al primer ingreso promedio percibido por los profesionales, estos estarían en mejores condiciones en el mercado laboral (\$1'328.899) en comparación con los docentes licenciados (\$1'198.072) (MEN, 2014).

De este modo, podría deducirse que la docencia para los profesionales tiene un efecto de diversificación y ampliación de sus oportunidades laborales. En este sentido, tal como lo perciben los directivos, la carrera docente sí estaría mejorando las condiciones de empleabilidad de los profesionales. Sin embargo, también es cierto que el ingreso a la docencia significa para los docentes reducir la probabilidad de una mayor remuneración económica. Posiblemente, dejar de lado el costo de oportunidad de ejercer su carrera profesional para estos docentes se compensa con su interés en la educación; como se ha visto hasta aquí, esto resulta ser un factor determinante para el ingreso de los profesionales a la docencia.

Al continuar indagando por la percepción de los directivos docentes, el desacuerdo con el ingreso de otros profesionales a la docencia contrasta con la percepción que tienen estos mismos directivos frente a su desempeño. La mayoría de rectores y coordinadores coincidieron

en que el proceso de adaptación fue difícil para los otros profesionales, especialmente en el dominio de las actividades institucionales, como la planeación de clases y el reporte de informes. Sin embargo, una vez realizado un proceso de aceptación por parte de los otros docentes del colegio, los nuevos docentes iniciaron una etapa de retroalimentación de su práctica de aula para mejorarla. Los directivos llaman la atención sobre el *interés y perseverancia* que los docentes profesionales sitúan en su trabajo: “El rector señala que los docentes se esfuerzan, demuestran compromiso y quieren aprender, en un entorno que se caracteriza por la alta exigencia” (Directivo docente oficial. *Diario de campo*).

En la actualidad, los directivos afirman que los otros profesionales establecen buenas relaciones con los estudiantes e implementan metodologías de tipo práctico que logran capturar el interés de los niños y los jóvenes:

El rector manifiesta que estos profesionales han tenido un buen desempeño en la institución, cree que son buenos profesionales. (Directivo docente oficial. *Diario de campo*)

El coordinador dice que el desempeño ha sido bueno. Cree que, en el fondo, pueden poseer las características que posee un docente —como el manejo de grupo—, que manejan una disciplina y que pueden llegar a los estudiantes con sus conocimientos. El rector señala que hay que pulirlos mucho y realizarles seguimiento a los procesos para saber si van bien. En ocasiones los coordinadores encuentran que ellos necesitan mucha más atención que los maestros. (Directivos docentes oficiales. *Diario de campo*)

[...] los profesionales tienen miradas que no tienen los maestros, y son capaces de llevar el conocimiento a situaciones prácticas, reales. Los profesionales ven más útil el área en función del saber aplicado, esto es positivo. (Directivos docentes oficiales. *Diario de campo*)

CAPÍTULO V

Implicaciones para el caso colombiano: formación y profesionalización de la docencia

COMO LA PRINCIPAL INSTITUCIÓN de ‘socialización’, la educación desempeña un papel central en la conformación de la personalidad e identidad social de una población —valores, tradiciones, pautas de conducta, imaginarios, saberes, normas y creencias—. Desde Durkheim (1976) hemos entendido que la educación como órgano de socialización no es solo un proceso de transmisión de conocimientos, sino un medio de inculcación de hábitos y de los valores básicos imperantes en la sociedad. Uno de los objetivos finales de la educación es “constituir el ser social de los individuos, aquel que expresa las creencias religiosas, prácticas morales, tradiciones nacionales y opiniones colectivas de toda clase” (Durkheim, 1976, p. 93). Por otra parte, la educación cumple la función de ubicar a cada individuo en determinada posición ocupacional al prepararlo en las cualificaciones laborales:

Es la sociedad la que, para poder subsistir, necesita que el trabajo se reparta entre sus miembros y se reparta entre ellos de tal forma y no de otra. Este es el motivo por el cual la sociedad se preocupa de preparar a través de la educación, los trabajadores especializados de quienes está necesitada. La educación es ante todo, una función social, solidaria con otras funciones que debe,

por consiguiente, preparar al niño para ocupar su puesto en la sociedad (Durkheim, 1976, p. 136).

Esto ha permitido que la educación se convierta en un factor importante en el desarrollo de la capacidad científica y tecnológica de los países, en tanto que forma su fuerza de trabajo, lo que les permite modernizar e innovar en sus procesos productivos en un contexto internacional altamente competitivo. Otras de las funciones del sistema educativo es la formación, en todos los estudiantes, de las competencias analíticas, la cultura argumentativa, el libre examen y, en general, las competencias de ‘análisis simbólico’ descritas por R. Reich (1993).

El logro de estas funciones u objetivos del proceso educativo, requiere una alta calidad en la educación, la que depende fundamentalmente de la calidad del cuerpo docente. El interés en los docentes y en las condiciones de su profesión se deriva del reconocimiento, en diversos estudios internacionales, de los docentes como el factor principal en la calidad de la educación, más importante que otros factores asociados con la calidad, como: el nivel socioeconómico de los estudiantes, la dotación técnico pedagógica del plantel, la utilización de nuevas TIC y los estilos de liderazgo y gestión en los planteles (GTD-PREAL, 2011; OECD, 2005; RAND Corporation, 2013).

La importancia de la calidad de la educación y, por lo tanto, de la formación de docentes, es cada vez mayor en la sociedad actual, debido al papel central del conocimiento en el desarrollo social y económico. En la denominada sociedad del conocimiento, no es el capital económico el principal factor de desarrollo, sino el saber científico y tecnológico y el nivel educativo de la población. Los principales indicadores de desarrollo son la calidad de la educación recibida en cada sociedad, el dominio de competencias básicas —comunicativas, matemáticas y científicas— en los estudiantes, la *ratio* de graduados de educación superior sobre cualquier denominador de población y la participación en el PIB de actividades de investigación y desarrollo. Por estas razones, los sistemas educativos durante las últimas décadas se han interrogado por las características o atributos de origen y formación que deben tener los docentes para lograr las

competencias intelectuales que requieren los ciudadanos de hoy, que les permitan obtener cada vez mayores niveles de aprendizaje, mejores desempeños en sus contextos y aportar continuamente a la construcción de sus sociedades.

Como se ha señalado a lo largo de este estudio, en la experiencia internacional hay diversas modalidades institucionales de formación de docentes y de constitución social y ocupacional de la profesión docente. Son determinadas en cada sociedad por la importancia que se otorgue a la calidad de la educación, por las tradiciones institucionales de formación de docentes, por los recursos disponibles para su remuneración, así como por el estatus social y ocupacional que se construye para la profesión del maestro.

Diversos son, entonces, los factores que configuran en cada país la profesionalización de la docencia. Entre estos se encuentran los procesos de acreditación o certificación de determinado tipo de formación para el ingreso legítimo a la profesión, a sus reglas, normas, pautas de conducta, cualificaciones, instituciones y formación en las universidades. También, los requisitos para el ingreso a la carrera y los estímulos —económicos y simbólicos— para que los docentes permanezcan y avancen en la profesión. Otros factores se refieren a las relaciones con el Estado y con la sociedad, leyes y normas constitutivas, y el estatus social y ocupacional de la profesión. Esto significa que, en cada país, la docencia cuenta con un grado distinto de profesionalización conforme estas características se determinan a partir de las políticas educativas.

Uno de los factores que más incide en la profesionalización de la docencia es el tipo de formación previa que se requiere para el ingreso. En este estudio se han analizado diversas modalidades y niveles de formación en los once países seleccionados: normalistas, pregrado/*bachelor* en facultades de educación, pregrados disciplinarios más posgrados en pedagogía y didácticas. Lo que reveló una gran diversidad de opciones en los modelos de formación en el mundo.

Estas diversas opciones se diferencian entre sí en términos de sus resultados en la calidad de la educación ofrecida a los estudiantes, en el estatus social y ocupacional de la profesión, en la selectividad de los aspirantes, al igual que en el peso respectivo del

saber disciplinario y de la formación pedagógica en la educación de los docentes. Es, entonces, de gran importancia este estudio comparativo de diversos modelos de formación de docentes, dado que modelos institucionales vigentes en algunos países —como las escuelas normales y la formación de pregrado en facultades de educación— responden más a tradiciones institucionales y de gremios, y no a las demandas crecientes y complejas de la población, las cuales requieren docentes con una sólida formación disciplinar y amplias habilidades para enseñar a pensar a las nuevas generaciones.

Para el caso de los modelos basados en pregrados/*bachelor* en educación, algunos casos reportan experiencias positivas de formación de docentes como Shanghái, Singapur, Corea del Sur, Alemania y Holanda. El éxito de este modelo se encuentra en que se origina en sistemas educativos con un alto índice de equidad y un alto nivel de calidad en su interior, que les permite contar con modelos de formación docente inicial también de muy alta calidad. En el análisis de la experiencia internacional se encuentra que existen cuatro factores que aportan al funcionamiento de este modelo de formación:

- a. Candidatos a docencia con un alto nivel de calificación que provienen de sistemas educativos de alta calidad en primaria y secundaria, lo que permite al sistema de formación docente tener un excelente recurso humano de base para formar maestros.
- b. Los sistemas de educación terciaria de estos países cuentan con altos niveles de calidad en formación, investigación y producción científica, que permite que la educación se desarrolle realmente como un campo del conocimiento, mientras que, de forma paralela, se ofrece a los aspirantes a docencia una sólida y actualizada formación disciplinar.
- c. Los sistemas educativos contienen dispositivos eficientes de evaluación formativa —no solo sumativa— que monitorean el impacto de los procesos educativos en el aprendizaje de los estudiantes en todos los niveles. Esta práctica de evaluación y análisis también se encuentra en los procesos de formación de los docentes, desde que se encuentran en la universidad hasta su inserción en el ámbito escolar.

- d. Por la importancia social que la comunidad otorga a la educación en estos países y las óptimas condiciones laborales, la docencia tiene un alto estatus profesional que permite que quienes lleguen a la docencia tengan una alta expectativa en su desarrollo profesional.

Estos cuatro factores se armonizan para establecer las condiciones adecuadas para que los modelos basados en pregrados/*bachelor* en educación sean pertinentes y se puedan enfocar en mejorar el nivel de educación de cada uno de los países, y no remediar las falencias de otros ámbitos del sistema educativo; por ejemplo, carencias de competencias de egresados de la educación secundaria, bajo nivel de estatus profesional, baja calidad de la educación terciaria, entre otros.

Reflejo de esta adecuada organización del sistema educativo y de la formación docente en particular, son los desempeños de los estudiantes en las pruebas internacionales, donde, como se mostró en el capítulo anterior, sistemas como los de Shanghái, Singapur, Corea del Sur y Holanda, que utilizan este tipo de formación docente, se ubican en los primeros lugares de las pruebas PISA. Esto muestra una vez más que la calidad de la docencia es un espacio donde convergen variables de todo el sistema educativo que redundan en una buena calidad educativa.

De manera opuesta, estos modelos de formación docente inicial basados en pregrados/*bachelor* en educación, en sistemas educativos con una alta desigualdad en su interior y con bajo nivel de calidad, terminan sumando a la reproducción de las deficiencias de la educación en estos países. En el caso de Colombia, los modelos de formación inicial basados en pregrados en educación tipo licenciatura, que forman de manera paralela competencias disciplinares y competencias pedagógicas con la misma duración e intensidad, no logran formar a los docentes con los conocimientos y habilidades requeridas para su desempeño en el aula (Bautista, 2014).

Los factores que en países con un alto rendimiento educativo gestionan buenos modelos de formación, en países inequitativos como Colombia, se convierten en mayores obstáculos para el desarrollo de la docencia. En un contexto de baja calidad de las facultades de

educación —en su mayor parte de universidades públicas— los programas de licenciatura terminan remediando las carencias en competencias académicas de los jóvenes y enfrentando las deficiencias estructurales de la profesión: bajos salarios, bajo estatus y difíciles condiciones de ascenso.

De este modo, con un grupo de aspirantes a docencia con bajo nivel de capital académico y cultural, se esperaría que la formación inicial lograra equiparar todas las falencias intelectuales que traen consigo y lograran elevar su nivel dentro de las universidades. Sin embargo, tal como lo muestran los resultados de la prueba SABER PRO, los normalistas y licenciados tienen los resultados más bajos en el manejo de competencias ciudadanas, lectura crítica y razonamiento cuantitativo.

Lo anterior permite cuestionar la calidad de la formación de los futuros maestros en los programas de licenciatura y en las normales. Estos programas cuentan con currículos desactualizados que favorecen la formación pedagógica por encima de la formación disciplinar, como si esta fuera accesoria dentro de la labor docente. Los docentes que enseñan en las facultades de educación, muchas veces, son egresados de los mismos programas, reproduciendo los modelos y prácticas de formación docentes. Los niveles de producción académica de estas facultades están muy por debajo de los estándares tanto internacionales como de otras unidades académicas en la misma universidad, lo que genera bajo estatus académico de las facultades de educación.

Los argumentos de las universidades en Colombia con facultades de educación y de los gremios y sindicatos, en defensa de este modelo de formación, se orientan a mostrar que en los países más desarrollados y con mejores resultados educativos este modelo de formación inicial docente funciona. Sin embargo, como se demostró anteriormente, esto es posible gracias a la convergencia de una serie de factores que provienen de diferentes ámbitos del sistema educativo y no solo del proceso de formación docente. Allí la formación docente inicial, tipo pregrado/*bachelor* en educación, suma a la alta calidad del sistema educativo, mientras que en los países latinoamericanos, donde los sistemas educativos aún tienen grandes retos en términos

de calidad educativa, este modelo de formación docente reproduce la baja calidad del sistema (figura 14).

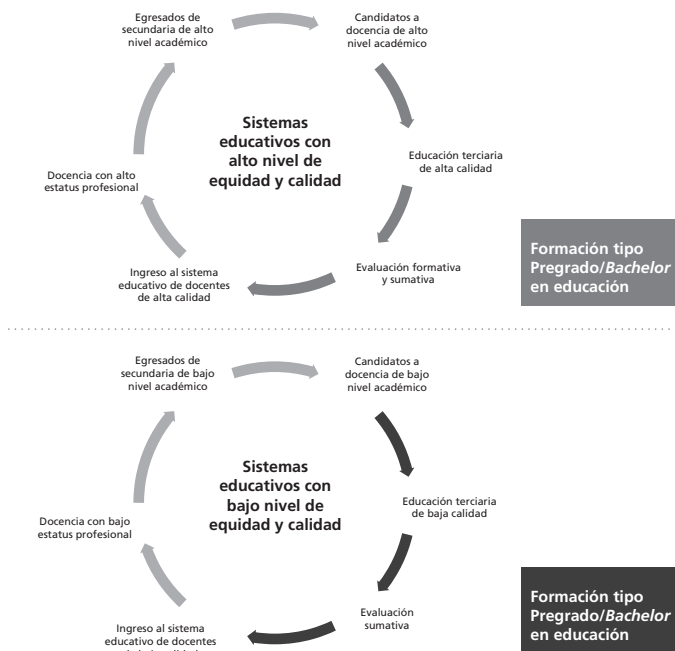


FIGURA 14. Incidencia de la formación docente en la reproducción de la calidad de los sistemas educativos.

Fuente: elaboración propia.

Actualmente, en las aulas oficiales del país hay más de 153.000 docentes licenciados —52,18 % del total de docentes oficiales (ver tabla 15, capítulo IV)— provenientes de estos programas de licenciaturas. Su impacto en la calidad educativa puede considerarse desde dos aspectos. En primer lugar, puede encontrarse un efecto negativo en la formación de los estudiantes, dado que los niños, niñas y adolescentes no cuentan con docentes altamente calificados que les permitan desarrollar conocimientos y competencias de alta calidad y, por lo tanto, participar de manera activa en la actual ‘sociedad del conocimiento’, haciendo del sistema educativo aún más inequitativo y reproduciendo las brechas sociales.

En segundo lugar, este modelo de formación reduce los niveles de eficiencia del sistema educativo, en la medida en que los recursos invertidos en la formación docente —el 58 % de los programas de formación son financiados con recursos públicos— y en el pago de salarios, no se reflejan en un incremento de los resultados educativos del país. De este modo, el país deja de formar el capital humano requerido para el desarrollo social y económico de los territorios. Esta situación se agudiza en el país, teniendo en cuenta que alrededor del 10 % de docentes del país son normalistas, quienes se dirigen a la educación inicial y la educación primaria. Es, entonces, válido preguntarse cuál es la incidencia de la formación normalista en el desarrollo de habilidades de los niños y niñas, dado que su preparación como docente es de corta duración y con bajo nivel de profundización y cualificación.

Las debilidades en términos de formación docente en Colombia, se suman a la dificultad que tienen los nuevos docentes —con el Decreto 1278 de 2002— para avanzar en el escalafón y, por lo tanto, ganar mayores grados de profesionalización. Según esta norma, como se observó en el capítulo iv, la promoción depende de maestrías y doctorados que, en un contexto de altos costos de posgrados en universidades públicas y privadas, dificultan que los docentes puedan acceder a ellas. En este nuevo escalafón la licenciatura solo sirve para el ingreso al primer nivel y la promoción depende exclusivamente de posgrados, lo que implica una devaluación profunda de la licenciatura en la carrera docente y la exigencia de posgrados para la promoción. Resultado de ello se observa la alta concentración en los niveles medios del escalafón 1278 —niveles 2A y 2AE—, el 70,5 % del total de docentes de este régimen; comparada con la concentración de docentes en los niveles más altos del escalafón 2277 —niveles 13 y 14—, el 68,3 % del total de docentes de este régimen.

Es claro que, por las condiciones sociodemográficas y profesionales de los docentes, es muy complejo asumir los costos de matrícula de posgrados de calidad con el ingreso salarial promedio de un maestro en Colombia. Por otra parte, los recursos estatales —de orden nacional y territorial— invertidos en la formación en servicio de los docentes, también son limitados. Los programas de

apoyo de docentes para maestrías y doctorados no superan el 4 % de la población de profesores oficiales del país.

La configuración, por décadas, de un cuerpo docente con una débil formación inicial y con reducidas posibilidades de formación docente pertinente y de calidad, exigen que el país considere una transformación sustancial al actual sistema de formación de docentes en Colombia, vía las oportunidades que abrió el nuevo estatuto docente con el Decreto 1278, para permitir el ingreso de otros profesionales a la docencia y realizar una evaluación constante del desempeño de los maestros.

En primer lugar, es evidente que el logro de estándares internacionales en calidad de la educación no será posible en este país con la actual formación de normalistas y licenciados, que tiene grandes carencias en formación disciplinaria y en competencias generales. Además, la formación pedagógica debe estar basada en investigación sobre la pedagogía específica de las diversas áreas curriculares, lo que requiere el dominio conceptual y metodológico de la respectiva disciplina.

Ya ha sido planteado que la formación del docente no necesariamente debe empezar ni finalizar en el pregrado. Este puede ser en cualquier área o disciplina y la formación pedagógica es la función del posgrado (Gómez, 2013). La formación de licenciados en pregrado es una tradición que en el país ha causado un impacto importante en la baja calidad educativa del sistema. Sin embargo, esta convención cultural no es necesariamente ni la mejor ni la única forma posible de formación de docentes. En países reconocidos con la mejor calidad de la educación, como se observó con Finlandia, los docentes del 'Profesorado de materia' tienen posgrados en su área de especialidad, a partir de una sólida formación disciplinaria en el pregrado (Jakku-Sihvonen y Niemi, 2013b, pp. 30-31).

De este modo, el país requiere considerar la promoción y expansión de un modelo alternativo de formación dentro de las políticas docentes, que capte a todo profesional interesado en la docencia como opción de vida y laboral. Este debe recibir en el pregrado la misma formación disciplinaria e intelectual de los otros estudiantes,

en su disciplina o profesión escogida, y complementar su formación a nivel de posgrado con el desarrollo de habilidades para la enseñanza, conocimiento de las particularidades y principales problemas del contexto educativo. Este modelo, que dentro del Decreto 1278 es permitido a través del ingreso de otros profesionales, empieza a tener resultados positivos en la transformación de las prácticas de aula en las instituciones educativas, tal como se mostró en este estudio desarrollado.

Los profesionales docentes no licenciados en educación

Algunos de los profesionales no licenciados en educación que han ingresado al servicio docente muestran que, pese al difícil proceso de adaptación en las instituciones educativas —caracterizado por la ausencia de un proceso sistemático de inserción docente—, han logrado permanecer en sus cargos, gracias a la creatividad que han desarrollado en sus clases. Sin ningún antecedente teórico sobre cómo enseñar, esto es, sin hacer parte de ninguna escuela pedagógica o sin ninguna afiliación previa con alguna propuesta didáctica, los nuevos docentes deben iniciar un camino de indagación acerca de las mejores maneras de enseñar. Para ello, algunos de los profesionales docentes vienen implementando una serie de estrategias que llaman la atención sobre su capacidad de resignificación de la identidad y labor profesional.

Por un lado, estos docentes vienen desarrollando una estrategia de apoyo con los profesores más experimentados de las instituciones, en quienes buscan respuestas a sus preguntas cotidianas que surgen de su práctica en el aula, preguntas asociadas al cómo enseñar y cómo abordar a los estudiantes en su dimensión social, individual y emocional. En segundo lugar, otros profesionales docentes se valen de recursos educativos que encuentran en las instituciones: bibliotecas, salas de cómputo, materiales audiovisuales, materiales didácticos, espacios educativos, entre otros, que frecuentemente son subutilizados por los otros profesores. Finalmente, estos profesionales docentes utilizan su experiencia profesional previa como administradores, ingenieros, historiadores, filósofos, sociólogos, etc., para proveer un sentido práctico a sus clases, para contextualizar los aprendizajes.

En la medida en que ellos tienen la posibilidad de aterrizar los conocimientos teóricos de una disciplina en un tema, problema o campo ocupacional real del país, logran capturar la atención de los estudiantes, en especial de los adolescentes.

En la actualidad, uno de los principales problemas de la educación —sobre todo, en la secundaria y media— es que los jóvenes no le encuentran sentido al aprendizaje, y a la continuación en la escuela, porque la forma de enseñar de la mayor parte de docentes no se adecua a las nuevas formas de conocimiento que tienen estudiantes. Los jóvenes perciben los conocimientos y habilidades que buscan formar los docentes en ellos alejados de su realidad y con poca utilidad en sus contextos.

Sin embargo, según lo que muestran la investigación realizada, algunos de los profesionales docentes estarían mostrando señales o pistas sobre cómo proveer sentido a los contenidos escolares y a las habilidades en las que se pretende formar a los estudiantes. Los nuevos profesionales docentes en las instituciones educativas que se estudiaron, contextualizan mejor los contenidos, utilizan las TIC para la búsqueda de nuevo conocimiento, pueden profundizar en ellos debido a su mayor dominio de las temáticas en cada área, logran mostrar a los estudiantes aplicaciones en ámbitos de la realidad de los estudiantes y proyectan modelos de rol profesional en áreas de conocimiento que muchas veces son desconocidas para los estudiantes. Esto incide de manera positiva en la motivación e interés de los estudiantes por aumentar su aprendizaje y continuar con su formación hasta niveles de la educación superior.

Al observar estas estrategias empleadas por algunos de los nuevos profesionales para adaptarse al medio escolar, a la luz de las nuevas demandas que el sistema educativo y la sociedad del conocimiento plantea a los docentes contemporáneos, se encuentran algunas señales para mejorar la calidad educativa en el país. De este modo, se propone dirigir las políticas docentes hacia la implementación de un modelo de formación basado en el fortalecimiento disciplinar de los maestros y una resignificación del lugar de la pedagogía y la didáctica en la configuración de la profesión. Este modelo contiene dos rutas posibles de formación de los nuevos profesionales de la educación.

Pregrado profesional + maestría en Educación: 4+2

Esta ruta consiste en la promoción y estímulo para la captación de nuevos y mejores profesionales disciplinares de las instituciones de educación superior para que continúen su formación a nivel de posgrado en educación (figura 15). Las maestrías en educación cumplirían la función de formar a los aspirantes a docencia en elementos pedagógicos, herramientas didácticas, iniciación a la docencia, análisis del contexto sociocultural de las escuelas y la formación de habilidades de investigación en el aula.

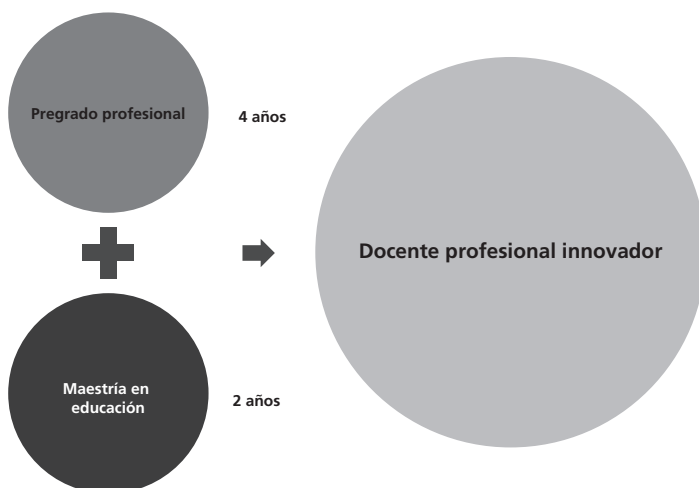


FIGURA 15. Ruta 1 de formación docente propuesta para profesionales disciplinares.

Fuente: elaboración propia.

Articulación de pregrados profesionales con maestrías en educación: 4+1

Esta ruta debe orientarse a trabajar con las IES para el desarrollo de perfiles de egresado de los profesionales con enfoque en educación. Esto significa que, en los últimos dos semestres de su carrera del pregrado profesional, se puedan utilizar algunos créditos en asignaturas sobre educación, pedagogía, didáctica, contexto sociocultural de las escuelas, entre otras, ofrecidas por las unidades académicas a cargo

de investigación y formación en estas áreas —institutos de educación, centros de investigación educativa, programas de educación—. Estos créditos podrían ser validados en maestrías en educación con la misma universidad o con otras. Una posibilidad óptima sería que hasta la mitad de los créditos de la maestría pudieran ser tomados desde los últimos dos semestres del pregrado, de tal manera que el estudiante pudiera, en cinco años, lograr su título de pregrado en determinada disciplina o profesión y la Maestría en educación. Este es el esquema del 4 + 1 —cuatro años de pregrado y 1 de posgrado— planteado en el Instituto de Investigación en Educación de la Universidad Nacional, pero sin implementación hasta el momento (figura 16).

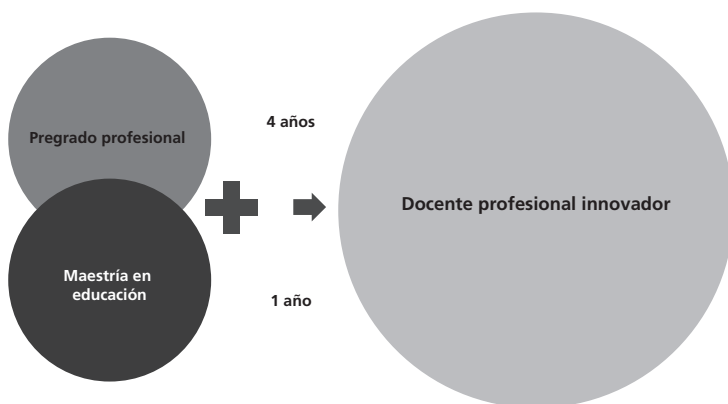


FIGURA 16. Ruta 2 de formación docente propuesta para profesionales disciplinares.

Fuente: elaboración propia.

En ambas rutas de formación de este modelo, el egresado del pregrado puede optar ya sea por el ejercicio de su profesión o por un posgrado en educación, requisito para su promoción en el nuevo escalafón docente del Decreto 1278 de 2002. Por otra parte, la formación disciplinaria o profesional recibida en el pregrado es más polivalente y más funcional para el ingreso al trabajo de quienes así lo requieran o deseen, mientras que la licenciatura solo sirve para la carrera docente, limitando e inflexibilizando las opciones de educación y trabajo de los licenciados. Para quienes optan por posgrados

en educación o pedagogía —si esta oferta está basada, sustentada, en investigación interdisciplinaria sobre temas educativos o pedagógicos, en lugar de la reproducción de un saber pedagógico general y abstracto—, será mayor la calidad y pertinencia de la formación del nuevo docente. Este nuevo modelo de formación de docentes cuestiona fuertemente la pertinencia actual y permanencia de las tradicionales normales y facultades de educación.

Referencias

- Ainsworth, J. (2013). *Sociology of education: an A to Z guide*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Alliaud, A. (2009). *Estado de situación de la formación docente en Argentina. Políticas y Desafíos a futuro*. Buenos Aires: Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa-IDIE/OEI Argentina.
- Alliaud, A. (Coord.). (2013). *Los sistemas de Formación Docente del Mercosur*. Buenos Aires: OEI-Programa de Apoyo al Sector Educativo del Mercosur (PASEM). Recuperado de pasem.mec.gov.br/arquivos/3_estudo.pdf
- Auguste, B., Kihn, P., y Miller, M. (2010). *Closing the talent gap: Attracting and retaining top-third graduates to careers in teaching*. Washington, DC: McKinsey & Company.
- Ávalos, B. (2010). Formación inicial docente en Chile: calidad y políticas. En C. Bellei, D. Contreras, y J. Valenzuela (Edits.), *Ecos de la revolución pingüina. Avances, debates y silencios en la reforma educacional* (pp. 257-284). Santiago: Universidad de Chile / UNICEF / Pehuén Editores S.A.
- Bautista, M. (2009). La profesionalización docente en Colombia. *Revista Colombiana de Sociología*, 32(1), 111-131.
- Bautista, M. (2014). Formación inicial docente: sobre cómo se reproduce la baja calidad educativa. En R. Dore, A. Araujo, y J. Mendes, (Organizadores), *Evasão na educação: estudos, políticas e propostas de enfrentamento* (pp. 215-248). Brasília: IFB / CEPROTEC / RIMPEPES.
- Broeder, P., y Stokmans, M. (2009). *Teacher Education Needs Analysis -The Netherlands-*. EUCIM-TE project the Netherlands. FGW Tilburg University. Recuperado de <http://www.eucim-te.eu/data/eso27/File/Material/Needs%20Analysis%20Report%20Netherlands.pdf>
- Calvo, G. (2006). *La profesionalización docente en Colombia*. Documento presentado por la Fundación Compartir en la mesa de trabajo del Nuevo Plan Decenal de Educación, 2015.

- Calvo, G., Rendón, D. L., y Rojas, L. I. (2004). La formación de los docentes en Colombia. Un estudio diagnóstico. Bogotá: Unesco / IESALC-Universidad Pedagógica Nacional.
- Cardena, C. (2012). Reflexiones sobre la reforma curricular de la educación normal. *Diálogos sobre educación*, año 3(5). Recuperado de http://www.revistadiálogos.cucsh.udg.mx/sites/default/files/dse_a3_n5_jul-dic2012_cardena.pdf
- Center on International Education Benchmarking-CIEB. (s. f. a). *Shanghai-China. Instructional Systems*. Recuperado de <http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/shanghai-china/shanghai-china-instructional-systems/>
- Center on International Education Benchmarking-CIEB. (s. f. b). *Shanghai-China. Teacher and Principal Quality*. Recuperado de <http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/shanghai-china-teacher-and-principal-quality>
- Center on International Education Benchmarking-CIEB. (s. f. c). *Singapore. Teacher and Principal Quality*. Recuperado de <http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/singapore-overview/singapore-teacher-and-principal-quality/>
- Center on International Education Benchmarking-CIEB. (s. f. d). *South Korea. Instructional Systems*. Recuperado de <http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/south-korea-overview/south-korea-instructional-systems/>
- Cheng, K.-M. (2011). Shanghai and Hong Kong: learning to learn. En OECD, *Lessons from PISA for the United States, Strong Performers and Successful Reformers in Education* (pp. 83-111). París: OECD Publishing.
- Comisión Nacional SEP-SNTE de Carrera Magisterial. (2011). *Programa Nacional de Carrera Magisterial. Lineamientos generales*. México. Recuperado de http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/2241/1/images/LINEAMIENTOS_GENERALES_2011.pdf

- Consejo Nacional de Educación. (s. f.). *Educación Superior–Conceptos básicos*. Recuperado de http://www.cned.cl/public/Secciones/SeccionEducacionSuperior/conceptos_basicos.aspx
- Contraloría General de la República de Chile. (2014). *Dictamen N° 43184. Los institutos profesionales no pueden impartir las carreras que requieren de licenciatura previa que indica, desde la entrada en vigencia de la ley N° 20.370*. Recuperado de <http://www.contraloria.cl/appinf/LegisJuri/DictamenesGeneralesMunicipales.nsf/DetalleDictamen?OpenForm&UNID=4A5F697B8E22C09384257CFA007DCAF8>
- Contreras-Sanzana, G., y Villalobos-Claveria, A. (2010). La formación de profesores en Chile: una mirada a la profesionalización docente. *Educación y Educadores*, 13(3), 397-417.
- Conway, P., Murphy, R., Rath, A., y Hall, K. (2009). *Learning to teach and its implications for the continuum of teacher education: a nine-country cross-national study*. Maynooth: Teaching Council of Ireland. Recuperado de <http://www.teachingcouncil.ie/en/Publications/Research/Documents/Learning-to-Teach-and-its-Implications-for-the-Continuum-of-Teacher-Education.pdf>
- Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional-DEMRE. (s. f.). La PSU Prueba de Selección Universitaria. Recuperado de 2014, de <http://www.demre.cl/psu.htm>
- Dundar, H., Béteille, T., Riboud, M., y Deolalikar, A. (2014). *Student Learning in South Asia: Challenges, Opportunities, and Policy Priorities. Directions in Development*. Washington, DC: World Bank.
- Durkheim, É. (1976). *Educación como socialización*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Educarchile. (s. f.). *Mapa de la formación docente en Chile*. Recuperado de <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?ID=134451>
- Esteve, J. M. (1987). *El malestar docente. Cuadernos de pedagogía*, 148(95).
- Eurydice. (s. f. a). *Netherlands. Conditions of Service for Teachers Working in Early Childhood and School Education*. Recuperado de https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Netherlands:Conditions_of_Service_for_Teachers_Working_in_Early_Childhood_and_School_Education
- Eurydice. (s. f. b). *Netherlands. Continuing Professional Development for Teachers Working in Early Childhood and School Education*.

- Recuperado de https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Netherlands:Continuing_Professional_Development_for_Teachers_Working_in_Early_Childhood_and_School_Education
- Eurydice. (s. f. c). *Netherlands. Initial Education for Teachers Working in Early Childhood and School Education*. Recuperado de https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Netherlands:Initial_Education_for_Teachers_Working_in_Early_Childhood_and_School_Education
- Finnish National Board of Education. (s. f.). *Teachers in Finland – trusted professionals*. Recuperado de http://www.oph.fi/download/148960_Teachers_in_Finland.pdf
- Fortoul, B. (2014). La reforma integral de la educación básica y la formación de maestros. *Perfiles educativos* [online], 36(143), 46-55. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982014000100021&lng=es&tlng=es
- Fubright Commission. (s. f.). *US School System*. Recuperado de <http://www.fubright.org.uk/study-in-the-usa/school-study/us-school-system>
- García, C. (2006). *Políticas de inserción a la docencia: Del eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente*. Documento elaborado para el Taller Internacional “Las políticas de inserción de los nuevos maestros en la profesión docente: La experiencia latinoamericana y el caso colombiano”, Grupo de Trabajo Profesión Docente del Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe-PREAL y la Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano. Recuperado de http://www.ub.edu/obipd/docs/politicas_de_insercion_a_la_docencia_del_eslabon_perdido_al_puente_para_el_desarrollo_profesional_docente_garcia_c_m.pdf
- García, S., Maldonado, D., Perry, G., Rodríguez, C., y Saavedra, J. (2014). *Tras la excelencia docente*. Bogotá: Fundación Compartir.
- Gatti, B., y Barretto, E. (2011). *Teachers of Brazil: obstacles and challenges*. Brasilia: Unesco.
- Gatti, B., Barretto, E., y André, M. (2011). *Políticas docentes no Brasil. Um estado da arte*. Brasilia: Unesco.
- Gómez, V. M. (2013). “Licenciaturas’ en crisis, nuevos estándares de calidad de la educación y necesidad de nuevo modelo de formación de docentes”. Ponencia Simposio Regional de Investigación Educativa

- Universidad Católica de Manizales Facultad de Educación. Maestría en Educación. Mayo 24-25, 2013.
- GTD-PREAL. (2011). *Boletines virtuales*. Grupo de Trabajo sobre Desarrollo Profesionalización Docente en América Latina. Coordinadora: Denise Vaillant. Uruguay. Recuperado de <http://www.preal.org/GTD/index.php>
- Husso, M.-L., Korpinen, E., y Asunta, T. (2013). Red del Profesorado Investigador: un foro interactivo de profesionalidad y capacitación. En R. Jakku-Shivonen y H. Niemi (eds.), *Aprender de Finlandia: la apuesta por un profesorado investigador* (pp. 135-153). Bogotá: Editorial Magisterio.
- Iregui, A., Melo, L., y Ramos, J. (2006). Evaluación y análisis de eficiencia de la educación en Colombia. Banco de la República. *Serie Borradores de Economía* (381). Recuperado de <http://www.banrep.gov.co/sites/default/files/publicaciones/pdfs/borra381.pdf>
- Jakku-Sihvonen, R., y Niemi, H. (2013a). El Plan Bolonia y su aplicación a la formación del profesorado. En R. Jakku-Shivonen y H. Niemi (eds.), *Aprender de Finlandia: la apuesta por un profesorado investigador* (pp. 37-51). Bogotá: Editorial Magisterio.
- Jakku-Sihvonen, R., y Niemi, H. (2013b). Introducción al sistema educativo finlandés y al trabajo del profesorado. En R. Jakku-Shivonen y H. Niemi (eds.), *Aprender de Finlandia: la apuesta por un profesorado investigador* (pp. 25-32). Bogotá: Editorial Magisterio.
- Jongitud, M. (2013). Resumen legislativo de la reforma educativa en México. *Letras Jurídicas*, (28), 209-214.
- Kim, K., Chung, M., y Kim, D. (2012). *Successful Strategy for Training Teachers in Korean Education*. Republic of Korea: Ministry of Strategy and Finance. Recuperado de <http://www.ksp.go.kr/common/attdown.jsp?fidx=122&pag=0000700003&pid=48>
- Kotthoff, H.-G., y Terhart, E. (2013a). "New" solutions to "old" problems. Recent reforms un teacher education in Germany. *Revista Española de Educación Comparada*, (22), 73-92. Recuperado de http://www.uned.es/reec/pdfs/22-2013/22-MO-04_Kotthoff&Terhart.pdf
- Kotthoff, H.-G., y Terhart, E. (2013b). Teacher Education in Germany: Traditional Structure, Strengths and Weaknesses, Current

- Reforms. *Scuola democratica*, 4(3). Recuperado de <http://www.scuolademocratica.it/wp-content/uploads/2014/02/Caso-tesesco.pdf>
- Ley de Educación Nacional. (2006). N° 26.206. Argentina.
- Lohmar, B., y Eckhardt, T. (eds.). (2013). *The Education System in the Federal Republic of Germany 2011/2012*. Bonn: KMK. Recuperado de <http://www.kmk.org/dokumentation/das-bildungswesen-in-der-bundesrepublik-deutschland/dossier-englisch/publikation-zum-download.html>
- López, M. (2013). Una reforma “educativa” contra los maestros y el derecho a la educación. *El Cotidiano*, (179), 55-76. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32527012005>
- Louzano, P., y Morduchowicz, A. (2011). *Formación Docente en Chile*. PREAL: Santiago de Chile.
- Louzano, P., Rocha, V., Moriconi, G., y Portela de Oliveira, R. (2010). Quem quer ser professor? Atratividade, seleção e formação docente no Brasil. *Estudos em Avaliação Educacional*, 21(47), 543-568. Recuperado de <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/ea/arquivos/1608/1608.pdf>
- Malinen, O.-P., Väisänen, P., y Savolainen, H. (2012). Teacher education in Finland: a review of a national effort for preparing teachers for the future. *The curriculum Journal*, 23(4), 567-584. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/09585176.2012.731011>.
- Manso, J., y Ramírez, E. (2011). Formación inicial del profesorado en Asia: atraer y retener a los mejores docentes. *Foro de Educación*, (13), 71-89. Recuperado de www.forodeeducacion.com/numero13/006.pdf
- Manzi, J. (2010). Programa Inicia: fundamentos y primeros avances. Ecos de la revolución pingüina. Avances, debates y silencios en la reforma educacional. En C. Bellei, D. Contreras, y J. Valenzuela (eds.), *Ecos de la revolución pingüina. Avances, debates y silencios en la reforma educacional* (pp. 285-309). Santiago: Pehuén Editores S.A.
- Mark, G. (2003). *The Professionalization of Hong Kong Teachers: Dilemma between Technical Rationality and Individual Autonomy*. China: The Hong Kong Institute of Education.
- Mezzadra, F., y Veleda, C. (2014). Apostar a la docencia. Desafíos y posibilidades para la política educativa argentina. Buenos Aires: CIPPEC, Embajada de Finlandia, UNICEF.

- Ministerio de Educación. (s. f. a). *Mapa de la Reforma Educacional 2014*. Recuperado de http://reformaeducacional.gob.cl/wp-content/uploads/mapa_reforma.pdf
- Ministerio de Educación. (s. f. b). *Política y carrera nacional docente, para el fortalecimiento y desarrollo de las y los educadores de Chile*. Recuperado de http://www.mineduc.cl/contenido_int.php?id_contenido=29811&id_portal=1&id_seccion=4220
- Ministerio de Educación de la Nación. (s. f. a). *Educación inicial. Formación Docente Inicial*. Recuperado de <http://portal.educacion.gov.ar/inicial/formacion-inicial/>
- Ministerio de Educación de la Nación. (s. f. b). *El sistema educativo. Los niveles*. Recuperado de <http://portal.educacion.gov.ar/sistema/la-estructura-del-sistema-educativo/los-niveles/>
- Ministerio de Educación Nacional-MEN. (2002). *Decreto 1278, Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente*. Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional-MEN. (2009a). *Decreto 2715. Por el cual se reglamenta la evaluación de competencias de los docentes y directivos docentes regidos por el Decreto Ley 1278 de 2002 y se dictan otras disposiciones*. Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional-MEN. (2009b). *Encuesta Nacional de Deserción Escolar 2009*. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-293664_archivo_pdf_resultados_ETC.pdf
- Ministerio de Educación Nacional-MEN. (2012). *Políticas y sistema colombiano de formación y desarrollo profesional docente*. Colombia. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-208603_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional-MEN. (2013). *Estadísticas sectoriales*. Recuperado de <http://bi.mineduacion.gov.co:8380/eportal/web/planeacion-basica/>
- Ministerio de Educación Nacional-MEN. (2014). *Lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación*. Bogotá, Colombia.
- Ministry of Education-MOE. (s. f. a). *Diploma in Education*. Recuperado de <http://www.moe.gov.sg/careers/teach/diploma-education/>
- Ministry of Education-MOE. (s. f. b). *The Singapore Education Journey*. Recuperado de <http://www.moe.gov.sg/education/landscape/>

- Ministry of Education and Culture. (2014). *Teacher education in Finland*. Recuperado de http://www.oph.fi/download/154491_Teacher_Education_in_Finland.pdf
- Ministry of Education and Culture. (s. f.). *Education system in Finland*. Recuperado de http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/koulutusjaerjestelmae/liitteet/finnish_education.pdf
- Ministry of Education, Culture and Science. (2011). *Working on education 2012*. Delta Hage, Den Haag. Recuperado de www.government.nl/files/documents-and-publications/reports/2013/02/27/working-in-education-2012/ocw-wio12-wio-en-compleet-final2-los.pdf
- Montoya, S. (2012). El papel de las escuelas normales en la feminización de la docencia en la educación básica en Colombia: 2001-2009. (Tesis de maestría). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- National Institute of Education-Learning Sciences Lab. (s. f.). *About us*. Recuperado de <http://lsl.nie.edu.sg/about-us>
- National Institute of Education-NIE. (2014a). *BACHELOR OF ARTS / SCIENCE*. Recuperado de <http://www.nie.edu.sg/files/ote/Brochures/BABScBrochure.pdf>
- National Institute of Education-NIE. (2014b). *Postgraduate Diploma in Education 2014-2015*. Singapore: Nanyang Technological University-National Institute of Education. Recuperado de http://www.nie.edu.sg/files/ote/Handbooks/Postgraduate-Diploma-in-Education_2014-2015.pdf
- National Institute of Education-NIE. (s. f. a). *Postgraduate Diploma in Education Programmes*. Recuperado de <http://www.nie.edu.sg/study-nie/admissions/teacher-education-undergraduate-studies/postgraduate-diploma-education-programmes>
- National Institute of Education-NIE. (s. f. b). *Why NIE?* Recuperado de <http://www.nie.edu.sg/studynie/why-nie>
- Niemi, H., y Jakku-Sihvonen, R. (2009). El currículo en la formación del profesorado de Educación secundaria. *Revista de Educación*, (350), 173-202.
- Niemi, H., y Jakku-Sihvonen, R. (2011). Teacher Education in Finland. En M. Valenčič Zuljan, y J. Vogrinc (eds.), *European Dimensions of Teacher Education-Similarities and differences* (pp. 33-53). Ljubljana:

- Faculty of Education. Kranj: The National School of Leadership and Education.
- Niemi, H., y Jakku-Sihvonen, R. (2013). Una formación del profesorado basada en la investigación. En R. Jakku-Sihvonen, y H. Niemi (eds.), *Aprender de Finlandia: la apuesta por un profesorado investigador* (pp. 53-72). Bogotá: Editorial Magisterio.
- Nusche, D., Braun, H., Halász, G., y Santiago, P. (2014). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Netherlands*. París: OECD Publishing. doi: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264211940-en>.
- OCDE-El Banco Mundial. (2012). *La Educación Superior en Colombia*. doi: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264180710-es>.
- OECD. (2005). *Teachers Matter. Attracting, developing and retaining effective teachers*. OECD Publishing. doi: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264018044-en>.
- OECD. (2011). Brazil: Encouraging Lessons from a Large Federal System. En OECD, *Lessons from PISA for the United States, Strong Performers and Successful Reformers in Education*. París: OECD Publishing. doi: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264096660-en>.
- OECD. (2012). *Education at a Glance: OECD Indicators*. París: OECD Publishing. doi: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2012-en>.
- OECD. (2013). *Teachers for the 21st Century: Using Evaluation to Improve Teaching*. París: OECD Publishing.
- OEI. (2013). Formación inicial y acceso a la docencia. En OEI, *Miradas sobre la Educación en Iberoamérica: Desarrollo Profesional Docente y Mejora de la Educación* (pp. 87-154). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos.
- OREALC-Unesco. (2013). *Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: OREALC / Unesco.
- Paine, L., Fang, Y., y Wilson, S. (2003). Entering a Culture of Teaching: Teacher Induction in Shanghai. En E. Britton, L. Paine, D. Pimm, y S. Raizen (eds.), *Comprehensive Teacher Induction*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Podgursky, M., y Springer, M. (2011). Teacher compensation systems in the United States K-12 public school system. *National Tax Journal*, 1(64), 165-192.

- Rama de Información y Recursos Educativos del Departamento de Estado de los EE.UU. (s. f.). *Si Usted Desea Estudiar en los Estados Unidos. Folleto 1. Estudios de licenciatura*. Recuperado de http://www.educationusa.info/5_steps_to_study/resources_documents.php#top
- RAND Corporation. (2013). *Teachers Matter: Understanding Teachers' Impact on Student Achievement*. Recuperado de <http://www.rand.org/education/projects/measuring-teacher-effectiveness/teachersmatter.html>
- Reich, R. (1993). *El trabajo de las naciones. Hacia el capitalismo del siglo XXI*. Argentina: Vergara.
- República de Colombia. (8 de Febrero de 1994). *Ley General de Educación. Por la cual se expide la ley general de educación*. Colombia.
- Resolución CFE N° 24/07. (2007). *Anexo I. Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial*. Argentina: Consejo Federal de Educación.
- Resolución CFE N° 74/08. (2008). *Anexo I. Capítulo VI. Titulaciones para las carreras de Formación Docente* (sustituye el capítulo aprobado por Resolución CFE N° 24/07). Argentina: Consejo Federal de Educación.
- Ruiz, G. (2012). La Reforma Integral de la Educación Básica en México (RIEB) en la educación primaria: desafíos para la formación docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(1), 51-60. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2170/217024398004.pdf>
- Ruiz, G., García, M., y Pico, M. (2013). La formación docente analizada en perspectiva comparada: convergencias y divergencias en las transformaciones de la formación inicial del profesorado para el nivel secundario en el Mercosur. *Revista Española de Educación Comparada*, 221-248. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/reec.21.2013.7621>.
- Sahlberg. (2011). Lessons from Finland. *American Educator*, 35(2), 32-36.
- Salleh, H., y Tan, C. (2013). Novice Teachers Learning from Others: Mentoring in Shanghai Schools. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(3), doi: <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2013v38n3.1>.
- Santiago, P., Benavides, F., Danielson, C., Goe, L., y Nusche, D. (2013). *Teacher Evaluation in Chile 2013. OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education*. París: OECD Publishing. doi: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264172616-en>.

- Scheibe, L. (2010). Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação. *Educação y Sociedad*, 31(112), 981-1000. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/17>
- Schleicher, A. (Ed.). (2011). *Building a High-Quality Teaching Profession: Lessons From Around The World*. París: OECD Publishing. doi: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264113046-en>.
- Schleicher, A., Yelland, R., Belfali, Y., Benavides, F., y Yee, H. (2014). Policy Lessons for Korea. En OECD, *Lessons from PISA for Korea, Strong Performers and Successful Reformers in Education* (pp. 189-196). París: OECD Publishing.
- Secretaría de Educación Pública-SEP. (2012). *Acuerdo 649. Por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria*. México, D. F.: Secretaría de Educación Pública-SEP.
- Secretaría de Educación Pública-SEP. (2014). *Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes y Propuesta de etapas, aspectos, métodos e instrumentos de evaluación*. Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/perfiles.pdf>
- Seo, K. (2012). Lessons from Korea. *Educational Leadership*, 70(3), 75-78.
- SEP-DGESPE. (s. f.). *Licenciatura en Educación Secundaria. Mapa Curricular*. Recuperado de 2014, de <http://www.dgespe.sep.gob.mx/planes/les/mapa>
- SEP-Gobierno Federal. (2012). *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos, principales cifras, ciclo escolar 2011-2012*. México, D. F.: Gobierno Federal. Recuperado de www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1989/3/images/principales_cifras_2011_2012.pdf
- Stallivieri, L. (2007). El sistema de educación superior de Brasil: características, tendencias y perspectivas. *Universidades*, (34), 47-61.
- Stewart, V. (2011). Singapore: rapid improvement followed by strong performance. En OECD, *Lessons from PISA for the United States, Strong Performers and Successful Reformers in Education* (pp. 159-176). OECD Publishing.
- Sverdlick, I., Ferrari, P., y Jaimovich, A. (2005). *Desigualdad e inclusión en la educación superior. Un estudio comparado en cinco países de América Latina*. Buenos Aires: Laboratorio de Políticas Públicas

- Buenos Aires. Serie Ensayos e Investigaciones N° 9. Recuperado de 2014, de www.ses.unam.mx/curso2013/pdf/Sverdlick.pdf
- Tardif, M. (2013). *El oficio docente en la actualidad. Perspectivas internacionales y desafíos a futuro en Políticas docentes, Formación, trabajo y desarrollo profesional*. Buenos Aires: Unesco / IPE.
- Tucker, M. (2011). *Standing on the Shoulders of Giants. An American Agenda for Education Reform*. Recuperado de <http://www.ncee.org/wp-content/uploads/2011/05/Standing-on-the-Shoulders-of-Giants-An-American-Agenda-for-Education-Reform.pdf>
- Tucker, M. (ed.). (2014). *Chinese Lessons. Shanghai's Rise to the Top of the Pisa League Tables*. National Center on Education and the Economy (NCEE). Recuperado el 28 de Octubre de 2014, de <http://www.ncee.org/wp-content/uploads/2013/10/ChineseLessonsWeb.pdf>
- Unesco. (2006a). *Evaluación del Desempeño y Carrera Profesional Docente: Un estudio comparado de 50 países de América Latina y Europa*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe, OREALC / Unesco.
- Unesco. (2006b). *Teachers and educational quality: Monitoring Global Needs for 2015*. Montreal, Canadá: Unesco, Institute for Statistics, Montreal.
- Universidad de Chile-DEMRE-Consejo de Rectores. (s. f.). *Proceso de Admisión 2015. Normas y Aspectos Importantes del Proceso de Admisión*. Recuperado de [http://www.demre.cl/text/publicaciones2015/junio/publicacion01\(12062014\).pdf](http://www.demre.cl/text/publicaciones2015/junio/publicacion01(12062014).pdf)
- Uusiautti, S., y Määttä, K. (2013). Who is a Suitable Teacher? The Over-100-Year Long History of Student Selection for Teacher Training in Finland. *International Journal of Sciences*, 109-118. Recuperado de www.ijsciences.com/pub/article/153

Índice de materias

A

Articulación [entre pregrado y posgrado] 16, 140
Asociatividad 17

C

Calidad educativa 80, 85, 96, 99, 100, 135, 137, 139
Carrera docente 22, 28, 32, 37, 51, 62, 63, 71, 81, 82, 91, 93, 94, 99, 100, 103, 121, 122, 125, 126, 136, 141
Competencias 13, 14, 20, 22, 38, 43, 81, 88, 89, 92-95, 98, 99, 116, 130, 131, 133-135, 137, 149

E

Escalafón docente 94, 103, 118, 141
Escuelas normales 15, 19, 20, 30, 32, 43-46, 86, 87, 89, 90, 95, 97, 132, 150
Estatuto docente 110, 119, 123, 137
Estatus social 14, 79, 98, 122, 124, 131
Evaluación [del desempeño docente] 28, 32, 37, 41, 47, 49, 50, 66, 71, 82, 93-95, 101, 137

F

Facultades de educación 15, 29, 86, 87, 90, 92, 95, 96, 131, 132, 134, 142
Formación docente 20, 21, 25, 27-30, 35, 38-42, 44, 47-52, 55, 57, 59-64, 67,

68, 70, 72, 75, 80, 81, 85, 86, 91, 96, 98, 100, 101, 132-137, 140
Formación en servicio 82, 83, 136

I

Ingreso 16-18, 22, 23, 27, 28, 31, 34, 38, 39, 40, 45, 46, 48, 49, 51, 52, 58, 61, 64, 65, 75, 81, 82, 85, 90, 92, 94, 96, 98, 99, 109-113, 118, 120, 123-126, 131, 135, 136, 138, 141
Instituciones de formación docente 50

L

Licenciatura 15, 21, 28-31, 33, 34, 36, 37, 43-46, 85-90, 95, 98, 109, 110, 124-126, 133-136, 141

M

Modelo(s) de formación docente 21, 28, 80, 81, 98, 100, 132, 133, 135

N

No licenciados 11, 88, 89, 93, 96, 119, 138

P

Permanencia 16-19, 22, 23, 27, 31, 46, 47, 72, 85, 92, 93, 96, 118, 124, 142

Índice de materias

Planta docente 96, 99, 103

Políticas docentes 28, 137, 139

Posgrados en educación 16, 39, 90, 101,
109, 110, 120, 131, 136, 137, 141, 142

Profesionalización [docente] 16-20,
23, 85, 86, 88-91, 99, 103, 122, 131

Programa(s) de formación 27-30, 33,
34, 38-40, 44, 47-49, 52, 57, 60, 61,
68, 70, 73-75, 81, 86, 88, 101, 136

Programa(s) de pedagogía 29, 88, 93,
96

Promoción 14, 16-19, 22, 23, 41, 46, 72,
85, 92, 93, 96, 111, 118, 136, 137, 140,
141

R

Remuneración 14, 22, 37, 38, 41, 61, 76,
103, 119, 120, 125, 126, 131

S

Sindicato(s) 46, 134

Socialización 129

*Calidad docente:
un desafío para la tradición
pedagógica en Colombia,*

EDITADO POR EL CENTRO EDITORIAL
DE LA FACULTAD DE CIENCIAS
HUMANAS DE LA UNIVERSIDAD
NACIONAL DE COLOMBIA, FORMA
PARTE DE LA COLECCIÓN GENERAL
BIBLIOTECA ABIERTA, SERIE
SOCIOLOGÍA. EL TEXTO FUE
COMPUESTO EN CARACTERES MINION
Y FRUTIGER. SE UTILIZÓ PAPEL
HOLMEN BOOK DE 70 GRAMOS Y,
EN LA CARÁTULA, PAPEL CLASSIC
LINEN NATURAL WHITE DE
216 GRAMOS. EL LIBRO SE TERMINÓ
DE IMPRIMIR EN BOGOTÁ, EN
PROCEDITOR LTDA EN JULIO DEL 2017.



Es ampliamente reconocida la baja calidad de la educación en Colombia —en diversas pruebas nacionales e internacionales—, pese a la larga tradición de Facultades de Educación y de varios programas de estímulo a la docencia, de reconocimiento a los ‘mejores docentes’ y de financiación de estudios de posgrado para muchos de ellos. Estudios coinciden en el problema de la calidad de la formación de los docentes y, por tanto, de la educación ofrecida. Esta realidad tiene dos dimensiones complementarias: la calidad y pertinencia del modelo de formación de docentes predominante en Colombia —dimensión propia de las Facultades de Educación— y el bajo estatus social y ocupacional de tal profesión —lo que desestimula el acceso a la enseñanza como campo de acción por parte de jóvenes de alto nivel intelectual y de capital cultural—. El país necesita reconceptualizar y rediseñar tanto sus instituciones y modelos de formación, como las políticas de remuneración y profesionalización de la docencia.

Este libro invita a la superación de las tradiciones vigentes en el país en la formación de docentes. Para ello, se presenta un análisis comparativo de modelos de formación en diversos países, cuyo ejemplo resulta significativo para señalar las principales tendencias y sus implicaciones en la formación y profesionalización de la docencia. A partir de una revisión de la situación actual de los docentes en el contexto colombiano, se propone una alternativa de formación de docentes, como ruptura y superación de las vigentes.



ISBN 978-958-783-103-0



9 789587 831030



SESQUICENTENARIO
UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

