



# PROFESORES PARA LA IGUALDAD EDUCACIONAL EN AMÉRICA LATINA

*Calidad y nadie de menos*

**Guiomar Namo de Mello**

Brasileña. Directora Ejecutiva Fundación Victor Civita, miembro  
Consejo Nacional de Educación, Brasil.

El gran desafío de la educación en Latinoamérica en este comienzo de siglo es superar la desigualdad educacional. A medida en que el acceso a la educación básica se hace universal, más grave es la crisis de calidad de aquella escuela programada para una minoría homogénea. Una escuela a la cual los niños pueden entrar, pero de la cual muchos salen sin aprender y, peor aún, creyendo que no son capaces de aprender.

Y que no se diga que aquella escuela de minoría era de calidad. Era verbalista, consideraba a todos los niños como iguales, recipientes vacíos a los que el profesor debía llenar con datos, hechos, largas expresiones aritméticas y reglas gramaticales, todo un repetido ejercicio hasta que el alumno desarrollara la información idéntica a la que había sido impresa en el vacío de su intelecto. Una malla curricular de la cual algunas piezas tenían sentido más tarde, cultivadas según las experiencias académicas y culturales de los bien nacidos. Algo de valor tenía en la preparación de una élite letrada y con licenciaturas, para vivir en sociedades poco democráticas, de países poco competitivos económicamente, que exportaban productos primarios y compraban aquellos que tenían valor agregado.

En sociedades desiguales y culturalmente diversas, universalizar la escuela es incluir a los excluidos. ¿Pero incluirlos en qué y para qué? Hacer más, o incluso hasta hacer más de lo mismo está fuera de todo pensamiento. Nadie lo desea. Y ningún país puede ofrecerle a todos la escuela de antiguamente que, de modo idílico, muchos creen que era buena. Para que el aprendizaje de todos sea de calidad es necesario darle sentido al conocimiento curricular, hacer del aprendizaje una experiencia significativa, agradable y siempre conectada con la vida de todos los alumnos.

Se trata entonces de aprender a hacer, y bien, lo que nunca se hizo a gran escala en nuestro continente: una escuela cuya finalidad central sea el aprendizaje de todos; una pedagogía capaz de inspirar y reunir a los profesores en torno a un proyecto coherente con objetivos claros; una didáctica inspirada en concepciones de aprendizaje más contemporáneas en el cual el objeto de conocimiento y el objeto de enseñanza finalmente se reconcilien.

La estrategia para ello ya no puede ser la de establecer niveles homogéneos que se logren indistintamente. Será necesario avanzar lo máximo posible con cada generación escolar, de modo de promover una calidad diversa, duradera y sostenida para una población que, además de ser heterogénea, necesita aprender a agregar valor a sus capacidades a lo largo de la vida.

## Es necesario poner a aprender a la fuerza laboral docente latinoamericana y a enseñar a alumnos que desafían a la pedagogía de la uniformidad. Es tan simple como eso, y muy difícil



© UNESCO/A. López

Hace más de tres décadas se discute la desigualdad en la educación latinoamericana. En esos más de treinta años cambió la geografía política del mundo, la economía se globalizó, la tecnología hizo emerger una sociedad en la cual el conocimiento y la información ya no son un privilegio de las instituciones de enseñanza, la organización laboral cambió el perfil profesional de muchas carreras. Se llegó incluso a decretar el final de la historia. Y la escuela latinoamericana sigue con dificultad para enseñar las cosas básicas necesarias para vivir: leer, escribir, cuantificar, trabajar con magnitudes, escuchar, hablar, pensar y articular lenguaje y pensamiento.

El diagnóstico y el pronóstico de esa situación tienen que ver con los profesores latinoamericanos. Ellos son parte del problema en virtud de su falta de preparación, del corporativismo, del acomodarse a una carrera que expulsa a los mejores. Pero deben ser parte de la solución porque sin la participación, compromiso y dedicación de los profesores será imposible superar la desigualdad educacional. Es necesario poner a aprender a la fuerza laboral docente latinoamericana y a enseñar a alumnos que desafían a la pedagogía de la uniformidad. Es tan simple como eso, y muy difícil.

## SABER es poder

Sabemos más de lo que sabíamos hace dos décadas sobre la profesión docente en Latinoamérica. Un reciente estado del arte sobre el tema señala problemas conocidos de quienes actúan en la educación escolar: formación inicial sin articulación entre la teoría y la práctica y de contenidos desfasados; carreras jerárquicas sin sistemas de incentivo eficaces, en las cuales la promoción depende del tiempo de ejercicio docente; gestión institucional sin instrumentos de evaluación de resultados y sin fuerza, sostenibilidad y voluntad políticas para promover los cambios necesarios; sueldos bajos y desprestigio profesional; fuerte influencia del espíritu de cuerpo de los servidores públicos en general y de los profesores en particular <sup>1</sup>.

Desde los años ochenta están en marcha reformas educacionales en distintos países de Latinoamérica. En casi todas ellas se han multiplicado experiencias innovadoras que involucran formación, carrera y desarrollo profesional de los docentes. Aunque pocas de aquellas experiencias hayan sido evaluadas con relación a su impacto en el aprendizaje de los alumnos de los profesores involucrados, ellas constituyen hipótesis interesantes para que sean probadas de modo más riguroso <sup>2</sup>.

En el plano conceptual, Latinoamérica ha tomado un contacto más sistemático, en las dos últimas décadas del siglo XX, con los trabajos de pedagogos y psicólogos, principalmente europeos, sobre el perfil de habilidades para enseñar y estrategias de organización de las condiciones de aprendizaje <sup>3</sup>. De modo general, esos trabajos constituyen desarrollos de las teorías de Jean Piaget, incluida su reciente expresión, la teoría constructivista del aprendizaje, que ha

recibido un gran aporte de estudiosos latinoamericanos <sup>4</sup>. Algunos de esos trabajos conceptuales resaltan específicamente la desigualdad educacional en virtud, en el caso de los europeos, de la creciente heterogeneidad étnica, cultural y religiosa, realidad cada vez más presente en las escuelas de un continente mucho más homogéneo hace cincuenta años. En el caso de América Latina, el constructivismo y la superación de las desigualdades siempre se han asociado, aunque no siempre el resultado haya sido auspicioso.

Sin embargo, en Estados Unidos los años noventa fueron pródigos en estudios empíricos sobre la importancia de la escuela y del profesor en el aprendizaje de los alumnos, fuertemente asociados a la formulación de políticas. Orientados hacia la necesidad de superar el “achievement gap” entre blancos de clase media y las minorías étnicas, aquellos estudios son de particular interés para la educación en Latinoamérica.

### La escuela hace la diferencia

Muchos estudiosos de la educación, contaminados por el pesimismo pedagógico que marcó la segunda mitad del siglo XX, llegaron a afirmar que la escuela sólo reproducía las desigualdades sociales. Estudios tan distantes como el de Bourdieu y Passeron en Francia y los de Coleman en Estados Unidos, por caminos metodológicamente opuestos, han llegado a idénticas conclusiones: los alumnos salen de la escuela tan socialmente desiguales como entraron.

<sup>1</sup> Vaillant, Denise (2004).

<sup>2</sup> Consultar los trabajos presentados en la conferencia regional “Desempeño de los profesores en América Latina y en el Caribe”, publicados en portugués por la Fundación Víctor Civita (2004) y en español por el PREAL (2004).

<sup>3</sup> Se incluyen en este caso los trabajos de Philippe Perrenoud, sociólogo, profesor de la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de Ginebra (Suiza); Salvador César Coll, de la Universidad de Barcelona (España); Léopold Paquay, psicopedagogo, profesor de la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de Lovaina (Bélgica); Isabel Alarcão, doctora en Educación y profesora catedrática de la Universidad de Aveiro (Portugal).

<sup>4</sup> Liderados por Emília Ferreiro e investigadores del Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV, México, DF.



## Todo niño es capaz de aprender siempre que esté en el ambiente adecuado

Para responder a interrogantes planteadas por el pesimismo pedagógico se formularon teorías y se realizaron evaluaciones e investigaciones empíricas. Utilizando metodologías más rigurosas que el funcionalismo de Coleman y de teorías más dinámicas que el estructuralismo de Bordieu y Passeron, esta nueva “defensa” de la escuela ha entregado evidencias consistentes respecto del impacto positivo que la educación puede tener en el destino profesional y social de poblaciones en riesgo. Algunos estados del arte sobre el tema surgieron a partir de los años noventa<sup>5</sup>. Estos trabajos han guiado los supuestos adoptados en el presente artículo.

- ➔ Todo niño es capaz de aprender siempre que esté en el ambiente adecuado, entiéndase esto como: profesor bien preparado, tiempo, espacio, recursos didácticos y/o tecnológicos.
- ➔ Efectivamente existen diferencias de resultados entre escuelas que no pueden explicarse sólo por las variables de origen de los alumnos, aunque estas últimas pesen en la explicación. Controladas las diferencias iniciales y los factores ambientales, las escuelas tienen un impacto específico. Producen diferencias sustantivas en sus alumnos.
- ➔ Las diferencias entre las escuelas están sistemáticamente asociadas a las características de los procesos educativos internos y al clima organizacional que reina en cada institución escolar. Es decir, factores que pueden ser modificados por las propias escuelas, por las políticas, por los actores político-institucionales. Existe una fuerte relación entre los factores sociales y ambientales y el progreso de los alumnos.
- ➔ Las diferencias entre las escuelas son estables, pueden permanecer durante largos períodos (más de una década) si las condiciones se mantienen relativamente estables.
- ➔ Lo que ocurre al comienzo de la escolaridad es un buen criterio de pronóstico sobre el éxito o el fracaso en la carrera escolar. A niños de origen y condiciones familiares iguales les puede ir mejor o peor en las demás etapas escolares, y su éxito o fracaso dependerá de la etapa inicial de escolaridad.
- ➔ Las diferencias entre las escuelas señalan la importancia de considerar el “valor agregado” de las instituciones escolares. En este sentido la información pública de los resultados obtenidos en pruebas estandarizadas de una escuela, como medida de comparación entre escuelas, puede ser engañosa. Más relevante sería informar el incremento en los resultados dentro de una misma escuela y la persistencia de dicho aumento.

<sup>5</sup> Mello, G.N. (1993) y Alvariño, C. et. al. (2004).

Dado que la escuela hace la diferencia, pasa a ser relevante observar el interior de esta “caja negra”. Se destacan dos componentes de los procesos internos de la escuela como los que más influyen en su eficacia: la gestión, personificada en la figura del director –estilo de liderazgo, capacidad de crear un clima institucional positivo, entre otros, y la enseñanza, que es la práctica del profesor–, formación, manejo de la sala de clases y otras características personales y profesionales. La mayoría de los trabajos se centran en uno de estos componentes, ya que los procedimientos empíricos son bastante diferentes.

Los estudios sobre gestión han contemplado a la escuela como un todo, su organización, clima y formas de relacionarse con el entorno social. De manera general, dichos estudios han buscado las características de las escuelas eficaces –aquellas en las cuales el aprendizaje es exitoso–. La conclusión es que esas escuelas poseen rasgos en común, entre los cuales se destacan los siguientes <sup>6</sup>:

- 1. LIDERAZGO PEDAGÓGICO:** Profesionalmente competente, firme, propositiva, que valora el desempeño tanto del equipo escolar como el de los alumnos.
- 2. AUTONOMÍA INSTITUCIONAL:** Capacidad de elaborar su proyecto pedagógico y responsabilidad en la rendición de cuentas.
- 3. VISIÓN Y METAS COMPARTIDAS:** Claridad y unidad de propósitos, colaboración y consistencia.
- 4. CENTRADA EN CONTENIDOS BÁSICOS:** Poca dispersión y objetivos definidos con el mayor grado de precisión posible.
- 5. AMBIENTE FAVORABLE PARA EL APRENDIZAJE:** Ordenado, atractivo, donde el uso del tiempo, del espacio y de los recursos está orientado prioritariamente hacia los objetivos del aprendizaje.
- 6. ALTAS EXPECTATIVAS:** Indispensables para crear una cultura de éxito, deben expresar con claridad la convicción de que los alumnos son capaces de lograr los objetivos de aprendizaje establecidos.
- 7. SEGUIMIENTO DEL PROGRESO DEL ALUMNO:** Continuidad en la retroinformación y en las estrategias para superar dificultades.
- 8. EVALUACIÓN INSTITUCIONAL:** Evaluación de la escuela y estudio de los programas de los alumnos.
- 9. REFUERZO POSITIVO:** Reglas claras y compartidas, derechos y responsabilidades bien definidos.
- 10. CAPACITACIÓN CENTRADA EN LA PRÁCTICA:** Con foco en los resultados y dificultades, que involucre al equipo como un todo y con cierto control de la propia escuela respecto de los contenidos y metodologías de la capacitación.
- 11. FACILITACIÓN DE LAS INSTANCIAS CENTRALES DEL SISTEMA:** Asesoría técnica y apoyo para implementar decisiones e iniciativas tomadas por la escuela o con su participación y seguimiento para asumir responsabilidades por los resultados.
- 12. COLABORACIÓN CON LA FAMILIA:** Claridad en la comunicación de objetivos, participación y soporte de los padres.

## El profesor hace la diferencia

No es fácil evaluar la eficacia de los profesores. La manera más rigurosa es constatar el valor agregado que los alumnos de determinado profesor logran en la medición del aprendizaje, comparando el punto en que estaban al comienzo y al final de un período escolar, en general un año lectivo. Esa es la forma de evaluar haciendo justicia a la compleja tarea de enseñar; sin embargo, hasta fines de los años setenta era difícil obtener los antecedentes necesarios para ese tipo de evaluación.

Cerca de la segunda mitad de los años noventa algunos sistemas de enseñanza norteamericanos ya venían realizando aplicaciones anuales de pruebas estandarizadas de aprendizaje, por lo menos, desde una década atrás. Las series históricas de resultados de evaluación y la disponibilidad de computadores de alta capacidad de almacenamiento de datos permitieron finalmente hacer un seguimiento a los resultados de evaluaciones anuales de aprendizaje de centenares de miles de alumnos durante ocho, diez años seguidos y comparar individualmente dichos resultados con los profesores que tuvieron a los alumnos bajo su responsabilidad.

<sup>6</sup> Alvaríño et. al., op. cit.

Uno de los estudios pioneros se llevó a cabo con datos de cuatro estados: Tennessee, Texas, Massachusetts y Alabama<sup>7</sup>. Los antecedentes entregaron evidencias de que el buen profesor hace la diferencia. Mucha diferencia: en los cuatro estados, los alumnos de buenos profesores progresaron más que los alumnos de malos profesores. La capacidad del profesor fue la variable que, aislada, más pesó en el desempeño. Y cabe resaltar: pesó más que cualquier aspecto de la situación económica, familiar, cultural o étnica de los alumnos. Vale la pena citar el comentario del autor sobre por qué la importancia del profesor no había sido estudiada antes.

*“El advenimiento de parámetros académicos, de pruebas anuales consistentes y de computadores poderosos, ha permitido hacer lo que nunca antes habíamos hecho: medir la efectividad de profesores individuales en la promoción del aprendizaje de los alumnos. Y ello, a su vez, ha dado luces en la importancia crítica de los profesores para superar el desfase académico. El fantasma de la banalidad que ha atemorizado el debate de las políticas educacionales durante décadas –la idea de que las escuelas y los profesores tienen una capacidad limitada para ayudar a los alumnos, particularmente a los alumnos desfavorecidos–, fue enterrado definitivamente. Alumnos negros y pobres pueden aprender de acuerdo con los estándares más exigentes, tan bien como cualesquiera otros alumnos, siempre que tengan profesores competentes”<sup>8</sup>.*

La constatación de que el profesor hace la diferencia ha exigido llegar al concepto de cómo sería un buen profesor. El camino escogido por estudios norteamericanos recientes fue empírico. Resumidamente, el proceso es el siguiente: el sistema de enseñanza establece los estándares de aprendizaje y aplica dichos estándares a los resultados obtenidos por los alumnos en las pruebas estandarizadas. La diferencia entre el desempeño de los alumnos al comienzo y al final del año escolar se considera una medida de la eficacia del profesor. Según el tipo de alumno que asume un profesor –bueno, mediano y débil–, se ajustan los estándares por lograr<sup>9</sup>.

Con la comprobación empírica de que el profesor hace la diferencia y con el perfil del buen profesor en nuestro poder –a pesar de que reconocidamente no sea perfecto– se realizaron estudios para verificar dónde estaban los buenos profesores. La conclusión es tan melancólica como previsible. Los alumnos de barrios o escuelas ricas y predominantemente blancas eran los que contaban con los mejores profesores. Un estudio de esa naturaleza en Latinoamérica ciertamente constataría ese mismo modelo regresivo según el cual al que tiene más se le dará.

Muchos estudiosos reconocieron las limitaciones del método usado para construir el concepto del buen profesor. Sin dejar de lado la tradición empírica norteamericana, se han venido efectuando otros estudios en los cuales la eficacia del profesor está correlacionada a resultados de evaluaciones de competencias personales y profesionales. Los resultados, aún incipientes, están mostrando por lo menos dos características comunes a todos los profesores eficaces: gran habilidad verbal y numérica más un sólido dominio del contenido por enseñar.

Según la corriente europea, varios estudiosos están elaborando las implicaciones pedagógicas y didácticas de las teorías piagetianas y constructivistas. Con una fuerte referencia a la práctica, dichos estudios utilizan no sólo la experiencia pedagógica y didáctica de sus autores, sino que continúan observaciones de situaciones de formación y ejercicio de la profesión docente. De aquellos trabajos es posible establecer un conjunto bastante consistente de habilidades para ser un buen profesor<sup>10</sup>.

Los perfiles de competencias trazados por dichos autores incluyen, entre otras: relacionar la teoría con la práctica o reflexionar sobre la práctica; recorrer con facilidad el puente entre el saber como objeto de conocimiento y el saber como objeto de enseñanza, o, dicho en otras palabras, articular conocimientos de contenido y conocimientos pedagógicos y didácticos; acoger y explotar las diferencias como recurso pedagógico.

Si consideramos que el ejercicio de competencias como aquellas no se hace sin el dominio del lenguaje verbal, las conclusiones de estudios de ambas tradiciones terminan en puntos comunes de la mayor relevancia.

## La constatación de que el profesor hace la diferencia ha exigido llegar al concepto de cómo sería un buen profesor

<sup>7</sup> Haycock, K. (1998).

<sup>8</sup> Carey, K. (2004)

<sup>9</sup> Para una descripción más detallada consulte Haycock, K., op. cit.

<sup>10</sup> Perrenoud, P. (1999), presenta una relación bastante simple y completa de competencias por enseñar.

## Los aspectos no cognitivos son importantes

Por lo menos dos estudios entregan conclusiones interesantes sobre los factores no cognitivos que influyen en la eficacia de la escuela y de los profesores. El primero de ellos es un estudio de caso de dieciséis escuelas con un alumnado muy pobre que presentaba excelentes resultados académicos.

Aunque haya confirmado casi todas las conclusiones de los demás, dicho estudio presentó evidencias diferentes en un aspecto: se observó que el liderazgo pedagógico fuerte dentro de la escuela es muy importante al comienzo del proceso de mejoramiento de la calidad. En escuelas con un trabajo pedagógico de buena calidad y maduro, es posible mantener el buen rendimiento académico con un líder facilitador, aunque no posea un perfil pedagógico. La explicación más convincente para ese antecedente es que los buenos líderes pedagógicos son los que construyen las competencias pedagógicas en su equipo docente. Lo que refuerza la importancia de la competencia del profesor para el aprendizaje, incluso con diferentes estilos de gestión <sup>11</sup>.

El segundo trabajo no es un estudio, sino el informe de un grupo de trabajo nacional –*Study Group for the Affirmative Development of Academic Ability*– <sup>12</sup>. Se trata de un levantamiento bastante completo y actualizado de estudios e investigaciones sobre las condiciones escolares y didácticas que favorecen la constitución de las competencias cognitivas necesarias para el buen rendimiento académico. El informe adopta un enfoque cognitivista y constructivista y relata una impresionante cantidad de investigaciones cuyo trabajo empírico está orientado por dicha opción teórica.

<sup>11</sup> Kannapel, P. (2005).

<sup>12</sup> *All Students Reaching The Top – Strategies for Closing Academic Achievement Gaps* (2004).

Estos estudios le hacen justicia a la prosperidad de las ideas piagetianas en Norteamérica, en especial las hipótesis teóricas de Emilia Ferreiro, que guían la búsqueda de la pedagogía y de la didáctica consistentes con sus concepciones de aprendizaje y desarrollo. Para efectos de este artículo son importantes dos conclusiones del informe:

- a) el enorme esfuerzo teórico e investigativo que viene siendo realizado por los cognitivistas y constructivistas norteamericanos para producir conocimiento sobre la enseñanza y aprendizaje en las escuelas de riesgo y/o con población de bajos ingresos y de minorías étnicas;
- b) la gran cantidad de estudios que señalan los aspectos de relaciones afectivas como decisivos para crear un clima favorable al aprendizaje de los alumnos en situación de riesgo.

La existencia de un clima de confianza en las relaciones de los niños entre sí y con los adultos se considera tan indispensable como el dominio del contenido por enseñar y de los procesos de aprendizaje. Varios autores señalan las amenazas, los estereotipos y *bullying* como obstáculos para el aprendizaje que tienen mucho mayor peso que posibles limitaciones en el ambiente familiar.

Esta dimensión no cognitiva (re)visitada por recientes estudios no se identifica con la concepción “maternalista” que asocia la figura del profesor a la materna. Tampoco sufre la manía de psicologizar o medicalizar cualquier comportamiento que se desvíe de lo esperado del alumno promedio. Entendida con la sutileza que los temas afectivos requieren, esta nueva preocupación por los sentimientos se centra en el aprendizaje. Intenta identificar los obstáculos no cognitivos que la bloquean para que la enseñanza pueda lograr sus objetivos.



El concepto de resiliencia puede ser una buena clave para este nuevo mirar. Se ha venido realizando un creciente número de estudios respecto de cómo las personas superan traumas, violencia, situaciones de abuso o de riesgo. Los resultados alcanzados desafían el concepto de que dichas situaciones conllevan inevitablemente al desarrollo de psicopatologías o de ciclos que perpetúan la pobreza, el abuso, el fracaso escolar o la violencia <sup>13</sup>.

Emerge de estas investigaciones la idea de resiliencia, es decir, *“de que las personas pueden ‘sobrellevar’ las experiencias de vida negativas y frecuentemente hacerse más fuertes en el proceso de superación”*, como afirma el autor. Dichos autores plantean que es posible hacer que ello ocurra en los alumnos y profesores. Y que estos últimos pueden aprender y enseñar estrategias de supervivencia y superación. Si ello se comprueba, no hay duda de que cualquier acción que tenga por objeto la reducción de la desigualdad educacional en la escuela tendría que considerar el desarrollo de la resiliencia.

## Algunas conclusiones

Al término del levantamiento que se menciona se comprueba que el conocimiento respecto de la importancia que tiene la escuela, y en ella los profesores, en el aprendizaje de los alumnos y en su futuro educacional, no sólo ha avanzado en sus demostraciones empíricas. Fue elaborado más bien teóricamente por estudiosos europeos y norteamericanos que se dedicaron durante casi tres décadas a responder al pesimismo de la mitad del siglo pasado.

Si no se retomó el optimismo pedagógico ingenuo, predominante en el paso del siglo XIX al XX, con Claparède, Dewey, Montessori, entre otros, el pensamiento y la investigación educacionales tampoco sucumbieron a la desilusión reinante tras las constataciones precipitadas de que la escuela y el profesor en nada influyen ante el origen social de los alumnos. Hoy es posible recomendar medidas para que las escuelas sean más eficaces. Se sabe también que el profesor marca una

Se sabe también que el profesor marca una enorme diferencia, principalmente para los alumnos de bajos ingresos y/o de minorías étnicas

enorme diferencia, principalmente para los alumnos de bajos ingresos y/o de minorías étnicas. Asimismo, disponemos de perfiles de las competencias que los profesores eficaces tienen o necesitan desarrollar. Es un avance considerable.

A pesar de que la mayoría de los estudios mencionados no haya sido realizada en países de Latinoamérica, es innegable que las conclusiones están en general bien sintonizadas con el pensamiento de la región, deudor de la tradición pedagógica piagetiana y del rigor empírico de la escuela norteamericana de investigación. En suma, hay suficiente conocimiento disponible para la toma de decisiones y para poner en marcha políticas relativas a los profesores en los países latinoamericanos.

## HACIA DÓNDE tenemos que llegar

Si el conocimiento sobre la importancia de la escuela y del profesor es válido y si el desafío es eliminar o atenuar la desigualdad educacional, se trata de indagar qué es necesario para que los países latinoamericanos pongan en marcha políticas y formas de gestión institucional de los recursos docentes que canalicen los mejores profesores hacia las escuelas y alumnos en situación de riesgo.

### Una decisión política y gestión técnica

Las decisiones relativas a la profesión de profesor casi siempre implican conflictos. Ello no es una fatalidad latinoamericana; ocurre en Estados Unidos y en varios otros países. Las decisiones por tomar en esta materia presentan una “fuerte carga política e ideológica, fuertes impactos financieros, poco consenso técnico y siempre provocan sensaciones de amenaza” <sup>14</sup>.

<sup>13</sup> Henderson, N. y Milstein, M.M. (2002).

<sup>14</sup> Aguerrondo, I. (2004).



## Lo más importantes es crear una cultura de evaluación del desempeño docente

La historia reciente de determinados países de la región muestra que difícilmente habrá una iniciativa, por más cuidadosa que sea, relativa a la formación, carrera, reclutamiento y contratación de profesores, que no provoque temor, inseguridad, desconfianza, malentendidos y resistencia de por lo menos un grupo o sector de la educación.

Esa es la magnitud del problema. Para enfrentarlo es necesario un motivo que valga la pena. Con certeza, la superación de las desigualdades educacionales es uno de ellos. ¿Este propósito será suficiente para movilizar a la clase política, formadores de opinión, tomadores de decisiones y a los propios profesores? Esta es una pregunta que sólo el análisis de las fuerzas presentes en cada país puede responder. Independientemente de la respuesta, lo que se puede afirmar es que sin la decisión política no va a funcionar ninguna otra condición.

Como estímulo es interesante conocer algunas iniciativas que están en marcha en Estados Unidos, como la *National Partnership for Teaching in At-Risk Schools*, cuyo presidente es el gobernador del estado de Virginia. Lanzada en febrero de 2005<sup>15</sup>, con el propósito y la misión de:

*“... enfrentar y empezar a solucionar el problema de la inadecuación de los equipos docentes de escuelas en situación de riesgo, mediante la clara identificación de los problemas y prescripción de las soluciones correspondientes; mediante el examen cuidadoso y sistematización de la investigación existente; y mediante el desarrollo de soluciones de políticas, recursos y estrategias. La National Partnership servirá como el recurso por excelencia de la nación para el fortalecimiento de la calidad de la enseñanza en las escuelas en situación de riesgo”*<sup>16</sup>.

En los últimos años han surgido también organizaciones no gubernamentales dedicadas al reclutamiento y capacitación de profesores específicamente para enseñar en escuelas y sectores de riesgo. Una de ellas afirma estar

*“... construyendo el movimiento para eliminar la desigualdad educacional en este país. Desde 1990, más de 12.000 individuos excepcionalmente dotados se unieron a Teach of America y asumieron el compromiso de enseñar durante dos años en comunidades rurales y urbanas de bajos ingresos. A partir de esa experiencia muchos de ellos se transformaron en los líderes del esfuerzo para ampliar la oportunidad de educación de calidad para todos los niños”*<sup>17</sup>.

La decisión política no es suficiente. La literatura es unánime en afirmar igualmente que el apoyo técnico y la observación permanente de los profesores en su ambiente de trabajo son claves para mejorar la calidad de la enseñanza. Esta afirmación debiera tener mayor importancia aún en el caso de profesores que enseñan en comunidades de bajos ingresos o escuelas de riesgo.

Hacer seguimiento, apoyar y exigir son tareas de la gestión de los recursos docentes que, junto con la decisión política, pueden garantizar que los buenos profesores se destinen a las escuelas que más necesitan y marquen la diferencia que esperamos de ellos.

<sup>15</sup> La iniciativa es producto de la asociación de tres instituciones: el ETS, Educational Testing Services, la agencia de evaluación educacional más importante de Estados Unidos ([www.ets.org](http://www.ets.org)); la Education Commission of the States, un colegiado de políticos y líderes educacionales ([www.ecs.org](http://www.ecs.org)); y la Learning Point Associates, organización sin fines de lucro dedicada a la educación ([www.learningpt.org](http://www.learningpt.org)).

<sup>16</sup> *National Partnership for Teaching in At-Risk Schools* (2005).

<sup>17</sup> [www.teachforamerica.org](http://www.teachforamerica.org)

## Estándares y sistemas nacionales de medidas de aprendizaje

A pesar de sus limitaciones, la objetividad de dichas medidas es la única base defendible para informar y negociar con profesores, directores, padres y grupos de interés de la sociedad. Y principalmente es la base de datos indispensable para llevar a cabo la evaluación del trabajo docente.

Metodologías para verificar el valor agregado que el efecto profesor produce en el aprendizaje del alumno, ajustes según las condiciones familiares y socioculturales de los alumnos y uso de largas series históricas de medidas son elementos esenciales para el entendimiento y el consenso en torno a la eficacia del profesor <sup>18</sup>.

Muchos países latinoamericanos ya poseen sistemas nacionales de evaluación del aprendizaje. Algunos de ellos ya consolidados. En otros países de la región los sistemas de medición están en desarrollo. Es importante conocer las metodologías para la medición del valor agregado de la escuela y del profesor e incorporar ese objetivo a los sistemas nacionales de evaluación. También es importante mantener la continuidad de los procedimientos de medición de modo que los datos obtenidos sean comparables e involucren a muchos grupos escolares.

Sin embargo, lo más importantes es crear una cultura de evaluación del desempeño docente que legitime el uso de los resultados para establecer políticas de formación, reclutamiento, contratación con vistas a mejorar la calidad y promover la igualdad en la educación.

## Revisión del sistema de formación inicial

En la mayoría de los países latinoamericanos, la formación de profesores se sitúa en la enseñanza de nivel superior. Es fundamental tener claridad respecto del papel del Estado en esta materia. Sin dicha claridad será difícil alinear la política de gestión de los recursos docentes con la política de superación de la desigualdad educacional. En gran parte de los contextos nacionales, los profesores se preparan en la enseñanza superior pública o privada y son absorbidos por el sistema de educación escolar básica, mantenido por el estado nacional, provincial o local. Le corresponde al Estado, por lo tanto, un rol regulador no impositivo.

Es necesario que existan directrices que orienten la organización curricular e institucional de los cursos de formación de nivel superior. Los contenidos y metodologías de dichos cursos tendrán que incorporar las necesidades específicas de formación para enseñar en sectores de pobreza y en escuelas de riesgo. En realidad, uno de los objetivos sería el de formar un profesor resiliente <sup>19</sup>. El perfil trazado en los estudios mencionados en este artículo puede ser un punto de partida para el establecimiento de directrices nacionales <sup>20</sup>. Éstas, a su vez, deben mantener la coherencia con los estándares de evaluación del aprendizaje de los alumnos de la enseñanza básica.

Le corresponde al Estado y a los responsables de las políticas educacionales la responsabilidad de intervenir en:

- a) las grandes metas de la educación, como es el caso de la superación de las desigualdades educacionales;
- b) la observancia de directrices nacionales para la formación de profesores, y
- c) la organización de cursos en las instituciones de formación superior.

Dichas directrices pueden provenir de entidades colegiadas u otras instancias de acreditación y certificación en las cuales estén representados los diversos segmentos interesados. Tales instancias pueden funcionar para acreditar cursos y certificar competencias. Todo ello estrechamente vinculado a los estándares de aprendizaje para los alumnos de la enseñanza básica.

En varios países europeos y en Norteamérica ya operan modelos de ese tipo. En el continente latinoamericano ya existe también cierta modalidad, por lo menos, de acreditación de cursos. Ciertamente, en países federativos como es el caso de Brasil, Argentina y México, el proceso demanda espacios para establecer consensos y acuerdos sobre políticas. En general, la acreditación tiene un valor nacional, pero los cargos y funciones docentes son administrados por las instancias provinciales o locales.

<sup>18</sup> Haycock, K. (1998); Carey, K. (2004).

<sup>19</sup> Henderson, N. y Milstein, M.M. (2002).

<sup>20</sup> Entre los diversos países que están intentando establecer estándares nacionales para la formación de profesores, la experiencia de Brasil puede consultarse en [www.mec.gov.br/cne/](http://www.mec.gov.br/cne/), "Diretrizes Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior". Parecer nº 9/2001.

Sería de gran interés para la toma de decisiones de políticas y de formas de gestión de los recursos docentes un análisis del funcionamiento de aquellos mecanismos en distintos contextos nacionales, especialmente en Latinoamérica.

Para terminar este punto vale la pena hacer un llamado de alerta sobre el riesgo de que la acreditación y la certificación de competencias docentes se transformen en rehenes de concepciones pedagógicas conflictivas o de intereses corporativos. La verdad es que debería ser exactamente lo opuesto. La certificación sería un instrumento para reclutar y capacitar a profesionales de alto nivel de otras áreas para enseñar en escuelas de riesgo, tal como la ya mencionada experiencia de *Teach for América*.

En Estados Unidos, donde la certificación nacional y por estados ya existe hace prácticamente dos décadas, se está replicando en ellas la disputa entre instituciones de educación (facultades de educación o cursos de pedagogía) e instituciones de formación de especialistas (institutos de las distintas ciencias, escuelas de letras y de lingüística) <sup>21</sup>.

Esta disputa, antigua conocida de los estudiosos de la educación, produce, en el ámbito de la formación del profesor, una dicotomía –reproducida posteriormente en el ámbito laboral– entre el dominio del objeto de conocimiento (contenido) y el dominio del objeto de enseñanza (qué y cómo debe ser enseñado).

## Educación continua para el éxito en situaciones de riesgo

Cada vez más entendida como un proceso continuo, que se da de preferencia en el “piso de la sala de clases”, por medio de la observación, monitoreo, pautas, apoyo y asesoría técnica, la educación continua es el núcleo noble de la gestión de recursos docentes.

Ya se ha escrito suficiente literatura sobre la educación continua. En el ámbito de los estudios de eficacia de la escuela, como ya se ha señalado, la constatación más frecuente es la de que tanto más eficaz es la escuela mientras mayor es el control que tiene del programa de capacitación de su equipo. Si analizamos la educación continua desde la perspectiva de la superación de la desigualdad educacional, cabe recordar que mientras más adverso sea el trabajo del profesor, tanto más él va a necesitar apoyo y asesoría técnica.

Un programa serio de superación de las desigualdades tal vez debiera tener una gestión de profesores específica. En su agenda estaría la experiencia de establecer períodos para que equipos de excelentes profesores actúen en escuelas pobres con muchos problemas de aprendizaje. En la medida en que dichas escuelas se vayan fortaleciendo, los más antiguos capacitarían a sus sustitutos hasta el momento en que sean transferidos a nuevas escuelas problemáticas.

Latinoamérica usa poco la experiencia de sus mejores profesores. Aquellos que sobreviven con gran éxito en situaciones muy difíciles tendrían que ser modelos y “coaches” de sus colegas. Compartir experiencia es una

de las mejores formas de educación en el trabajo que existen.

Trabajar con escuelas y alumnos de riesgo no es un trabajo fácil. El equipo escolar está sometido continuamente a presiones y estrés. La educación continua de aquellos profesores debiera prever no sólo los temas técnicos profesionales, sino también los temas personales. Grupos de discusión, socioterapias, reuniones de orientación y otras formas de fortalecimiento de la autoimagen debieran constar entre los recursos de los gestores de recursos docentes para la superación de las desigualdades en la educación. Tal vez una característica indispensable de un profesor de alumnos que están en situaciones de riesgo sea encontrar salidas a situaciones adversas. Es decir, resiliencia. Y ello puede ser aprendido en un programa serio de educación continua <sup>22</sup>.

## Reclutamiento, contratación e incentivos

Superar la desigualdad educacional tiene que ser un imperativo nacional para algunos países latinoamericanos, entre los cuales se sitúa por ejemplo Brasil. Este imperativo debería dirigir las políticas de reclutamiento, contratación e incentivos. El tema es tan sensible a la correlación de fuerzas políticas, que difícilmente las experiencias de otros países pueden ser más útiles que indicaciones generales o inspiraciones remotas.

Considerando esta precaución, vale la pena citar el informe del IIEP de UNESCO/París, sobre la contratación de profesores en tres países: Camboya, India y Nicaragua <sup>23</sup>. El estudio llegó a algunas conclusiones que son sugerentes:

<sup>21</sup> Ballou, D. y Podgursky M. (1999).

<sup>22</sup> Henderson, N. y Milstein, M.M. insisten en que los buenos profesores también son resilientes.

<sup>23</sup> Duthilleul, Y. (2004).



- ➔ cuando hay rendición de cuentas y la comunidad local está involucrada en la contratación de profesores, la satisfacción de todos es mayor, se observa la disminución de las faltas de los profesores y de los alumnos, se reduce el ausentismo y mejora el rendimiento académico;
- ➔ la existencia de incentivos adecuados para el trabajo docente exitoso crea un clima favorable al desarrollo profesional y ello no depende de que el profesor sea efectivo o contratado <sup>24</sup>;
- ➔ uno de los incentivos más importantes son las oportunidades de crecer en la carrera profesional y debe ofrecerse también a los profesores contratados.

Conclusiones como éstas refuerzan algunas ideas que ya están siendo puestas en práctica en el ámbito de la reforma educacional de algunos países, entre las cuales:

- ➔ el tiempo de servicio es el peor incentivo que se puede usar en cualquier carrera y en la docencia ha sido desastroso;
- ➔ cualquier política que pretenda asignar recursos financieros y humanos a las escuelas de riesgo, además de un proceso transparente de evaluación del profesor, debe tener poder para contratar y administrar incentivos, incluso salariales, que faciliten una rendición de cuentas confiable;

- ➔ el desarrollo profesional depende menos de la estabilidad en el cargo y mucho más de la oportunidad de aprender, enfrentar nuevos desafíos, desplazarse hacia contextos más estimulantes;
- ➔ ya tuvimos tiempo para dimensionar la resistencia, especialmente de los sindicatos de profesores; ha llegado el momento de enfrentarla y, si es necesario, pagar el precio político para lograr colocar a buenos profesores en las salas de clases de alumnos más pobres, un costo que vale la pena pagar.
- ➔ es posible, como se ha observado en otros países, que frente a una decisión política serena pero firme, los sindicatos encuentren en la cruzada por la igualdad educacional una oportunidad para cambiar su imagen y hacer sus estrategias más contemporáneas <sup>25</sup>.

Una decisión política responsable y una gestión técnica competente pueden hacer de la escuela básica latinoamericana una escuela donde todos aprendan.

Literalmente todos. **Nadie de menos** <sup>26</sup>. 

<sup>24</sup> Duthilleul, Y. (2004).

<sup>25</sup> Duthilleul op cit. También Carey, K., op. cit.

<sup>26</sup> Esta expresión hace referencia a la película del mismo nombre, dirigida por Zang Yimou, China, 1998. Inspirado en hechos reales, el film ocurre en una paupérrima escuela rural china, donde una joven de 13 años recibe la incumbencia de reemplazar a un profesor que va a salir con licencia. Ella no dispone ni siquiera de un libro y tiene como obligación evitar el ausentismo estudiantil, un problema crítico en su país.

Colocar a buenos profesores  
en las salas de clases de  
alumnos más pobres,  
un costo que vale la pena pagar

## BIBLIOGRAFÍA

AGUERRONDO, Inés (2004). "Los desafíos de la política educacional relativos a las reformas de la formación docente". En *Oficio de professor na América Latina e Caribe*. São Paulo, Fundación Víctor Civita.

ALVARIÑO, Celia; ARZOLA, S.; BRUNNER, J.J.; RECART, M.O.; VIZCARRA, R. (2000). "Gestión escolar: Un estado del arte de la literatura". Revista *Paideia*, 29, pp. 15-43.

BALLOU, Dale y PODGURSKY, Michael (1999). "Teacher training and licensure: A Layman's Guide. En *Better teachers, better schools*, pp. 31-82. Washington DC, The Thomas B. Fordham Foundation.

CAREY, Kevin (2004). "The real value of teachers. If good teachers matter, why don't we act like it? *Thinking*, K-16. Vol.1 8, Issue 1.

DUTHILLIEUL, Yael (2004). *International perspectives on contract teachers and their impact on meeting Education for All. The cases of Cambodia, India and Nicaragua*. Synthesis Report. Paris, International Institute for Educational Planning.

ETS (Educational Testing Service); ECS (Education Commission of the States); Learning Point Associates (2005). *Qualified teachers for at-risk schools: a national imperative*. Washington DC, National Partnership for Teaching in At-Risk Schools.

FUNDACIÓN VÍCTOR CIVITA (2004). *Oficio de professor na América Latina e Caribe*. São Paulo, Fundación Víctor Civita.

HAYCOCK, Kati (1998). "Good teaching matters. How well-qualified teachers can close the gap. *Thinking*, K-16. Vol. 3, Issue 2.

HENDERSON, Nan y MILSTEIN, Mike M. (2003). *Resiliency in schools. Making it happen for students and educators*. Thousand Oaks, Ca., Corwin Press, Inc.

KANNAPEL, Patricia J. y CLEMENTS, Stephen K. (2005). *Inside the black box of high-performing high-poverty schools*. Lexington, Kentucky, Prichard Committee for Academic Excellence.

MELLO, Guiomar N. (1994). *Escolas eficazes: um tema revisitado*. Brasília, IPEA.

NATIONAL STUDY GROUP FOR THE AFFIRMATIVE DEVELOPMENT OF ACADEMIC ABILITY (2004). *All students reaching the top. Strategies for closing academic achievement gaps*. Learning Point Associates.

PERRENOUD, Philippe (1999). *Dix Nouvelles compétences pour enseigner*. Paris, ESF éditeur.

PREAL (Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe) (2004). *Maestros en América Latina: Nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño*. Santiago, PREAL.

VAILLANT, Denise (2004). *Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates*. Santiago, PREAL.