

¿Posibles vinculaciones entre desarrollo profesional y carrera docente en Argentina?

Fabiana Montenegro¹

Resumen

El énfasis de las reformas educativas llevadas a cabo en la década de los 90 en América Latina estuvo puesto en distintos aspectos pero no en la revisión del desempeño profesional de los docentes. Este artículo propone analizar si es posible establecer conexiones entre el desarrollo profesional y la carrera docente. Se asume al desarrollo profesional docente como el proceso de fortalecimiento y progreso de maestros y profesores durante su carrera. La heterogeneidad del sistema educativo argentino dividido en veinticuatro jurisdicciones, dificulta aún más la posibilidad de estructurar formatos de carreras que habiliten movimientos horizontales y/o verticales, mediante estrategias que estimulen a maestros y profesores a permanecer en la tarea docente mejorando su formación para sí y para los alumnos y, por ende, su desempeño, y que, además reconozca en distintos aspectos esta profesionalización del quehacer docente. Existen antecedentes al respecto en América,

Summary

The educational reforms carried out in Latin America during the 1990s, did not considered a properly review of the professional performance of teachers. In this paper we proposes to analyze the possibility of connect the teachers professional development with its teaching career. Professional teacher development can be considered the process where teachers and professors obtain strengths and get promoted during their career. The Argentinian educational system it is divided into twenty-four jurisdictions. This heterogeneity it is the main difficulty to structure strategies that enable horizontal and / or vertical movements that encourage teachers to remain teaching and improve their training affecting their performance, and disabling the possibility of become professionals. Some of the precedents work related to this aspect had been included in this paper. They can be an starting point to debate and meditate about some subject like: should be compulsory the

algunos de los cuales se incluyen en este trabajo, que pueden iniciar el debate y la reflexión sobre si la carrera docente deber ser obligatoria o no, qué aspectos debería incluir, qué instrumentos se emplearían para tal valoración, qué clase de reconocimientos o estímulos recibiría el docente, etc. Consciente que la temática plateada en este trabajo implica transformaciones más profundas del sistema educativo nacional, merece la pena preguntarse si los mismos docentes somos verdugos o víctimas de las actuales políticas docentes.

Palabras claves: Desarrollo Profesional; Carrera Docente; Argentina.

teaching career, which aspects should it include, which instruments would be used to achieve it, what type of recognitions a teacher should receive, or how would teachers be motivated to become professionals, among others. We are aware that the subject raised in this work involves deeper transformations of the national educational system, but it is worth to debate it and ask if the teachers themselves are executioners or victims of the current educational policies.

Key Words: Professional Development; Teaching Career; Argentina.

Fecha de Recepción: 18/03/2017 Primera Evaluación: 27/04/2017 Segunda Evaluación: 30/06/2017 Fecha de Aceptación: 27/07/2017

Señala Scmulmeyer (2002) que desde los años 50 hasta los 80 una de las hipótesis más fuertes en el ámbito educativo sostenía que el contexto socioeconómico y cultural de los alumnos y sus familias afectaban de manera determinante en las posibilidades de éxito escolar, presunción también reforzada por la investigación educativa en esos años. Sin embargo, en la última década del siglo XX se identificó que uno de los aspectos más influyentes en los logros de la gestión escolar se vincula con el desempeño de los docentes. La misma autora destaca que en las reformas educativas llevadas a cabo en América Latina durante esa década, el énfasis estuvo puesto en el redimensionamiento del rol de Estado, en transformaciones curriculares y en el mejoramiento de los contextos físicos, etc., pero no en la revisión del desempeño profesional de los docentes.

Al respecto Filmus se refiere a que pueden obtenerse resultados parcialmente importantes si desde el gobierno se asumen medidas educativas acertadas “Pero si nos equivocamos frente a los docentes, no llegaremos a transformar lo que sucede en las aulas. La única posibilidad de llegar al aula es el trabajo cotidiano de los docentes” (Filmus, 2006: 13). Y refuerza esta idea describiendo que EEUU en el 2006, en un intento por recuperar la competitividad que estaba perdiendo frente a países europeos y asiáticos, publicó un informe donde especialistas de academias de ciencias norteamericanas formulaban cuatro propuestas.

Una de ellas propone ofrecerles diversos incentivos económicos a los diez mil mejores estudiantes del país para que elijan la docencia, calculando que cada uno de ellos podrá formar a otros mil estudiantes. Al cabo de treinta años Estados Unidos tendrá diez millones de estudiantes formados por los diez mil mejores docentes (Filmus, 2006: 15)

A pesar de la importancia mencionada, en la actualidad la mirada sobre la escuela y los docentes en particular, no es unívoca. Mientras algunos sectores de la sociedad siguen confiando en la escuela y, en particular, en los docentes, y consideran a esta profesión como un modo de ascenso social para sus hijos, otros sectores esbozan duras críticas hacia ellos. Es “la otra cara de la luna”, metafórica Gvirtz (2007).

Tedesco describe tres consideraciones como puntapié para comprender los dilemas en que se debaten los temas educativos. En primer lugar el estado de insatisfacción en muchos países con la oferta educativa y la iniciativa de querer modificarla en mayor o menor medida.

Esta insatisfacción tiene relación directa con los cambios intensos que se han producido en todas las dimensiones de la sociedad. Los desafíos educativos actuales son distintos a los del pasado, y tanto el papel como el lugar de la educación se han modificado. Estas afirmaciones son un punto de partida necesario para comprender la naturaleza de los fenómenos que nos tocan

vivir, tanto los que se relacionan con la insatisfacción como los que pueden indicar nuevas tendencias y alternativas válidas para enfrentar exitosamente esos desafíos (Tedesco, 2011: 32)

La segunda observación se refiere a cómo los impactos de estos cambios han socavando la confianza en los saberes pedagógicos. Lo atribuye a que la educación está enfrentando desafíos complejos signados por la debilidad de paradigmas teóricos, técnicos y científicos y que escasas prácticas profesionales, como las educativas, deben desenvolverse en el marco de teorías que presentan explicaciones contrapuestas sobre los mismos fenómenos.

Y la tercera consideración, consecuencia de las dos anteriores, es que actualmente existe conciencia de la enorme complejidad y dificultad que acarrea modificar los patrones de funcionamiento de los sistemas educativos. En este trabajo adoptamos la expresión de Terigi.

Se asume la denominación *desarrollo profesional docente* como la que abarca mayor variedad de sentidos y, a su vez, recoge el enfoque de fortalecimiento y progreso profesional que se quiere asignar a la formación que maestros y profesores pueden experimentar a lo largo de su carrera (Terigi, 2010: 6).

Este artículo es una síntesis del trabajo final del Seminario 'La educación Argentina. Problemáticas y Perspectivas', perteneciente al Doctorado en Educación de la Universidad Católica

de Santa Fe. Propone analizar algunas cuestiones referidas a si es posible establecer conexiones entre el desarrollo profesional y la carrera docente a fin de reflexionar sobre la viabilidad de establecer en nuestro país "un conjunto de estímulos y desafíos que construyan un entorno profesional que atraiga no solo al ingreso a la carrera docente, sino a la permanencia y al progreso en ella" (Terigi, 2010: 29). A modo de ejemplo será necesario reflexionar, debatir y definir sobre cuestiones tales como ¿La carrera docente debe ser obligatoria u optativa?, ¿Qué aspectos debe apreciar?, ¿Qué instrumentos se emplearían para tal valoración?, ¿Qué reconocimientos recibiría el docente?, etc.

El Consejo Federal de Educación en el artículo 35 de la Resolución N°30/07 señaló algunas de las características que distingue a la docencia de otras profesiones:

- La tensión entre considerarla como profesión autónoma en cuanto que requiere de conocimientos especializados, o como profesión fuertemente regulada por el Estado en tanto es un trabajo de interés público ejercido en un institución también pública.
- La masividad en la que está inmersa debido a la magnitud del sistema educativo. En nuestro país, tres de los cuatro niveles que abarca dicho sistema son considerados obligatorios o con mandatos de universalización.
- Es un trabajo especializado en cuanto a los saberes que requiere

su ejercicio y a las funciones que desempeñan los docentes según las distintas áreas a enseñar, a las diversas modalidades y a las particularidades de cada alumno.

- Su rasgo distintivo es la transmisión cultural de saberes, saberes que no produce pero que en su transmisión da origen a otros saberes.

Esta caracterización básica se ve afectada por las regulaciones nacionales que durante las últimas décadas afectaron el ingreso a la docencia, la permanencia en los puestos, la movilidad interna y el ascenso en la carrera profesional.

Entre los años 1985 y 1988 el Congreso Pedagógico Argentino sentó las bases para transformar la educación argentina. Las conclusiones de éste, junto a otros hechos como la conformación del Consejo Federal de Cultura y Educación, la redefinición de las funciones de Ministerio de Cultura y Educación de la Nación y la culminación del proceso de transferencia de los servicios educativos a las jurisdicciones provinciales y a la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, favorecieron que en 1993 se sancionara la Ley N° 24.195, más conocida como Ley Federal de Educación.

Dicha Ley no contenía mayor referencia a la carrera docente que la prevista en el Capítulo III, Artículo 46, en el que, entre los derechos de los docentes, se mencionaba que el ingreso a la docencia se efectuaba en base a condiciones objetivas y que el ascenso se lograba por méritos y actualización profesionales. La forma de ascenso en la carrera docente prevista por dicha ley suponía que los

docentes debían abandonar el aula para encarar la función directiva. La paradoja residía entonces en que se premiaba al mejor docente para que se desarrolle, profesionalmente, fuera del aula.

La actual Ley Nacional de Educación N° 26.206 del año 2006 continúa con estos principios pero superando la verticalidad en cuanto a la modalidad de ascenso en la carrera docente. Es así como en su Artículo 69 se establece que la carrera docente admitirá al menos dos opciones: desempeño en el aula y desempeño de las funciones directivas o supervisión.

Se prevé además en ella que el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y el Consejo Federal de Educación definirán los criterios básicos, generales y programáticos en relación a la carrera docente en el ámbito estatal. La generalidad de los criterios se debe a que son materia de derecho local, integrando las facultades reservadas y no delegadas por las provincias a la nación. Así los criterios establecidos, previa consulta a organizaciones gremiales y entidades profesionales docentes y a otros organismos competentes del Poder Ejecutivo Nacional, no pueden invadir las facultades jurisdiccionales.

Es muy difícil elaborar políticas docentes nacionales, ya que las relaciones laborales, pero también los diseños pedagógicos, dependen de cada una de las veinticuatro jurisdicciones en que está dividido el país. Esto plantea otra imposibilidad, una dificultad adicional en la reconstrucción de un sistema educativo

nacional (p. 14).

La controversia sobre posibles modificaciones en torno a las temáticas de este trabajo se incrementa en vistas a las posiciones de los principales involucrados: los docentes. Terigi (2010) señala que cuando los gobiernos han decidido modificar medidas en el campo del desarrollo profesional docente se enfrentaron a diferentes posicionamientos que evidencian el no consenso entre los involucrados. Algunos sostienen que, para generar necesidades de auto perfeccionamiento continuo en los docentes, éstos deberían participar voluntariamente en procesos de evaluación periódicos.

Otros actores educativos, sin embargo, obstaculizan todo esfuerzo porque se instauren políticas de este tipo, a partir de posiciones básicamente gremiales que, tratando de “proteger al docente”, olvidan el derecho de los alumnos a recibir una educación cualitativamente superior e incluso no reflexionan en el derecho que tienen los docentes a recibir acciones de asesoramiento y control que contribuyan al mejoramiento de su trabajo. (Schulmeyer, 2002: 26)

En relación con la actitud de los gremios docentes, distintos estudios (De Moura y Carnoy (1997), De Ibarrola (1996), Rivero (1999)) acuerdan en señalar que concentrados fundamentalmente en la representación de los maestros en tanto trabajadores en relación de dependencia, los sindicatos han contribuido poco en la formulación de cambios educativos más amplios, no pudiendo asumir “como parte de su

lucha los aspectos propositivos y renovados respecto a un eficiente acceso al conocimiento por parte de niñas, niños, jóvenes y personas adultas con los que trabajan sus afiliados” (Rivero, 1999: 242). Sin embargo se reconoce “una nueva, gradual y persistente preocupación por los aspectos técnico-pedagógicos; por definir mejor y asumir la calidad de la educación como componente fundamental del ejercicio pedagógico, en los sindicatos magisteriales de América Latina” (Rivero, 1999: 243).

Discusión

Un sistema de progreso profesional de los docentes presentaría, entre otras, la finalidad de comprometer al Estado a:

- Garantizar la calidad en las instituciones públicas, la idoneidad de los docentes y autoridades educativas y su buen desempeño y a generar las condiciones para el ascenso de los docentes en igualdad de oportunidades.
- Promover el mejoramiento sostenido de la calidad profesional e idoneidad del profesor para el logro del aprendizaje y del desarrollo integral de los estudiantes,
- Valorar el mérito en el desempeño laboral.
- Propiciar mejores condiciones de trabajo que contribuyan al buen desempeño del docente en las instituciones en los que se desempeña.

El formato de carrera docente, como

sinónimo de un sistema de progreso profesional, podría incluir como mínimo la valoración de los siguientes aspectos:

- BUEN DESEMPEÑO

Tal como señala Dussel (2006) el docente está en el cruce de múltiples demandas: ser un profesional con una relación particular con el conocimiento, con la comunidad y con los sujetos que aprenden; conocedor de los desarrollos científicos y disciplinarios pero también competente para enseñar; abierto a las demandas de los padres y de la sociedad, etc.

Debe preocuparse por los procesos de aprendizaje de sus alumnos, no sólo en términos intelectuales, sino también afectivos. Muchas veces debe encargarse de tareas asistenciales concretas proveyendo alimentos, anteojos calzados y ropas a sus estudiantes o participando en campañas de vacunación y salud de la población (Dussel, 2006: 153).

Cabe entonces cuestionarse dónde un docente que desempeña con responsabilidad y esmero tantos roles; casi obligado ante la realidad a desempeñarse como padre o madre, policía, sacerdote, asistente social; con roles muy distintos de aquellos para las que sus estudios lo prepararon, recibe algún tipo de reconocimiento.

En este ítem podrían considerarse aspectos tales como la asistencia y la puntualidad, la responsabilidad, la enseñanza actualizada, el sentido de pertenencia hacia la escuela y la predisposición hacia el trabajo en equipo, etc. Si

bien el buen desempeño puede parecer subjetivo y difícil de evaluar, la diversidad de los actores involucrados (alumnos, compañeros de trabajo, directivos, padres) y sus opiniones anónimas podrían favorecer la valoración de este aspecto. En la actualidad el régimen de cualquier tipo de compensación se encuentra desvinculado de las actividades desarrolladas en las escuelas ya que, dentro de un mismo cargo, la principal diferencia en la remuneración es la antigüedad.

- FORMACIÓN CONTINUA LEGITIMADA

Una cuestión que apoya su consideración en la carrera docente es que, si realmente ocurre, como algunos estudios afirman, que en nuestro país durante las últimas décadas la composición social de los docentes ha cambiado pues la mayoría de ellos proviene de sectores socioeconómicos desfavorecidos y de un circuito educativo deteriorado, continuar y fortalecer la formación de los nuevos docentes representaría una doble ventaja: fortalecerlos a ellos y, al mismo tiempo, a su quehacer en el aula.

No se trata de repetir la lógica de la capacitación organizada por la Red Federal Docente Continua, fundada en 1993, con motivo de la transformación curricular que proponía la Ley Federal de Educación. Señala Birgin (2006) que en ese momento la capacitación fue entendida desde un modelo carencial en el que el docente era sujeto de déficit, que debía ser dotado de conocimientos expertos y herramientas que no poseía. Así, las propuestas de capacitación respondieron

a una estructura de transmisión unidireccional y homogénea en la que el saber privilegiado, generalmente el disciplinar, era solo posesión del experto.

Morduchowicz (2002) subraya que el modo de acceso a un cargo superior dentro de las carreras docentes latinoamericanas ha fomentado el credencialismo y la acumulación de años de desempeño, como consecuencia de políticas que durante años redujeron la movilidad y la obtención de puntos para el escalafón, a cambio de horas de capacitación, sin vigilancia hacia sus contenidos y a sus derivaciones. Terigi (2010) señala que esta tendencia hacia el credencialismo constituye uno de los efectos perversos de las actuales carreras docentes.

Avalos (citado en Terigi, 2010: 21) afirma al respecto “Una política de formación continua no consiste, simplemente, en establecer sus modalidades y las instituciones que realizarán las acciones formativas. Es necesario precisar cómo se articula el mejoramiento del desempeño docente con los tramos de una carrera magisterial”.

- EXPERIENCIA DOCENTE

Con la valoración de este aspecto en la carrera docente se debilitan los argumentos que reclaman que el conocimiento actualizado es el único válido y valioso. Al mismo tiempo, se otorga valor a la experticia, reconociendo y valorando a la escuela como ámbito de experiencias y aprendizajes colectivos, dando visibilidad al saber producido por los adultos a cargo de la enseñanza y posibilitando la reflexión histórica, ética

y política de cada grupo de docentes en cuanto a sus saberes a fin de que no queden relegados respecto a los saberes que prescribe el currículo.

Como fue mencionado, el crecimiento en experticia no tiene otro reconocimiento que aumentar la cantidad de años de servicio, lo que a su vez incide en el aumento del salario en concepto por antigüedad.

El tema es discutido en el reciente informe de la OECD (2004) y se indican allí los países donde existen sistemas de reconocimiento de la experticia docente, como en Inglaterra y Estados Unidos, que incluyen bonos salariales y asignación de responsabilidades diversas sobre la base de una evaluación voluntaria y compleja de desempeño. (Avalos, 2006: 225)

Mencionaremos ahora algunos antecedentes de carrera docentes en América. Los dos primeros casos fueron extraídos de Terigi (2010).

a) MÉXICO

La carrera magisterial es un sistema de promoción horizontal en el que los docentes participan voluntaria e individualmente. Una comisión Nacional integrada por representantes del Gobierno y del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación es el máximo organismo de gobierno de la carrera magisterial.

La carrera magisterial está integrada por cinco niveles de estímulos (A-B-C-D-E) que permiten al docente de educación básica superarse profesionalmente. El

estímulo económico que proporciona cada nivel representa un ingreso significativo para el docente. La carrera se inicia en el nivel A y los niveles son consecutivos y seriales.

El programa distingue tres vertientes de desempeño profesional: docente frente a grupo, personal en funciones directivas de supervisión y profesores que realizan actividades técnico-pedagógicas. Para las dos primeras los factores que considera la carrera magisterial se encuentran relacionados con los cursos de capacitación y con el desempeño profesional. Para la tercera vertiente se computa específicamente las acciones de investigación actualización y elaboración de materiales que contribuyan al mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En la actualidad esta propuesta de carrera magisterial se encuentra desactivada. En parte porque las condiciones de ingreso la hacen inaccesible para muchos docentes y, además, por procesos políticos que involucran al gobierno y al sindicato nacional de Trabajadores de la Educación de dicho país.

b) PUERTO RICO

La carrera magisterial de este país es una propuesta de ascenso que reconoce cuatro niveles, definidos por la combinación de años de servicio en el sistema y el tipo de titulación que posee el postulante. La misma está dirigida a docentes en servicio, titulares y con certificación

adecuada al cargo que ejercen.

En cada nivel, el docente debe presentar un plan de mejoramiento profesional individual basado en cinco etapas, con una fuerte impronta en la formación continua. En dicho plan el docente deberá incluir estudios formales con créditos académicos en instituciones universitarias, horas de participación en actividades de educación continuada, práctica supervisada en el área de su especialidad y actividades de valor para la escuela, para los estudiantes y la comunidad toda.

La propuesta de mejoramiento es sometida a evaluación y, una vez aprobada, el postulante comienza a desarrollarla. La finalización de cada nivel incluye una mejora en el salario básico, hasta llegar a un tope de un 40% en el cuarto nivel.

c) PERÚ

En el 2007 fue sancionada en este país la LEY N° 29062 que modificó la Ley del Profesorado en lo referido a la Carrera Pública Magisterial (CPM). Considerando, entre otras cuestiones, que el profesor es un profesional con título de profesor o licenciado en educación, que presta un servicio público esencial dirigido a concretar el derecho de los estudiantes a una enseñanza de calidad, equidad y pertinencia y que el Estado debe garantizar la calidad en las instituciones públicas, esta Ley presenta la CPM estructurada en cinco Niveles y tres Áreas de desempeño laboral:

Niveles Magisteriales	Primero (I)	Segundo (II)	Tercero (III)	Cuarto (IV)	Quinto (V)
Tiempo mínimo en años	3	5	6	6	Hasta el retiro de la carrera.

Las tres Áreas de desempeño laboral entre las que se pueden optar, son:

- *Gestión Pedagógica*: Comprendiendo a profesores que ejercen funciones de enseñanza así como a los que realizan orientación y consejería estudiantil, coordinación, jefatura, etc.
- *Gestión Institucional*: Abarcando a profesores con funciones de dirección y subdirección. Se puede ingresar a esta área a partir del Nivel II de la Carrera Pública Magisterial.
- *Investigación*: Integrada por profesores que realizan funciones de diseño y evaluación de proyectos de innovación y/o que realizan estudios pedagógicos, científicos y tecnológicos. Su dedicación es a tiempo parcial y complementaria con las otras Áreas.

La CPM, que es de oficio, se encuentra registrada en el Escalafón Magisterial: un sistema nacional, descentralizado y que se publica en el portal informático del Ministerio de Educación.

En esta carrera se encuentran dos tipos de clases de evaluación para los docentes: obligatorias y voluntarias. Entre las obligatorias, están las del ingreso a la CPM y otra, que es una evaluación de desempeño laboral. Y entre las vo-

luntarias, figuran la evaluación para el ascenso y la evaluación para verificar el dominio de información, capacidades y desempeños del profesor. En todas las evaluaciones es el Ministerio de Educación Junto con el SINEACE (Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa) los responsables de planificar y elaborar los instrumentos de evaluación.

Una cuestión siempre clave en relación a la profesión docente es el de la remuneración. En Perú la remuneración del profesor se incrementa a medida que avanza en los niveles magisteriales. Así la remuneración de un profesor del Nivel II es quince por ciento mayor que la de un profesor del Nivel I, la de un profesor del Nivel III es treinta por ciento mayor que la del profesor del anterior, la de un profesor del Nivel IV es cincuenta por ciento mayor que la remuneración de un profesor del Nivel III y finalmente la remuneración del profesor del Nivel V es cien por ciento mayor que uno del nivel IV.

Entre los derechos de los profesores figuran postularse a los concursos públicos en la CPM y percibir siempre en estricto orden de capacidad y méritos, la remuneración correspondiente a su Nivel magisterial, las asignaciones y los incentivos monetarios o no monetarios que correspondan al reconocimiento de

sus méritos y desempeño laboral (viajes de estudio, becas y pasantías en el país o en el exterior para continuar estudios de Maestría, Doctorado u otros) ascender de Nivel Magisterial, acceder a los beneficios del programa de formación y capacitación permanente, etc.

d) COLOMBIA

En este país no se encuentra una carrera docente articulada como en los casos anteriores, pero existen incentivos que promueven el desarrollo docente continuo. Entre ellos, coordinada por la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, se encuentra la Expedición Pedagógica Nacional.

Grupos de maestros, profesores e investigadores, quienes, a la manera de expedicionarios que exploran y develan, viajan por las escuelas, colegios, instituciones formadoras, pueblos y ciudades, propiciando encuentros e intercambios con los actores del proceso educativo para explorar, reconocer y potenciar la riqueza y la diversidad pedagógica existentes en la educación colombiana. (Terigi, 2010: 19)

Complementando la misión académica de educadores e investigadores antes nombrada y también a cargo de la mencionada universidad, se desarrollan Seminarios Permanentes en los que se busca recuperar, desde la teoría, la experiencia de los viajes realizados transformándola en saber pedagógico.

Por otro lado, el Premio Compartir es

una acción de la Fundación del mismo nombre que nació con el objeto de conocer y exaltar la labor de los educadores de Colombia, buscando convertirse en un aporte al mejoramiento de la calidad educativa del país. Este premio, que en los dos últimos años ha distinguido a siete docentes cada año, ofrece adicional a una remuneración económica la posibilidad de efectuar una pasantía en una institución española.

Finalmente la Red de Cualificación de Maestros, también liderada por la Universidad Pedagógica Nacional, ofrece la oportunidad a los educadores de Colombia de publicar experiencias de aula y reflexiones sobre la práctica, a través de la revista 'Nodos y Nudos'.

Conclusiones

Es indudable que no se puede comprender las cuestiones mencionadas hasta aquí si no se tienen en cuenta transformaciones más profundas del propio sistema educativo.

Bowe y Ball (citado en Esteve, 2006) describen los tres contextos que afectan a los cambios educativos. El contexto macro que depende de las fuerzas sociales, los grupos políticos y los sectores económicos y financieros, que plantean al sistema educativo continuos requerimientos de adaptación a los cambios sociales y a los nuevos sistemas de producción; en segundo lugar, el contexto político y administrativo buscando ordenar la realidad mediante leyes y decretos, con una capacidad limitada ya

que no pueden transformar las concepciones ni el sentido del trabajo en las aulas de los docentes; y por último, un contexto práctico, que hace referencia al trabajo real de los profesores. Esteve (2006) sostiene que “Cualquier intento de reformar la educación que no tenga en cuenta los elementos determinantes de esos tres contextos está abocado al fracaso” (p. 21)

En los últimos años, los debates acerca de la carrera docente se centraron en la búsqueda de modos de controlar los efectos perversos de las mismas. Entre dichos efectos puede mencionarse la participación de los docentes en instancias de formación específicas. El caso más reciente en nuestro país fue el Programa Nacional de Formación Permanente “Nuestra Escuela”, financiado por el Estado nacional, desde el 2014 al 2016, que *impuso* la formación en ejercicio, gratuita y universal para todos los docentes del país.

A fin de reformular configuraciones de profesionalización de los docentes, Terigi (2010) presenta algunas propuestas que articulan la carrera docente con el desarrollo profesional:

Elaboración de un Plan de Mejoramiento Profesional. Es la propuesta de la carrera magisterial de Puerto Rico permitiendo a cada docente elaborar un plan de mejoramiento de largo alcance a partir de intereses y conocimientos que necesita o que elige reforzar.

Estímulos a la realización de estudios superiores en el área de educación. Muchos docentes en el transcurso de su carrera, inician otros estudios de

nivel superior vinculados a la educación. Podría fomentarse la remuneración por otros títulos obtenidos en áreas relacionadas con educación.

Año sabático. Muchos docentes que han apostado a la prosecución de su formación académica no disponen del tiempo necesario para culminarlos. Una posibilidad es reglamentar los casos en los cuales sería factible otorgar este beneficio de finalización de estudios de postgrado. Un requisito podría ser la obligación del docente de retornar a la escuela al finalizar el período, por un tiempo de trabajo mínimo preestablecido.

Pasantías en otras escuelas en una función similar a la que se cumple en la propia. Puede resultar interesante para algunos docentes desarrollar experiencias en otro contexto institucional, realizando tareas tales como observación de clases, planificación conjunta, toma de evaluaciones, selección y organización de propuestas de enseñanza, etc. Dichas acciones son coordinadas por un tutor del programa, función que debe ser enlazada con la siguiente propuesta.

Sistemas de Mentorazgo. Esta opción permite a docentes calificados y de reconocida trayectoria, el acompañamiento de quienes desarrollan sus primeros desempeños laborales o de quienes eligen pasantías. Dicha función consiste, en observación de clases, reuniones con el reciente profesor, elaboración conjunta de planes o estrategias pedagógicas, etc. Por ejemplo en Perú se seleccionan a profesores, de acuerdo con determinados criterios, para tareas de acompañamiento y asesoría de los docentes

nuevos por el término de un año, con una asignación económica especial.

Indudablemente estructurar una carrera profesional atractiva y dotada de estímulos requiere de un Estado que asuma una posición responsable, que propicie debates y análisis de antecedentes, que planifique proyectos a mediano y largo plazo y que se ocupe de producir las condiciones que los hagan posibles. No puede desligarse la organización de la carrera docente de la necesidad de que las políticas públicas redefinan condiciones de trabajo y de salud de los docentes en vistas a su mejora. Indudablemente son imprescindibles inversiones económicas importantes en su ejecución. Es utópico imaginar que el sistema educativo pueda obtener mejores resultados con los medios de los que dispone. Las realidades educativas “demandan una política continuada e integral de educación permanente para docentes, en la que deben contribuir y participar el Estado, los gremios docentes y la sociedad civil” (Rivero, 1999: 250).

Es indudable, también, que la temática plateada en este trabajo implica ligarla a políticas públicas que reveen y mejoren el ingreso a las carreras de formación docente y la formación inicial en dichas carreras, arbitrando a modo de ejemplo:

- Medidas tendientes a atraer hacia la docencia a jóvenes con talento, motivación y rasgos de personalidad más adecuados al ejercicio de esta profesión.
- Reformas dirigidas a superar la disociación entre la formación inicial y los requerimientos del desempeño

docente.

- Políticas dirigidas a acompañar a los noveles en las exigencias del primer puesto de trabajo. Resulta importante evitar, como ocurre, que la carrera docente se inicie con la enseñanza en los primeros grados de escuelas urbano-marginales o rurales, debido a la relación directamente proporcional, en estos casos, entre la mayor cantidad de obstáculos de los alumnos y las exigencias al maestro.

La cooperación de los maestros y profesores hacia un sistema de carrera docente como el que se propone, dependerá de múltiples factores: de la solvencia de la justificación, de la convicción de que sus esfuerzos van a tener su valoración en distintos ámbitos; de que no se afectará la estabilidad en el puesto de trabajo, el derecho de afiliación y el principio de igual remuneración por igual tarea; “de su confianza en la validez y equidad del mecanismo de evaluación [...] y de que sean asignados efectivamente más recursos para la educación” (Rivero, 1999, p. 246).

Finalmente rescatamos del Informe Mundial de la Unesco de 1996 ideas que por entonces el Director de la Oficina Internacional de la Educación de la Unesco, Dr. Tedesco, mencionó sobre las distintas componentes que una política integral para docentes debería incluir:

En síntesis, concluye Tedesco, se está ante un problema de gran complejidad que demanda ser en-

frentado con estrategias sistémicas de acción y no con políticas parciales. El carácter sistémico debe ser entendido como la necesidad de definir una secuencia de acciones, a través de la cual se ponga de manifiesto cuándo y cómo las distintas dimensiones del problema serán enfrentadas [...] Sobre un punto, sin embargo, existe un consenso general: los docentes no pueden ser el eslabón final de la secuencia (Rivero, 1999: 241).

Articular una carrera docente que favorezca el desarrollo profesional docente continuo podría constituir una oportunidad de potenciar las cualidades de un buen docente; de posibilitarle la actualización y revisión durante toda su trayectoria de sus conocimientos, aptitudes y capacidades; de posibilitar el avance profesional de los docentes; de renovar y de fortalecer la autoridad de los docentes frente a la sociedad en relación a sus saberes y a su práctica; etc.

Los gobiernos de la mayoría de los países de América Latina se están enfrentando a uno de los principales desafíos en relación con la mejora del trabajo docente: encontrar formatos de carrera que habiliten movimientos horizontales y que incluyan herramientas que estimulen a maestros y profesores a permanecer en la tarea docente a lo largo de toda su carrera profesional, y a mejorar en forma continua su formación y desempeño. La vía parece ser una carrera docente

que esté más ligada al desarrollo profesional del docente, a su formación continua, que estimule la adquisición de nuevas capacidades y conocimientos, en el marco de mecanismos institucionales que promuevan la salida transitoria del puesto de trabajo frente a alumnos, para capacitarse o para participar de experiencias de innovación o investigación, y retornar luego al trabajo en el aula en condiciones superiores de formación (Terigi, 2010: 27).

Este artículo no busca presentar una visión simplificadora de la actualidad del sistema educativo depositando en la docencia la solución a los complejos y serios interrogantes y desafíos que la atraviesan. Tampoco cargar sobre las espaldas de los docentes la responsabilidad del “fracaso” o “éxito” escolar pues la variabilidad de las razones intra y extra escolares resulta innegable. Por cuestiones de extensión tampoco fue posible considerar aquí los impactos que la historia la constitución del Estado nacional y otros eventos mundiales, produjeron en las representaciones de la relevancia social, en la identidad, valoración y desempeño de los docentes.

Quienes habitamos las aulas de primaria y secundaria seguramente coincidiremos en que la mayoría de nuestros compañeros sueñan con jubilarse y cuentan los años de servicio que le restan para alcanzar ese anhelo. Si bien las causas de esta situación son múltiples, una de ellas quizás sea la desmotivación ante un sistema educativo que fundamentalmente privilegia la antigüedad docente

y no ofrece alternativas de profesionalización. Actualmente la actualización y capacitación en servicio, residen en las posibilidades (económicas, de tiempo, etc.), intereses, iniciativas y decisiones de cada docente. Si bien el Estado no obstaculiza las alternativas de profesionalización tampoco las motiva y las alientan. Cabe preguntarse: ¿Merecen esta realidad las nuevas generaciones?. ¿Los docentes somos verdugos o víctimas de la actual situación?.

Todos los involucrados en el sistema educativo sostenemos que la situación de descreimiento hacia la escuela y los docentes, debe revertirse. Einstein solía decir que el primer síntoma de locura es hacer lo mismo una vez tras otra y esperar resultados distintos. Por lo tanto, si repetimos esquemas y estructuras y no se debaten e implementan acciones y estrategias distintas respecto de las políticas docentes, conocemos de antemano nuestro futuro.

Notas

1. Profesora, Licenciada en Matemática Aplicada y Magister en Matemática. Actualmente estudiante del Doctorado en Educación en la Universidad Católica de Santa Fe. Desde 1992 profesora en escuelas secundarias y terciarios de Santa Fe. Desde el 2005 Profesora en la Facultad de Ingeniería y Ciencias Hídricas de la Universidad Nacional del Litoral. Categoría de investigador CONEAU: V. Integrante en distintos proyectos de investigación. Profesora Adjunta Exclusiva (Interina) de la Facultad de Ingeniería y Ciencias Hídricas de la Universidad Nacional del Litoral. Profesora del Profesorado de Matemática de la Escuela Normal Superior N°32 'Gral José de San Martín' de Santa Fe. montenegrofabiana@yahoo.com.ar

Bibliografía

- AVALOS, B. (2006). El nuevo profesionalismo: formación docente inicial y continua. En E. Tenti Fanfani (Comp). *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI* (pp. 209-237). Avellaneda, Argentina: Siglo XXI Editores Argentina S.A.
- BIRGIN, A. (2006). Pensar la formación de los docentes en nuestro tiempo. En F. Terigi (Comp). *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores (pp 267-294).
- DE MOURA, C y CARNOY, M (1997). Como anda a reforma da educação na América Latina. *Revista da Faculdade de Educação*, 23 (1-2).
- DE IBARROLA, M. (1996). El debate entre lo público y lo privado en las reformas actuales a la educación básica en América Latina. *Docente. Revista del Colegio de Profesores de Chile A.G. (1)*, 4-25.
- DUSSEL, I. (2006). Impactos de los cambios en el contexto social y organización del oficio

- docente. . En E. Tenti Fanfani (Comp). *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI* (pp. 143-173). Avellaneda, Argentina: Siglo XXI Editores Argentina S.A.
- ESTEVE, J. (2006). Identidad y desafíos de la condición docente. . En E. Tenti Fanfani (Comp). *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI* (pp. 19-69). Avellaneda, Argentina: Siglo XXI Editores Argentina S.A.
- FILMUS, D. (2006). Hacia una política nacional de jerarquización docente. En E. Tenti Fanfani (Comp). *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI* (pp. 13-18). Avellaneda, Argentina: Siglo XXI Editores Argentina S.A.
- GIRVTZ, S. (2007). Ser docente en la Argentina de hoy. *Noticias*. Recuperado de <http://live.v1.udesa.edu.ar>
- MORDUCHOWICZ, A. (2002). *Carreras, incentivos y estructuras salariales docentes*. Serie Documento N° 23 del PREAL (Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe). Buenos Aires.
- RIVERO, J. (1999). *Educación y Exclusión en América Latina. Reformas en Tiempos de Globalización*. Madrid, España: Miño y Dávila.
- SCHULMEYER, A. (2002). Estado actual de la evaluación docente en trece países de América Latina. En J. C. Tedesco y E. Tenti Fanfani (Presidencia), *El Desempeño de los Maestros en América Latina y el Caribe: nuevas prioridades*. Conferencia Regional llevada a cabo en Brasilia, Brasil.
- TEDESCO, J. C. (2011). Los desafíos de la educación básica en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 31-47.
- TERIGI, F. (2010). *Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina*. Serie Documentos N°50 del PREAL (Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe). Chile.
- UNESCO (1998). *Los docentes y la enseñanza en un mundo en mutación*. Unesco-Oficina Internacional de Educación. Madrid, España: Santillana/Ediciones Unesco.