ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO: DOCENTES NOVELES DE CHILE, ECUADOR, MÉXICO Y URUGUAY

Jaime Calderón López Velarde
(Coordinador)



Eduardo Fabara
Ingrid Boerr
Mara Silvia Elgue
María Cristina Sallé

MMXX
tle
taberna libraria editores

Acompañamiento pedagógico: docentes noveles de Chile, Ecuador, México y Uruguay

Primera edición 2020

Acompañamiento pedagógico:
docentes noveles de Chile, Ecuador, México y Uruguay

Derechos reservados
© Jaime Calderón López Velarde (Coordinador)
© Taberna Libraria Editores
Plaza Tacuba local 4,
Calle Tacuba 182, Centro,
98000, Zacatecas, Zacatecas
tabernalibrariaeditores@gmail.com

Edición y diseño: Juan José Macías
Corrección de estilo: Ezequiel Carlos Campos

ISBN: 978-607-8731-11-4

Queda rigurosamente prohibida, sin autorización de las titulares del copyright, bajo las sanciones establecidas por la ley, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento.

Impreso y hecho en México

Acompañamiento pedagógico: docentes noveles de Chile, Ecuador, México y Uruguay

Jaime Calderón López Velarde
(Coordinador)

MMXX

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD ZACATECAS

ÍNDICE

Prólogo 9
Graciela Messina

Introducción 19
Jaime Calderón López Velarde

PRIMERA PARTE
De la definición de categorías a la construcción del campo del estudio 25
Capítulo 1. Visiones acerca de los docentes noveles 27
Capítulo. Acompañamiento pedagógico con los docentes noveles 35
Capítulo 3. El acompañamiento pedagógico como política pública 49
Capítulo 4. Acompañamiento, desarrollo profesional y carrera docente 55
Capítulo 5. La construcción del campo del estudio del acompañamiento: el lugar de las narrativas 87
Jaime Calderón López Velarde

SEGUNDA PARTE
Los estudios de caso 105
Capítulo 6. Los países y sus contextos 107
Jaime Calderón López Velarde
Capítulo 7. Mentoría para la inserción profesional: primer paso en el Sistema de Desarrollo Profesional Docente en Chile 119
Ingrid Boerr

Capítulo 8. La formación de docentes para la Educación General Básica y el Programa de Acompañamiento Docente en Territorio (PAPT) (Ecuador) 147
Eduardo Fabara Garzón

Capítulo 9. Las tutorías para docentes noveles en la educación básica obligatoria en México. ¿Ruptura o reestructuración? (México) 175
Jaime Calderón López Velarde
Capítulo 10. Intervenciones para la inducción, acompañamiento y desarrollo profesional de educadores noveles. Panorama uruguayo 207
Mara Silvia Elgue
María Cristina Sallé Leiva

TERCERA PARTE
Análisis comparado 235
Capítulo 11. Entre el diseño y la implementación de los programas de iniciación docente 237
Jaime Calderón López Velarde

Los autores 277

PRÓLOGO

Graciela Messina

El libro que se inicia presenta un estudio comparado sobre el acompañamiento pedagógico a docentes noveles en cuatro países de América Latina: Chile, Ecuador, México y Uruguay. La pregunta que flota en el aire a lo largo del texto, que es respondida y al mismo tiempo queda abierta para los lectores, está referida a cómo lograr un proceso donde se acorten las distancias entre el acompañante y el acompañado, en un clima de igualdad en la diferencia. El valor del libro radica en que hace posible la entrada a múltiples campos de conocimiento, desde el acompañamiento pedagógico a las mentorías y tutorías, hasta llegar al desarrollo profesional docente, pasando por quiénes son los docentes noveles, el sentido de los programas y la organización de los casos siguiendo la lógica de «los casos se encuentran», junto con «los casos se construyen» (Ragin, 1992, en Popkewitz, 1994). Una manera de leer los casos combinando testimonios con teoría acerca de la formación.

A su vez, cada campo se despliega en otros. En este marco, abundan las clasificaciones, las reseñadas por el autor en la primera parte, un estado del arte que no se nombra como tal, pero que sustenta el libro, más las clasificaciones elaboradas por él mismo. De este modo, el libro pone a la mano tanto información sistematizada, como permite hacer varios recorridos para familiarizarse con diferentes maneras de concebir las cosas, las políticas y los dispositivos de acompañamiento. Al mismo tiempo, desde el libro se hace una opción por propuestas cercanas a modos de hacer y pensar colaborativos, críticos e igualitarios. Sin embargo, el texto deja un margen para que el lector se ubique en el mapa de enfoques y propuestas de acción y haga sus elecciones.

En su conjunto, el libro hace una opción por una lógica de montaje de fragmentos, reivindicada por Benjamin, y retomada por Arendt (Benjamin, citado por Arendt, 2006, p. 839), que se constituye como una invitación al lector para transitar por el texto. En este sentido el libro es un viaje en torno a un tipo de formación

docente que involucra nada menos que a los docentes que están iniciándose en su vida profesional. Sin embargo, el texto no se limita a presentar programas sino que nos lleva a evocar nuestras historias, y desde allí a pensar el proceso educativo y la formación de sus docentes.

Para los jóvenes que nos iniciamos como maestros en la escuela primaria a mediados de los sesenta, incluso los que llegaron mucho después, hasta los 2000, no estuvo disponible la posibilidad de ser acompañados. Las referencias biográficas, la historización de la experiencia individual, que nunca es tal, están puestas en este texto al servicio de la comprensión. Me veo como una joven de 18 años que llega a la escuela primaria a su primera suplencia sin saber qué hacer, la directora me lleva al aula sin mediar ninguna aclaración, me deja con los chicos, un grupo que no parece dispuesto a tomar la clase; el cuerpo tenso, el sentimiento de soledad, la impotencia, sin siquiera la inscripción institucional del guardapolvo, sintiéndome la única responsable de esa carencia, sin la perspectiva de que estaba presente la responsabilidad del sistema educativo; todas sensaciones y pensamientos descritos en los ensayos o estudios sobre este campo.

Lo que hice, lo que hicieron tantos fue continuar, improvisar, formarse por su cuenta. A veces, hacerse docente desde un campo específico de conocimiento, en mi caso la sociología. Moviéndome de un campo profesional a otro, haciendo de la docencia un espacio principal o marginal, de acuerdo con los ciclos de vida y los contextos. Todavía hoy algo me pasa cuando me toca ocupar la posición de «la docente», siendo una mujer en ese lugar: regresa la escena primaria de la angustia por la iniciación. Influyen en el regreso las discriminaciones que me llegan, tanto por la condición de mujer, como por las edades en que he sido docente, consideradas más allá de los límites aceptables según el tiempo social productivo. Recuerdo que cuando estaba empezando la docencia universitaria, estudiantes varones mayores que yo me reprochaban la juventud («usted es demasiado joven para saber…»); ahora que soy una mujer «madura», jóvenes a las cuales he acompañado en su proceso de formación también me han dicho que mi edad les pone distancia. Sin embargo, existe una diferencia, un respaldo que me permite seguir, un saber que he construido en el tiempo, una experiencia en investigación que posibilita alejarme un poco del pensamiento dominante, que me refresca y me acompaña.

Desde los ya lejanos sesenta al presente pasaron 50 años y muchas cosas: la formación docente inicial se extendió en número de años y se desplazó hacia la educación superior, cambiaron las instituciones, de la escuela normal hegemónica

a la diversificación en institutos de formación y la entrada de las universidades, se habló y debatió en torno de la «terciarización»; los programas de formación continua se multiplicaron, sobre todo los de carácter instrumental, pensados desde el sistema educativo como mecanismos de control; en algunos países se crearon y persisten institutos gubernamentales autónomos de formación docente continua que centralizan la formación; los intentos de crear carreras docentes, de crear sistemas de certificación, se hicieron presentes en la mayoría de los países de la región; algunos sindicatos docentes se comprometieron con los proyectos pedagógicos de sus territorios; la reflexión acerca del oficio y la profesión docente creció; se ahondó la brecha entre los maestros, vividos y nombrados como «los prácticos» por los investigadores y los especialistas; la escuela cada vez más fue observada e investigada desde fuera. Creció la apuesta a la investigación, como proceso que acompañaba a la formación, así como se reivindicó la formación como proceso colectivo, asociada con la constitución de colectivos docentes y «centrada en la escuela». También se legitimó el concepto de desarrollo profesional docente, como un proceso que engloba todas las modalidades y niveles de la formación y que da cuenta de una orientación profesionalizante: toda formación es para ser más profesional, para dejar atrás la improvisación, la vocación e incluso la pasión, para normalizar al sujeto; algunos dirán que para que pueda ser más autónomo y creativo.

Por su parte, las pedagogías y las didácticas fueron campos en disputa entre la tecnología educativa y el constructivismo, entre el neoliberalismo y las orientaciones que miraban el sujeto. Los enfoques y las reformas se sucedieron, los discursos se alinearon con la educación para todos, la educación inclusiva, el respeto a la diversidad y el aprendizaje a lo largo de la vida, hasta llegar a las ciudades de aprendizaje e interesarse por todas las poblaciones vulnerables.

En las agendas de investigación del campo educativo se introdujeron no solo acercamientos intersubjetivos sino campos de conocimiento nuevos como las trayectorias de vida de estudiantes y docentes, las migraciones, el derecho a la educación, la educación inclusiva, el género y sus resonancias en educación, los enfoques interculturales, la violencia escolar y la narcoviolencia, la articulación entre derechos humanos, arte y educación, la descentralización y la recentralización, la experiencia escolar y los programas para jóvenes y adultos. Los enfoques al menos en el discurso se volvieron cada vez más interdisciplinarios. La experiencia, la reflexión desde y para la experiencia, fueron validadas por varias corrientes como la opción que permite generar saber pedagógico y acabar con

la ruptura establecida desde la academia entre pedagogía como ciencia y saber práctico de los docentes.

Al mismo tiempo se consolidó un lenguaje propio del campo de la educación, que autorizaba distinciones acerca de cómo eran y/o debían hacerse las cosas, todas naturalizadas, desde competencias, deserción, sobreedad, rezago, abandono escolar, cartas descriptivas, rúbricas de evaluación, guías, módulos, desempeño, indicadores, evidencias, y muchas categorías más. Así también se consolidaron instituciones que formalizaron la tarea, tanto las correspondientes a los educadores como a los investigadores. Normas para producir conocimiento, para citar autores, para escribir, para hacer y publicar un artículo, normas para ser, formatos al infinito que amenazaban a todos, y en mayor grado a los educadores en la escuela, en particular a los que estaban en la primaria a cargo del grupo. Una educación disciplinadora, que buscaba la normalización, enmarcada a su vez en una sociedad del cansancio (Chul-Han, 2012), donde hemos aprendido a explotarnos a nosotros mismos.

En este contexto nacieron en los países desarrollados los programas de acompañamiento, como mecanismos de regulación. Ya en los noventa, Popkewitz (1994) nos recuerda que la formación en su conjunto es regulación, es la entrada que regula el sistema educativo. Desde los noventa, en la formación del profesorado, se fusionan instituciones profesionales, mientras a las regulaciones nacionales se suman las regulaciones internacionales (*Ibidem*, p. 19). La autoridad para legitimarse emplea «formas reflexivas» de control social, que ocultan la violencia, mientras busca regular los saberes y los sujetos (*Ibidem*, pp. 18-22); los docentes necesitan ser regulados, convertirse en la mano del sistema educativo, en sus ejecutores, con *habitus* funcionales a los propósitos de los sistemas educativos, «espontaneidad sin consciencia ni voluntad, dice Bourdieu» (Popkewitz, 1994, p. 29). Si la formación del profesorado en su conjunto es regulación, los programas para iniciar en la docencia son doblemente reguladores, ya que se hace necesario «dar forma» a los nuevos, aunque ya hayan internalizado un *habitus* instrumental durante su tránsito como estudiantes por el sistema educativo. Si bien esta es la marca del origen de los programas de acompañamiento, aparecen otros sentidos, están «los que apostamos por una formación cultural e intelectualmente ampliada de los maestros y las maestras» (Popkewitz, 1994, p. 19). En efecto, en medio de esta selva, un grupo de educadores intentó vivir en los intersticios, seguir buscando sentidos emancipadores. Una larga historia de resistencia y creación, que buscó «vivir en la pregunta», parafraseando a Freire, así como desmontar esquemas consagrados.

En relación con el acompañamiento, Laurence Cornu (2019) sospecha de esta palabra, ya que la lleva a la idea de minoridad, a alguien que necesita ayuda, que depende de otro; en el marco de estas creencias, acompañamiento es una categoría que interpela si estamos pensando en emancipación. En el sentido común solemos decir: «quieres que te acompañe»; «necesitas un acompañante»; «déjate acompañar, no puedes ir sola allí»; se acompaña al que no puede ir solo o no queremos que vaya solo; incluso se quiere acompañar porque en realidad el que necesita compañía es el propio sujeto que la propone; en el campo de la psicoterapia se ha creado la figura del acompañante terapéutico, que solo acompaña al paciente, generalmente «psiquiátrico», en la vida cotidiana; un posible «psicótico» enmarcado en un tratamiento, en un dispositivo.

En este marco, la pregunta de Cornu (2019), en un capítulo con un título más que sugerente: «Acompañar: el oficio de hacer humanidad», hace referencia a: ¿cuáles son los procesos de reciprocidad que abren a la posibilidad de una emancipación entre disparidad de lugares y paridad de la relación [...] como pensar en conjunto igualdad y diferencias en los lugares, igualdad de las inteligencias (Ranciere, 2003) y disimetría (más que jerarquía; diferencias de responsabilidades) (Cornu, 2019, p. 101). En el mismo sentido, la categoría «tutor» alude a apoyo, a representación ante terceros, el tutor se hace cargo… pero tutor nombra también el objeto que, en relación con el cultivo de las plantas, garantiza su enderezamiento, hace posible el crecimiento de acuerdo con el parámetro definido desde el agricultor (Messina, 2011). A partir de este punto, la pregunta es: cómo hacer que en el acompañamiento y sus dispositivos, como la tutoría, la mentoría, otros, se hagan presentes el cuidado de sí, la reciprocidad, la igualdad en la diferencia, la conversación, el diálogo, el hacer juntos.

El libro que estoy prologando da muchas y diversas respuestas a esta larga pregunta. En primer lugar, como ya fue señalado, el libro muestra que existen diferentes nociones, que a su vez se relacionan con contextos particulares; se anima a poner juntas distintas visiones acerca de la mentoría, la tutoría, el acompañamiento o el desarrollo profesional docente; en este sentido expone variaciones, singularidades y al mismo tiempo democratiza el conocimiento, al presentar más de una definición y salirse de la noción de una verdad única y naturalizada. En segundo lugar, el libro toma partido por las pedagogías narrativas, disruptivas y críticas; sin embargo, no descalifica ni agrede a las otras posiciones; en consecuencia, se empieza a generar un ambiente de confianza para el lector, ya que sin importar dónde se

ubique en el texto, sale ileso de la confrontación. En tercer lugar, las afirmaciones del libro están documentadas, así como se vinculan los testimonios y otras evidencias empíricas con las referencias conceptuales. Como parte de este proceso, se presenta una extensa bibliografía, que puede considerarse como una continuación de lo dicho, como un espacio a explorar por el lector. Si es un lector curioso, tendrá muchas oportunidades de hacer un ejercicio de lectura y reflexión. En cuarto lugar, el libro no hace grandes promesas, sino que da cuenta de lo que hay, no se presenta un momento por advenir ni se hace genealogía, sino que se relata acerca de lo que hay en este presente. En quinto lugar, el libro no da preferencia a ninguno de los casos, ni declara simpatías particulares, como se dice en el libro: los casos no son peores ni mejores sino diferentes. En sexto lugar, el libro presenta los contextos nacionales donde habitan los programas de acompañamiento, permitiendo mayores posibilidades de comprensión. En séptimo lugar, el libro hace un ejercicio transversal de educación comparada, análisis presente en todos los capítulos. En octavo lugar se presentan desde las grandes políticas a las estrategias de acompañamiento, hasta llegar a actividades, transitando por varios niveles; en el mismo sentido, se pasa de la hechura de las políticas a su implementación. En noveno lugar, el libro hace un análisis tanto global como analítico: incursiona tanto por el enfoque del acompañamiento como por el papel de los formadores, las maneras en que se los forma y las dificultades en torno de la gestión y los recursos. Y en décimo lugar, desde el libro se destaca que en tres de los cuatro países investigados los programas de acompañamiento tienen un sentido en sí mismos, mientras no son «remediales» respecto de la formación inicial. En suma, se deja claro que los programas de acompañamiento se están constituyendo como una realidad propia, y no como una mera bisagra entre la formación inicial y la continua.

Con el libro viajamos a Uruguay para conocer los múltiples dispositivos que moviliza el programa, desde los ateneos a los concursos de escritura, el psicodrama, la escritura entre diferentes. En este país el acompañamiento se afirma como un proceso educativo cultural. El caso de Ecuador nos pone a la vista la relevancia de desplazar el programa desde los noveles a otros docentes del sistema educativo, en vistas de generar un lenguaje común, haciendo posibles conversaciones intergeneracionales y aprendizajes «para todos». Con Chile pudimos observar las ventajas de la institucionalización, con la presencia de un Sistema Nacional de Inducción y Mentoría, en el marco de la Ley de Desarrollo Profesional Docente de 2016, que no se limita a programas de formación continua, sino que busca la articulación

con dispositivos de acompañamiento pedagógico. De México pudimos aprender que las tutorías se pueden hacer en espacios extraescolares, así como combinando modalidades virtuales y presenciales.

El libro también hace presente que la tutoría es un derecho en dos de los países (Chile y México), así como tiene carácter obligatorio en uno de ellos (México). En el mismo sentido el libro se anima a hablar de las dificultades, encaradas como momentos de aprendizaje. En todos los países se hacen presentes redes o sujetos individuales colaborando en intercambios intranacionales y regionales, que multiplican los aprendizajes. También el libro explicita que se requiere de un conjunto de condiciones facilitadoras, puestas a disposición del lector: criterios para la selección de mentores que privilegia a los profesores de planta, titulados y con una cierta antigüedad; modalidades colaborativas de formación de mentores, tutores o asesores, producción de materiales, metodología dual, combinando acciones en la escuela y fuera de ella, dispositivos múltiples e interdisciplinarios, entre otras.

Desde el libro se lanza un alerta: no se pudo determinar el número de participantes año con año, así como tampoco se cuenta con estadísticas acerca de la demanda potencial y de la relación entre esta y la población atendida. Un punto para resolver desde los organismos de evaluación y de elaboración de estadísticas oficiales, con la colaboración de las instituciones a cargo de los programas.

En términos metodológicos, el libro muestra cómo se identificó un campo de conocimiento y qué operaciones se hicieron para analizar, interpretar y comparar. Como parte de este proceso, queda claro que las evidencias las construye el autor, a partir de teoría, superando la dicotomía entre teoría y práctica. En el mismo sentido, el libro ni se limita a describir lo que los programas son, ni pone la teoría por delante, sino que hace puentes entre ambas, en pie de igualdad. Estamos en presencia de un libro abierto, de esos que Foucault gustaba de escribir, donde quedan tareas por hacer para los lectores: nuevas interpretaciones, nuevas búsquedas.

Aún más, en oposición a otros tiempos en que la educación comparada era cosa de los organismos internacionales y/o de consorcios institucionales, este libro es una iniciativa desde una universidad, que invita a los otros países. Un llamado desde la Universidad Pedagógica Nacional de México, y en particular desde una de sus unidades en la zona noreste del país (Zacatecas), o sea, un esfuerzo alejado de los centros de poder y prestigio y, como tal, un descentramiento de saberes.[1] El libro

1 La Unidad Zacatecas de la UPN, ubicada en la ciudad de Zacatecas, está en condiciones de desarrollar proyectos como éste, ya que cuenta con una tradición continua en investigación desde los noventa, cuando

afirma la idea de que se puede trabajar desde donde se está, así como, siguiendo a Esquirol (2018), es posible que en cada momento seamos inicio.

El libro se centra en los programas de acompañamiento pero adopta como horizonte una realidad más inclusiva: el desarrollo profesional docente (DPD), definido como un proceso continuo, complejo e impredecible, donde los sujetos movilizan capacidades a lo largo de toda la formación y la vida profesional docente, desde la formación inicial hasta la jubilación y más allá; se dice que con el DPD la formación se introduce dentro de la profesión docente, como una manera de legitimarla y fortalecerla; también se destaca que el DPD se interesa en particular por promover la reflexión desde la práctica.

En relación con el DPD es donde el libro crea teoría en mayor grado, al diferenciar tres estrategias de DPD, así como toma partido por la que denomina «deliberativa», que implica colectivos docentes y formación crítica.

Un punto a destacar es que el libro se inscribe en las corrientes críticas acerca del DPD; sin embargo, estas no cuestionan la opción profesionalizante que implica esta designación, así como no se preguntan por los riesgos, en términos de una concentración de los esfuerzos en torno de la profesión, antes que en la constitución del docente como sujeto libre, sujeto de escritura y sujeto de aprendizaje. En el mismo sentido, el libro no hace alusión a un hecho ya observado en los noventa, que se relaciona con la tendencia anterior (Popkewitz, 2014): los *habitus* empiristas que priman en los institutos de formación docente, que tienden a desestimar la formación teórica o banalizarla en versiones superficiales, para centrarse en la formación práctica (*Ibidem*, p. 29).

En estos días en que América Latina ha estado inmersa en grandes movilizaciones, que dejan sin palabras a los analistas políticos y suman al ciudadano corriente en el desconcierto, nos queda observar que «más temprano que tarde» las cosas encuentran su cauce. En particular, en un país tan querido como Chile, marcado por la dictadura, se puso a prueba y se consolidó el sistema neoliberal que se hizo ejemplar para la región, que no se orientaba por la colaboración sino por el lucro y la desigualdad, que pervivió durante la democracia y que allí mismo estalló 45 años después, sin anunciarse. En este marco, parafraseando a Marcelo y Vaillant (2018), se observan «signos de agitación», tanto en la formación como en mundo de la vida, libros como este que estamos presentando nos animan a seguir.

realizó más de 25 Talleres periódicos y regionales de investigación (TRIE) para los académicos de las distintas unidades de la región noreste de la universidad; también ofrece carreras de posgrado, maestrías y doctorado.

La tarea que nos toca como educadores es generar tramas de colaboración unidas por la confianza y la hospitalidad, en torno del cuidado de sí y de los otros (Frigerio, 2019; Cornu, 2019). Para que sea posible necesitamos reconocernos como parte de un grupo mayor, «los oficios del lazo», donde sus miembros atan y desatan relaciones, aprenden y desaprenden, cuestionan y crean; en este grupo nos unimos con terapeutas, coordinadores, sociólogos, trabajadores sociales, artistas, abogados y jueces, todos los que por diferentes caminos velan por los otros (Frigerio, 2019). Reconocernos como parte de ese grupo más amplio nos permitirá estar más acompañados, así como construir una mirada más interdisciplinaria y más potente.

Agradezco a Jaime Calderón por haberme invitado a escribir el prólogo, que me permitió revisitar el camino que siguieron ellos como equipo para construir el libro, poniéndome de este modo en la posición de pensar y aprender, la única que cuenta. La jovencita que llegó a la escuela sin saber que hacer me hace un guiño, como diciéndome: algo aprendimos. Un reconocimiento para todos, cualquiera de nosotros.

México, 3 de diciembre de 2019

INTRODUCCIÓN

Jaime Calderón López Velarde

La formación docente sigue siendo una tarea inconclusa y compleja en América Latina, si la pensamos como un diálogo entre sujetos, antes que como una propuesta curricular enmarcada en reglas institucionales. La fragilidad se agudiza en los programas de acompañamiento pedagógico para los docentes noveles[1] de la educación básica y niveles intermedios, donde se apela a dispositivos múltiples de mentorías y/o tutorías. Estos programas no sólo están lejos de generalizarse, pues son pocos los países que han emprendido políticas nacionales y programas de esta naturaleza, sino que requieren de procesos de investigación enmarcados en redes colaborativas de producción de conocimiento. Al mismo tiempo necesitamos mirar estos programas para docentes noveles como un espacio intermedio entre la formación inicial y la formación continua.

No obstante, en su desarrollo incipiente existen diversas experiencias que nos interpelan, como es el caso de Chile, el primer país que entre 2000 y 2008 comenzó a diseñar y poner en marcha políticas educativas para los docentes noveles. En 2007 Argentina también inició el Programa de Acompañamiento a Docentes Noveles (Vezub y Alliaud, 2012, p. 35), mientras Ecuador impulsó en 2010 el Programa de Mentoría y Acompañamiento Pedagógico en el Aula; por su parte, en el mismo año, Uruguay comenzó un proyecto piloto de Acompañamiento a Docentes Noveles; Perú hizo lo propio en 2012 con el Programa de inducción docente en la Carrera Pública Magisterial. En el caso de México, se emprendió en 2014 una estrategia nacional de tutorías para los docentes de nuevo ingreso, en el marco de la Ley General del Servicio Profesional Docente, aprobada un año antes.

En fecha reciente, Chile retomó la experiencia acumulada de los programas piloto sobre docentes noveles, que desde hace más de una década propiciaron condicio-

1 En este estudio empleamos el término docentes noveles, que en otros países es equivalente o sinónimo de docentes principiantes, tanto en la introducción y primera parte, como en el análisis comparado y conclusiones; en los estudios de caso hemos respetado las categorías empleadas en cada país.

nes favorables y culminaron con el reconocimiento de estos programas, como parte de una política educativa integral de Desarrollo Profesional Docente (en adelante DPD), al aprobarse en 2016 la Ley 20,903 en la cual se incluyen las disposiciones que regulan el Sistema Nacional de Inducción y Mentoría para Docentes Principiantes.

Estas experiencias dieron la pauta para realizar el primer estudio comparado en América Latina sobre acompañamiento pedagógico, como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles (Vezub y Alliaud, 2012). Las autoras de este trabajo, en el marco de un estudio que se propuso impulsar un programa de esta naturaleza en Uruguay, caracterizan y comparan la experiencia de Argentina, Chile y Ecuador entre 2005 y 2012. En su informe argumentan, entre otros aspectos, un conjunto de criterios para orientar las políticas educativas y operativas de un programa de apoyo a los docentes noveles de aquel país.

El segundo estudio comparado, publicado recientemente mediante un artículo (Marcelo y Vaillant, 2017), también examina y compara las características organizativas de tres programas nacionales de inserción a la docencia (Perú, Chile y México) y las experiencias de dos países con programas de este tipo sin alcance nacional (Brasil y República Dominicana). Sin embargo, los autores dejaron pendiente el análisis de los problemas y avances durante su implementación en los cinco países.

Este vacío, unido a la necesidad de contar con más investigaciones sobre los procesos y resultados de los programas nacionales antes mencionados, despertaron el interés por indagar los procesos clave que se ponen en juego en el momento de diseñar e implementar una política educativa compleja, que incluye programas de acompañamiento pedagógico mediante dispositivos de mentoría y/o tutoría para docentes noveles en la educación básica.

Puesto que en Chile, Ecuador, México y Uruguay se establecieron entre 2013 y 2016 políticas nacionales destinadas a fortalecer los procesos de iniciación docente mediante los dispositivos antes mencionados, acordamos realizar un estudio comparado para conocer los logros y las posibilidades a futuro, así como las dificultades que enfrentaron las políticas y los programas de acompañamiento pedagógico respectivos, con la finalidad de aprender de cada uno de los casos estudiados, a partir de su diversidad socioeconómica, política, cultural y educativa.[2]

El estudio comparado, que se presenta en este libro, analiza los siguientes programas de acompañamiento pedagógico para docentes noveles:

2 Se omitió la consulta de fuentes bibliográficas y documentales para evitar la duplicación de la información reportada por el estudio de Marcelo y Vaillant (2017), en el cual seleccionaron y analizaron las políticas y

1. Chile. Sistema Nacional de Inducción para Docentes Principiantes (2016);
2. Ecuador. Programa Acompañamiento Docente en Territorio (2017);
3. México. Estrategia de Tutorías para docentes de nuevo ingreso (2013);
4. Uruguay. Proyecto Docentes Noveles del Uruguay: Programa de Inducción, Acompañamiento y Desarrollo Profesional de Docentes y Educadores Sociales Noveles en Educación Media (2018).

Las preguntas que orientaron el rumbo de este estudio fueron las siguientes:

> ¿Cuáles son las características singulares de las políticas y programas de acompañamiento pedagógico para los docentes noveles de los cuatro casos estudiados? ¿Cómo se han llevado a cabo dichas políticas? ¿Cuáles han sido sus principales logros y qué límites siguen sin franquearse? ¿A qué modelo de acompañamiento pedagógico responde cada caso de estudio nacional? ¿Qué diferencias y semejanzas existen entre los cuatro casos de estudio? ¿Qué argumentaciones dan cuenta de las diferencias? ¿Qué aprendizajes se infieren de cada caso para hacer de la puesta en marcha un proceso singular y abierto a su transformación, tanto en los programas actuales como futuros? ¿Cuáles decisiones de política educativa son indispensables para garantizar la continuidad de estos programas? ¿Llegaron para quedarse?

La estructura del libro se compone de tres partes:

La primera parte se ocupa de la definición de categorías y del proceso de construcción del campo de estudio; tiene cinco capítulos:

En el primero se caracterizan diversas visiones acerca de quiénes son los docentes noveles y cómo transitan del nivel individual al colectivo. En este sentido se retoman los aportes de estudios sobre los ciclos, estadios, trayectorias, así como el análisis de las preocupaciones de los docentes noveles, vinculados al concepto de Desarrollo Profesional Docente.

El segundo capítulo está dedicado a la noción de acompañamiento pedagógico en los procesos de iniciación de los docentes noveles de la educación básica mediante estrategias de mentoría y tutoría. Se examina a partir de diversos autores, sus

programas de inducción de los países antes mencionados, además, desde junio de 2016, fecha en la cual se hizo la última revisión por los autores citados, hasta agosto de 2018, no se habían desarrollado en los países de la región latinoamericana políticas educativas nacionales de acompañamiento para docentes noveles.

diferencias, finalidades y los modelos que los sustentan, así como los componentes y decisiones clave en su diseño e implementación.

De la misma manera, el capítulo tercero hace referencia a las estrategias de acompañamiento como políticas públicas cuyo principio articulador es el bien común. Se caracteriza este concepto desde planteamientos que enfatizan el principio de la igualdad en la diferencia, de pautas generales para el análisis de políticas desde la educación comparada y de la fase de implementación. Por último, de un conjunto de criterios para examinar las políticas de acompañamiento pedagógico para docentes noveles.

El cuarto capítulo, titulado «Del acompañamiento al desarrollo profesional docente y a la profesión docente», aborda cuatro puntos. En el primero se plantean diversas interrogantes y posicionamientos acerca de este concepto multidimensional y multifacético. En el segundo, se establece una clasificación abierta que identifica tres estrategias generales de Desarrollo Profesional Docente en la región latinoamericana en las tres últimas décadas. En el tercero, se proponen diversos lineamientos que permitan la construcción de una política integral de desarrollo profesional docente que articule las diferentes etapas por las cuales transitan los docentes a lo largo de su vida profesional. Y el cuarto se ocupa de la carrera docente y la serie de regulaciones para el ingreso, permanencia, reconocimiento y promoción de los docentes ya que son determinantes en los procesos de Desarrollo Profesional Docente. En este sentido se presta atención especial al papel que juega la evaluación docente y la formación continua de los docentes, especialmente de los noveles.

En el quinto capítulo se da cuenta del proceso de construcción del campo de estudio del acompañamiento que se concretó en el estudio de casos de cuatro países mediante narrativas que permitieron conocer la singularidad de los procesos comparados. Se enuncian los criterios y autores para la elección de los casos, así como las categorías centrales para el análisis comparado en su fase intermedia y final, entre estas, formación continua, carrera docente, acompañamiento, mentorías, tutorías, asesorías y desarrollo profesional docente. De igual modo se describen los criterios organizativos y la dinámica de comunicación que se mantuvo con los autores de cada una de las narrativas.

La segunda parte abarca del capítulo sexto al décimo

En el sexto se presenta una caracterización general del contexto socioeconómico y político de cada caso de estudio para contar con un panorama más comprensivo

de la historia de los países, de los avances y dificultades para que niños, jóvenes y adultos tengan mejores oportunidades de acceso, permanencia y aprendizajes duraderos, para participar en los diferentes ámbitos de la vida social.

Los capítulos séptimo al décimo están dedicados a la caracterización de los casos de Chile, Ecuador, Uruguay y México.

En la tercera, y última, parte del libro, el onceavo capítulo está centrado en el análisis comparado de los procesos de diseño e implementación de los programas emprendidos, estableciendo los puntos de confluencia y divergencia con respecto a los criterios de política de acompañamiento y los modelos predominantes en los casos estudiados. Por último, se exponen las conclusiones y la bibliografía general.

El estudio abre diversas líneas de reflexión e investigación que deben ampliarse o complementarse con proyectos de investigación referidos a contextos específicos y estudios macro de corte cuantitativo.

En Chile conté con la valiosa colaboración de Ingrid Boerr, profesora de educación general básica, quien conoce en profundidad el devenir de los programas de inducción docente que fueron la base para emprender el programa actual de mentorías incluido en la Ley 20903 de Desarrollo Profesional Docente de 2016. Ingrid fue partícipe en el inicio de los programas de Mentoría desde el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) y posteriormente de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Pese a que en este país es muy reciente la puesta en marcha de este programa y son casi inexistentes los reportes de investigación sobre sus procesos y resultados, Ingrid Boerr aceptó el reto de incursionar y aportar sus conocimientos para presentarnos, desde las voces de funcionarios, mentores y docentes noveles, una aproximación sobre la situación en la cual se ha implementado dicho programa.

En Ecuador, desde la primera comunicación virtual que tuve con Eduardo Fabara, especialista en el campo de la formación docente de la Universidad Andina «Simón Bolívar», me manifestó su interés en desarrollar y documentar los cursos de acción del Programa de Acompañamiento en Territorio. Puesto que este programa apenas cuenta con dos años de vida y son inexistentes los estudios recientes sobre los avances alcanzados, Eduardo Fabara se dio a la tarea de conocer a fondo el funcionamiento del Programa y obtener información de primera mano de autoridades educativas, mentores y docentes noveles de este programa.

La narrativa del caso mexicano, al igual que las ideas expuestas en el análisis comparado y en las conclusiones, estuvieron bajo mi responsabilidad.

En Uruguay tuve la oportunidad de intercambiar puntos de vista mediante la comunicación electrónica con Mara Silvia Elgue y María Cristina Sallé, integrantes del Consejo de Formación en este país y protagonistas desde el comienzo hasta la fecha en el desarrollo del programa de docentes noveles. Mara y María Cristina han publicado numerosos artículos sobre esta temática y quién mejor que ellas para exponernos la narrativa de este caso de estudio nacional cuyo rasgo distintivo es la diversidad de dispositivos de acompañamiento pedagógico para los docentes noveles, particularmente el empleo de narrativas docentes y un proceso de continuidad que tiende en el mediano plazo a su consolidación y pugna por la extensión a todos los niveles de la educación básica obligatoria.

Expreso mi reconocimiento a las autoridades educativas de la Unidad Zacatecas de la Universidad Pedagógica Nacional por las facilidades y apoyo económico para la publicación de este libro y a mi colega de esta institución, Luis Manuel Aguayo, por animarme y apoyarme con importantes sugerencias. A Graciela Messina, quien ha publicado numerosos artículos en revistas nacionales e internacionales sobre formación docente en América Latina, le manifiesto mi reconocimiento por su colaboración en la elaboración del prólogo y sus valiosos aportes y comentarios que enriquecieron el contenido del texto. De igual modo, a Martha Alicia Mejía, mediadora de lectura y compañera de vida quien me suscitó reflexiones para esclarecer ideas e insistir en algo obvio pero aún lejos de cumplirse, esto es, que los docentes sean asiduos lectores de todo tipo de textos para facilitar su tarea.

Reitero mi gratitud a las y los autores de esta obra colectiva por haberse animado a escribir sus experiencias, y en consecuencia haber posibilitado este texto colectivo, en el entendido que los aportes de los estudios comparados permiten no solo conocer la diversidad de formas de diseñar y llevar a la práctica políticas y programas de acompañamiento pedagógico, sino anunciar alertas para que los responsables de las políticas educativas en estos y otros países latinoamericanos se den a la tarea de repensar y tomar decisiones, para aprender de los otros y superar las tradiciones que limitan el quehacer. Sin duda, el libro espera alentar la transformación de las prácticas de mentores, tutores, asesores y todos aquellos que participan en su ejecución, así como pugnar por su inclusión en las políticas educativas de los países de la región latinoamericana en los cuales los programas para los noveles son todavía ideas en el aire o estructuras que se están gestando. Queremos ser parte de esos nacimientos.

PRIMERA PARTE

DE LA DEFINICIÓN DE CATEGORÍAS A LA CONSTRUCCIÓN DEL CAMPO DEL ESTUDIO

Jaime Calderón López Velarde

En esta primera parte transitamos desde presentar a los docentes noveles, quiénes son, cómo se sienten y cómo dan el salto del nivel individual al colectivo, hasta describir las distintas modalidades de acompañamiento que han estado diseñándose para ellos. A partir de este punto, introducimos un conjunto de conceptualizaciones acerca de qué son las políticas públicas, para estar en condiciones de entender el acompañamiento como una política pública. Con la finalidad de lograr una visión más inclusiva, inscribiremos las políticas de acompañamiento en las políticas más generales de desarrollo profesional docente. Finalmente, vamos a compartir cómo se construyó el campo de este estudio, en particular con qué criterios teóricos se seleccionaron los estudios de caso acerca de programas de acompañamiento.

CAPÍTULO 1

VISIONES ACERCA DE LOS DOCENTES NOVELES

La investigación acerca del Desarrollo Profesional Docente (DPD), que comprende diferentes etapas de la vida profesional, ha dedicado muchos esfuerzos a la etapa de iniciación a la docencia, como el momento en el cual se transita de la condición de estudiante y practicante discontinuo de la enseñanza a ser el docente responsable frente a un grupo fijo de estudiantes, en un centro escolar específico.

Este docente que empieza a trabajar en la escuela ha sido caracterizado como un sujeto que sabe que está empezando algo nuevo, mientras siente que la preparación recibida es insuficiente para la magnitud de lo que tiene por delante. Además, se percibe solo, sin interlocutores (Vezub y Alliaud, 2012). Ansiedad, confusión, temor a no cumplir con su papel, sensación de no ser aceptado por los docentes que ya están afincados en la escuela, incertidumbre acerca de sí y de la tarea, soledad, son algunas de las emociones que lo embargan.

Desde la pedagogía, este docente ha sido definido como novel, principiante o de primer ingreso. En suma, como un sujeto en transición, con poca experiencia en lo que está abordando. En este marco, la responsabilidad del sistema educativo es justamente generar un lugar colectivo de experiencia y reflexión con los noveles, sin jerarquías, donde primen relaciones igualitarias que impulsen sus ganas de ser.

No solo la inserción al mundo de la escuela, similar a la de otras profesiones dedicadas al trabajo con sujetos, niños, jóvenes o adultos, provoca estrés e incertidumbre ante situaciones inesperadas o por haber dejado pasar aprendizajes durante la formación inicial. La situación es más compleja: los noveles reclaman a la formación inicial su responsabilidad, sin tomar en cuenta que muchos de esos conocimientos están fuera de su alcance, porque obedecen a situaciones y particularidades que viven los docentes en sus escuelas, en una variedad tal de contextos que los programas curriculares y las prácticas de enseñanza no logran abarcar.

En suma, cuando los docentes noveles reprochan a la formación inicial que

no fueron preparados no consideran que los saberes de los docentes, e inclusive sus preocupaciones, son de diversa naturaleza (Cisternas, 2016), pero fundamentalmente obedecen al empleo pragmático de los conocimientos que pueden ser científicos, experienciales o emanados de la cultura profesional y sujetos a una *lógica de acción* (Thurler, citado por Calvo y Camargo, 2015, p. 107). Otros autores, como Tardif y Gauthier (2005) plantean que los saberes impartidos en las instituciones de formación docente inicial no se adquieren de manera inmediata, sino en el marco de la socialización profesional, más aún: «es un constructo social producido por la racionalidad concreta de sus actores, por sus deliberaciones, racionalizaciones y motivaciones, que están en la base de sus juicios, opciones y decisiones» (p. 352).

Pero ¿quiénes son los docentes noveles, o principiantes, y hasta cuándo se encuentran en esta condición? Las siguientes definiciones nos permiten un acercamiento inicial sobre la manera en que son caracterizados:

> Es una persona, generalmente joven, que se encuentra en un momento de transición entre los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes aprendidas a lo largo de los años de estudios teórico-prácticos, y la puesta en acción de lo aprendido en el marco real de la intervención pedagógica (Vera, 1988, p. 320).
>
> […] El sujeto que no tiene experiencia o está recién ingresado en la actividad profesional (Villar Angulo, 1990, p. 226).
>
> El que vive un periodo marcado por tensiones y aprendizajes intensivos, en contextos que le son desconocidos, lo que le lleva a adquirir el conocimiento profesional, pero también a esforzarse por mantener cierto equilibrio profesional (Marcelo, 1992, p. 9).

A partir de las definiciones precedentes, los rasgos que con mayor énfasis se les atribuye se relacionan con la inserción formal en un centro escolar, la juventud, la soledad y fundamentalmente la inexperiencia, que es la fuente generadora de todo tipo de vicisitudes, preocupaciones, problemas y condiciones adversas, que viven los docentes noveles. Aún más, la investigación educativa se ha ocupado de documentar los atributos de los docentes noveles, dando lugar a la puesta en marcha de programas de iniciación docente, como una estrategia de DPD, para ayudarlos a sobreponerse en esta etapa crucial y decisiva.

También llama la atención que la caracterización de los docentes noveles se haga contraponiéndolos con los docentes «expertos», por el simple hecho de que estos acumulan más años de servicio, cuando no necesariamente esa ventaja signi-

fica mayor dominio de conocimientos o experticia, ya que en menor medida estos docentes afrontan situaciones similares a los docentes noveles, porque tampoco son ajenos a incidentes críticos y son sujetos de aprendizaje permanente ante nuevas exigencias, enfoques de enseñanza y la complejidad del trabajo en el aula.

Como señala Menghini (2015) al referirse a los docentes que ahora atienden estudiantes con alguna discapacidad en el marco de procesos de inclusión: «Últimamente hemos encontrado situaciones en las cuales algunos/as docentes con muchos años de experiencia afirman: "yo me siento principiante" o "en esto soy principiante"». En este sentido agrega: «Así ser "principiante" parece ser más un estado o actitud, marcado por la falta de experiencia ante determinadas situaciones y la necesidad de aprender a resolverlas buscando otros criterios, parámetros, estrategias porque las conocidas hasta el momento ya no sirven o bien responden a otras realidades» (p. 19).

En el anterior sentido, Tardif y Gauthier (2005) también cuestionan la distinción entre novel y experto, ya que el desarrollo de las actividades educativas tienen lugar en el contexto de compromisos normativos continuos o cambiantes, de tal manera que ningún experto puede decidir cómo proceder ante situaciones específicas (centrarse en la atención en los estudiantes más atrasados en detrimento del grupo, enseñar con determinado estilo de enseñanza; democrático, autoritario, etc.). Por el contrario, los docentes con experiencia exponen las razones, argumentaciones y juicios públicos que validan sus pensamientos, propuestas y acciones (p. 353). Veamos ahora dos perspectivas teóricas que se han ocupado de la iniciación a la docencia como parte del DPD.

La primera perspectiva centra su atención en el crecimiento personal, dentro del cual se incluyen los estudios sobre los ciclos vitales, los estadios y los enfoques cognitivos, por los cuales transitan los docentes durante su vida profesional. La segunda perspectiva toma como base los procesos de socialización. En la primera perspectiva los ciclos, estadios y etapas -divididos conforme a la edad cronológica- varían según la perspectiva desde la cual se analice.

La perspectiva de los ciclos vitales parte de que los cambios experimentados a nivel interno, por el desarrollo físico y biológico en diferentes edades, influyen en determinadas pautas de comportamiento, pero la edad por sí misma es insuficiente para explicarlas, si no se acompaña de la dimensión sociocultural y las características profesionales y personales en las cuales se desenvuelven los docentes.

Varios autores, como Huberman, Levinson, Sikes, Oja, Fessler y Christensen,

entre otros (citados por Fuentealba, 2006, p. 69), suscriben este planteamiento y establecen desde la iniciación a la docencia hasta la jubilación, rangos de edad denominados *ciclos vitales,* que se distinguen por una determinada situación que, según cada autor, da cuenta del momento por el cual atraviesan los docentes, *vgr.*: 1) exploración; 2) estabilidad y compromiso; 3) consolidación y competencia; 4) replanteamiento; 5) valoración del trabajo desarrollado. Los periodos y situaciones pueden ser similares o discrepantes. Los ciclos vitales también son analizados desde planteamientos psicoanalíticos (episodios críticos y emociones que transitan de estadios de «adaptación» a «relativa maestría») (Fuentealba, 2006, p. 69).

Otros autores, como Burden, Jordell, Fuller y Brown (citados por Fuentealba, 2006, pp. 69-70), hacen referencia a estadios, pero relacionando la edad con la experiencia de los docentes y tomando como eje de análisis las preocupaciones[1] que experimentan en cada uno de estos, con la finalidad de conocer sus necesidades formativas. De esta manera establecen estadios de preocupaciones desde antes que los futuros docentes ejerzan su función y a lo largo de ella. Jordell identifica tres estadios: 1) supervivencia (cómo responder a situaciones desconocidas y emergentes); 2) estrategias para el manejo de contenidos disciplinares; 3) atención a las necesidades afectivas y sociales de los estudiantes. (Jordell, citado por Fuentealba, 2006, pp. 69-70).

Otra manera de abordar las preocupaciones o dificultades parte de una lógica no lineal ni unidimensional sino compleja, en la cual se conjugan diversos elementos que van desde la influencia de la formación inicial, y la diversidad de contextos socioeducativos, hasta la ausencia o presencia de apoyos pedagógicos, la actitud personal y la trayectoria profesional de los docentes noveles (Cisternas, 2016).[2]

En cuanto a la perspectiva cognitiva, se identifican etapas de la carrera docente según los niveles de madurez cognitiva y emocional que las personas adultas alcanzan durante su desarrollo, particularmente las concepciones y pensamientos que influyen en la construcción del conocimiento y del significado que le otorgan los

1 Las preocupaciones se definen como «la representación compuesta de sentimientos, inquietudes, pensamientos y consideraciones dadas a una cuestión particular o a una tarea», Hall y Hord (citados por Fuentealba 2006, p. 74).

2 Desde esta perspectiva y a través de dos estudios de caso, Tatiana Elena Cisternas identifica las dificultades de 24 docentes principiantes en escuelas de educación básica en Chile (escuelas colaborativas y burocráticas) y en dimensiones propias de la enseñanza (preparación, interacción didáctica y evaluación). Entre los hallazgos destaca que los contextos sí establecen diferencias tanto en la calidad de los procesos de inducción como en la construcción de la identidad profesional y puntualiza que las dificultades de los docentes principiantes no son homogéneas sino de diferente naturaleza, profundidad y complejidad, lo que conduce a promover programas de inducción contextualizados y diversificados.

docentes a su experiencia a lo largo de su desarrollo profesional. Para ejemplificar esta perspectiva, retomamos las etapas que proponen dos autores.

El primero es Day, *et al*., (citado por Vaillant, 2011, p. 20), quien considera que la vida profesional de un docente abarca un periodo de 30 a 40 años, que incluye seis etapas, de las cuales la primera se ocupa de los tres primeros años, en donde el apoyo de los directores y supervisores es decisivo. En el segundo periodo (4-7 años) tiene lugar tanto el proceso de construcción de la identidad profesional, como de la eficacia docente y la ampliación de nuevas tareas, mientras que en el tercero (8-15 años) prevalece la incertidumbre ante situaciones conflictivas que lo llevan a momentos de constante cambio. Estos rasgos se acentúan en el cuarto periodo (16-23 años), afectando su motivación y compromiso como resultado de las múltiples actividades desarrolladas, incluyendo la atención sobre su salud y otras de tipo familiar. Para el quinto periodo (24-30 años) emerge la pérdida gradual de motivación, principalmente de los docentes de la enseñanza secundaria. Finalmente, en el sexto período (31 años en adelante), se profundiza el interés por la jubilación (p. 33).

El segundo autor, Huberman (1989), propone cinco etapas: las dos primeras convergen con el planteamiento de Day, aunque la primera (descubrimiento y necesidad de sobrevivencia) abarca un año más (1-4) y la segunda (ajuste), entre los 4 y 10 años, se extiende tres años; las subsecuentes etapas amplían las diferencias ya que la tercera (tendencia a la estabilización y balance crítico) comprende de los 10 a 18 años, mientras que la cuarta (crisis e incertidumbre) incluye de los 19 a 30 años y la quinta (falta de compromiso y retiro) va de los 30 a 40 años.

Por otra parte, es claro que la iniciación a la docencia constituye una etapa fundamental en el DPD, ya que allí se ponen a prueba las capacidades y competencias docentes cuyas bases teóricas (conocimientos pedagógicos, curriculares, didácticos, disciplinares, etc.) fueron asimiladas por los futuros docentes durante su formación inicial, pero especialmente por la situación de incertidumbre, inexperiencia y los procesos de socialización adaptativos y constructivos que experimentan los docentes noveles en la organización institucional y la cultura escolar, además del escrutinio no siempre solidario de los docentes experimentados.

De manera que es importante esclarecer en qué concluyen los estudios sobre el número de años que comprende la condición de docente principiante. A este respecto, los siguientes autores, citados por Cañón Rodríguez (2012, p. 183), indican que no hay consenso, ya que los periodos de duración son diversos y discrepantes, pues oscilan desde el extremo de un año (Williams, Eisermans y Linch, 1985) hasta

10 años, (Huberman, 1988) y de intervalos que van de 1 a 3 años (Veenman, 1988); de 1 a 5. (Breuse y cols., 1984; Marcelo, 2009, citados por Cañón Rodríguez, 2012, pp. 182-183); y de 2 a 7 años (Vonk, 1986).[3]

A nuestro modo de ver el periodo durante el cual los docentes noveles dejan de serlo para convertirse en expertos, si bien depende de un determinado tiempo, este se puede acortar o prolongar a partir de las condiciones personales, institucionales y sociales en las que se desenvuelven y -como se ha anotado-, también se relacionan con las actitudes ante situaciones de renovación del conocimiento pedagógico, de procesos de socialización (Zeichner & Gore, 1990) y de acontecimientos impredecibles que no son privativos de los docentes noveles. Es decir, van más allá de un criterio temporal y de procesos de socialización. Sin embargo, podemos acordar que al menos los primeros tres años se requieren para transitar de estudiantes a profesionales de la docencia, internalizar, adaptarse o cuestionar las pautas de la cultura escolar en un sentido amplio (tradición, costumbres, rutinas, ritos, habitus, entre otras), así como sentar las bases de la identidad profesional y asumir la responsabilidad y compromiso consigo mismos, con la institución y con los alumnos.

Como se puede advertir, estos enfoques del DPD, fundamentados en los ciclos de vida, han aportado, entre otras cosas: 1) la apertura de una fecunda vertiente de la investigación biográfica narrativa para documentar los procesos de configuración de la identidad profesional y hacer más comprensibles las trayectorias profesionales de los docentes y, en general, la manera en que estos construyen la profesión (Bolívar, Domingo y Fernandez, 2001); 2) la correspondencia que debe haber entre las propuestas de carrera docente con las características y potenciales demandas formativas de los docentes que se encuentran en determinados trayectos profesionales.

Sin embargo, estos ciclos, estadios y etapas evolutivas deben tomarse con cautela ya que por un lado establecen períodos y tareas fijas, que presuponen que cada una es mejor que la precedente, pero más bien están sujetas a las dinámicas cambiantes que conducen a situaciones de estancamiento, retrocesos, equilibrios o avances, que responden a las características y contextos socioeducativos de grupos particulares de docentes.

En efecto, contrario a lo que se piensa desde el sentido común, los docentes noveles no llegan «en blanco» a las escuelas en donde comienzan a ejercer de ma-

3 Este autor propone tres fases: 1) pre-profesional de siete años que incluye a la formación inicial; 2) primera fase profesional; 3) segunda fase profesional.

nera formal su responsabilidad de enseñantes, pues durante sus prácticas escolares –aunque de manera limitada y con las restricciones que ello implica (tiempo, inexperiencia, escaso dominio de conocimientos, de recursos didácticos etc.)–, ya establecieron relaciones directas con alumnos, docentes titulares, directivos, padres de familia y con la organización y contexto cultural de un centro escolar. Estas experiencias les permitieron contar con una visión parcial, pero real, de lo que significa ser docente. Además, traen consigo una historia de vida en la cual han interiorizado los modelos de enseñanza que vivieron y pautas de actuación que, en determinadas situaciones, retoman de sus docentes durante su vida estudiantil.

Así pues, la frecuente alusión al *shock de realidad* de Veenman (citado por Marcelo, 2009, p. 6), que significa una situación de inseguridad y desconcierto a la que se enfrentan los noveles durante su ingreso a la docencia, ante la falta de experiencia y correspondencia entre los aprendizajes de la formación inicial, no es un asunto menor, pero debe relativizarse o, mejor aún, contextualizarse para mirarla desde una perspectiva mayor.

Resulta evidente que la iniciación a la profesión docente –como lo muestran las diferentes maneras de caracterizarla–, desde el ingreso al mundo adulto, entrada a la profesión, inducción, exploración, descubrimiento, hasta sobrevivencia, choque con la realidad, aprendiz, titubeo, umbral, entre otras, es una etapa clave y compleja en el DPD. En este sentido, la indagación sobre las experiencias que experimentan los docentes noveles adquiere relevancia porque sus aportaciones permiten no solo reorientar y enriquecer los programas de formación inicial, sino pensar la necesidad de brindar dispositivos pedagógicos de inserción docente que ayuden a superar sus preocupaciones y dificultades, y de este modo potenciar su DPD.

La segunda perspectiva teórica del DPD se ocupa de los procesos de socialización que han cobrado mayor fuerza, porque complementan la perspectiva del crecimiento personal al estudiar los factores ligados a la diversidad de contextos socioculturales en donde se desempeñan los docentes y el conjunto de relaciones que establecen con sus pares, autoridades educativas, los padres de familia y otros actores sociales para explicar su influencia positiva o negativa en el desarrollo profesional.

Al igual que la primera perspectiva, también existen diversas vertientes de investigación (funcionalista, interpretativa o crítica) y tipos de socialización: 1) ocupacional (Van Manen y Schein, citados por Eirín, 2009, p. 104); 2) profesional (Zeichner y Gore, 1990); 3) organizacional, (Wanous, citado por Teixidó, 2009, p. 26). De no menos importancia son los estudios sobre la identidad profesional y

el aprendizaje situado, pero la caracterización y examen de esta rebasa los objetivos de este estudio.

Así pues, en el momento de decidir estrategias institucionales destinadas al impulso y fortalecimiento del DPD, es imprescindible partir del carácter multidimensional, procesual y complejo que implica su puesta en marcha. El planteamiento de Fuentealba (2006), que también compartimos, retoma varios de las ideas centrales expresada por otros autores acerca del sentido amplio e integral que implica el DPD, al señalar que este es:

> Un proceso de crecimiento y aprendizaje, en el cual pensamientos, personalidad del profesor, interacciones sociales, condiciones profesionales, contexto y cultura, interactúan dando cuenta de un proceso complejo y muchas veces impredecible, en el que los diferentes estadios (edad, nivel de la carrera profesional, nivel de desarrollo cognitivo, etc.), se constituyen en un referente explicativo más (p. 71).

En el marco de las ideas precedentes, los informes sobre la elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO, 2011, 2012) destacaban, entre otros temas críticos y soslayados en la Región, la importancia de «construir las trayectorias de desarrollo profesional distinguiendo etapas en la vida profesional», ya que las experiencias –como se ha expuesto con anterioridad- dejan marcas diferenciadas en el profesor y son imprescindibles en la elaboración de propuestas que articulen carrera y desarrollo profesional (OREALC/UNESCO, 2012, p. 37).

Congruente con estos planteamientos, y retomando la experiencia de países europeos, el segundo Informe propone medidas de política educativa que apoyen pedagógicamente a los futuros docentes en su ingreso al ejercicio profesional mediante «tutorías o mentorías intensivas considerando, entre otras acciones, la observación de clase y la reflexión individual y colectiva sobre las prácticas» (OREALC/UNESCO, 2012, p. 130). Con este fin se recurre a los profesores con mayor nivel de desarrollo profesional para asumir tareas de tutoría, así como a instituciones especializadas para formar y fortalecer habilidades de tutoría profesional.

Como se describe más adelante, estas recomendaciones comenzaron a desarrollarse en las políticas educativas nacionales de formación y DPD a partir de 2002 en Argentina, y posteriormente en Chile, Uruguay, Ecuador, Perú y últimamente en México en el marco de la reforma educativa de 2013.

CAPÍTULO 2

ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO CON LOS DOCENTES NOVELES

La expresión *acompañamiento pedagógico* es relativamente nueva en el campo de la formación docente. En el sentido más común, apela a la necesidad de contar con alguien que ayude, proporcione consejos y orientaciones a los docentes de diferentes niveles educativos, especialmente a los docentes noveles para que tomen decisiones que les permitan resolver los problemas de la práctica educativa, al tiempo que favorecer su autonomía y desarrollo profesional. Esta concepción se ha ido modificando, tanto cuestionando la idea de apoyo o ayuda porque genera una relación de minoridad, como haciendo propuestas más complejas que posibilitan un mayor crecimiento mutuo tanto del acompañado como del acompañante. En efecto, para Honoré (1992) el desenvolvimiento de la formatividad de toda acción incluye el acompañamiento visto como un compromiso de estar presente en el compromiso del otro, dentro de su propio proceso formativo, siempre con una postura reflexiva. En este sentido, el acompañamiento es interformación, puesto que en este proceso se faculta al otro a una reflexión y al trabajo de sentido, es decir, se le deja ser artífice de su formación (Honoré, 1992, p. 218, citado por Navia, 2004, p. 213).

Para Cornu (2019) el desafío del acompañamiento consiste en generar relaciones igualitarias y recíprocas en medio de posiciones que son asimétricas, las del acompañante y el acompañado (p. 101).

El acompañamiento se concreta en un conjunto de dispositivos de apoyo y mediación pedagógica, para afrontar la creciente complejidad y diversificación de actividades y nuevas responsabilidades que hoy día se les exige a los docentes. Más aún para acortar la brecha entre lo dispuesto por el estatuto docente (puesto asumido) y el trabajo realmente desempeñado por los docentes; es decir, el acompañamiento es el espacio de prácticas concretas en donde se manifiestan las limitaciones y vacíos que la formación inicial no puede abarcar (Vezub y Alliaud, 2012, p. 16). Si el acompañamiento, mirado como conjunto, es un dispositivo pedagógico complejo, necesitamos detenernos en torno de esta categoría, que remite a las nociones

de saber y poder, a los saberes, subjetividades y poderes que están disponibles, siguiendo a Foucault.

De acuerdo con Yurén (2005), un dispositivo pedagógico se entiende como el «conjunto de elementos: actores, objetivos, actividades, recursos y reglas de acción e interacción, dispuestos de manera que, al ponerse en movimiento, conducen al logro de una finalidad educativa determinada que responde a una demanda social o a necesidades individuales» (pp. 32-33). El dispositivo pedagógico -como se puede inferir de la anterior definición- no remite a una situación estática sino dinámica, es decir, adquiere su expresión cuando se ponen en acción sus elementos constitutivos. A este respecto, coincidimos con Bernard (2006), quien afirma que el dispositivo y la disposición son indisociables, ya que: «Es la disposición del formador, del enseñante, y de las personas en formación las que le dan sentido al dispositivo, pues si se carece de tal disposición, solamente se está sobre un modo organizado de orden que pertenece a la organización, pero no en búsqueda de sentido» (p. 57).

Otra perspectiva que también compartimos es la caracterización de dispositivo pedagógico propuesta por Souto (2016), que representa para los mentores y/o tutores el desafío de asumir formas de relación pedagógica en igualdad de circunstancias, para ayudar a comprender y resolver los problemas prácticos de los docentes noveles de una manera abierta, flexible y conectada con sus preocupaciones e intereses de desarrollo profesional docente. El dispositivo implica características o rasgos que necesitan estar presentes: 1) revelador (despliegue de significados diversos); 2) analizador (cuestionar lo establecido y descomponer lo aparentemente uniforme); 3) organizador técnico-instrumental para planear y disponer de condiciones de realización (tiempos, espacios, recursos y acciones no lineales sino estratégicas); 4) provocador de transformaciones (sociales, político-ideológicas, cognitivas, psíquicas, éticas, etc.); 5) espacio grupal de formación que promueve las transformaciones en los sujetos (pp. 204-205).

Cabe mencionar que los dispositivos de acompañamiento se incluyen en diversos programas destinados, tanto a los docentes noveles como a los que se encuentran en ulteriores etapas de desarrollo profesional.

En la educación básica, este acompañamiento, por lo general, atañe a los directivos, supervisores y otros agentes educativos (técnicos pedagógicos, asesores, etc.) que, entre otras actividades, deben apoyar a los docentes noveles y experimentados, ya sea para clarificar situaciones didácticas de contenidos curriculares específicos o sugerir recomendaciones en otros aspectos del quehacer educativo (evaluación,

gestión escolar, proyectos de mejora, relación con los padres de familia, etc.) con la finalidad de mejorar el desempeño docente.

Sin embargo, la saturación de tareas de gestión de los anteriores agentes directivos, quienes frecuentemente las delegan en sus colaboradores con funciones pedagógicas, impide el cumplimiento de estos apoyos destinados a los docentes a su cargo.

Un dispositivo de acompañamiento pedagógico sistemático de los noveles está constituido por programas de iniciación docente, cuya finalidad es proporcionar un espacio de encuentro para aligerar sus preocupaciones y contribuir a la resolución, en las mejores condiciones posibles, de las situaciones problemáticas que se presentan al integrarse a la cultura escolar, así como asumir la responsabilidad de propiciar los aprendizajes de sus estudiantes en contextos socioeducativos diversos.

Los programas de iniciación docente han recurrido a su vez a dispositivos de mentoría, tutoría o asesoría, valiéndose de otros docentes con mayor experiencia, pero sujetos a procesos formativos previos, ya que implica la adquisición de competencias distintas a la docencia (Orland-Barak, 2006).

La mentoría, es el dispositivo que mayor presencia ha tenido en los programas de iniciación docente en muchos países, y parte de confiar en un docente más experimentado y con una sólida formación específica. La función de mentor fue pensada para ayudar a los colegas que comienzan su ejercicio profesional a su integración en la cultura escolar y superar los retos y situaciones derivadas de su escasa experiencia. En términos simplificados, dar cauce al desarrollo profesional de los docentes noveles para alcanzar hasta donde sea posible, lo que se espera que sea y haga conforme a sus aspiraciones personales y los objetivos de desempeño institucional, incluyendo las exigencias de la carrera docente.

La mentoría ocurre como parte del cotidiano escolar, cuando los docentes noveles de un centro educativo acuden a compañeros con mayor trayectoria laboral para ser orientados ante situaciones urgentes y problemáticas o cuando estos les prestan su ayuda voluntaria.[1] En cambio, cuando la mentoría se integra a un programa de iniciación docente, ya sea por iniciativa de un centro escolar, de las instituciones formadoras de docentes o de políticas educativas locales o nacionales, esta intencionalidad se formaliza e implica, entre otras cosas, la selección y formación de mentores para responder a determinados objetivos y actividades que redunden en

1 Este modelo lo denomina Alliaud y Vezub (2012) como «apadrinamiento espontáneo» (p. 28).

la mejora permanente de los llamados «mentorados». En cualquier caso, la relación entre iguales, con diferentes trayectorias profesionales, es una característica distintiva de la mentoría, pero la manera en la cual se establece la relación entre mentor y docente novel ha dado lugar a diferentes modelos, que más adelante se enuncian.

Por su parte, la tutoría, en tanto cuidado de otros, también comparte el propósito de apoyar, orientar y prestar ayuda sistemática por parte del tutor hacia el tutorado, pero el vínculo entre ambos hace referencia a la situación que guarda un docente con respecto a un estudiante que cursa algún nivel educativo.

En las instituciones de educación superior: «la tutoría ha sido conceptualizada como una actividad de corte psicopedagógico y por tanto de acompañamiento, guía y soporte para el estudiante» (Ponce, *et al*., 2018, p. 216). Se trata de una relación asimétrica entre personas con funciones jerárquicamente diferenciadas, pues el tutor, mediante un plan, interviene para acompañar al estudiante de manera cercana, sistemática y continua en un nivel cognitivo, social, cultural y existencial, para ayudarlo a su integración y permanencia dentro de la institución (*Ibid*, p. 218). Es –como afirma Veláz de Medrano (2009, p. 213)– una forma de acompañamiento más propia de la relación profesor/formador/estudiante en donde predomina el protagonismo del tutor, quien establece la manera en la cual los tutorados deben afrontar los problemas que se les presentan, además de evaluarlo y sugerirle nuevas tareas para reforzar y ampliar los aprendizajes.

En el anterior sentido, y en el marco de los programas de iniciación profesional, el término adoptado de tutoría para referirse al acompañamiento entre pares docentes no es el más apropiado, ya que se identifica como un proceso asimétrico entre docentes y alumnos.

Una situación similar ocurre con la función de asesoría, que también se le confiere a los formadores de docentes para que proporcionen a los futuros docentes sugerencias que les permitan esclarecer a nivel académico dudas teóricas o profundizar en el manejo de contenidos curriculares específicos. Esta función de acompañamiento también está a cargo de asesores técnicos pedagógicos u otras figuras similares que se desempeñan en los centros de educación básica para ayudar a los docentes a esclarecer conocimientos didácticos con escaso dominio o dificultades en la introducción de innovaciones educativas (inclusión, educación socioemocional, normatividad, etc.).

Vale decir que el acompañamiento se distingue de otras formas de mediación en las cuales «se guía, se impone, se dirige, se regula, se verifica la formación de

un aprendiente» (Navia, 2004, p. 209). En cambio, otro tipo de acompañamiento pugna por impulsar el desarrollo profesional al concederle mayor protagonismo a los docentes noveles, ayudándoles a guiarse por sí mismos para encontrar su camino de formación no como lo haría el guía, trazándole el camino, o el tutor en su condición de protector, señalándole de una manera impositiva y proteccionista qué y cómo proceder ante determinada situación. En otras palabras, adquirir progresivamente autonomía profesional, entendida en su dimensión motivacional (sentido, proyecto, finalidades, apuestas personales) y de competencias cognitivas de segundo nivel, tales como aprender a aprender, identificar y administrar los recursos, trabajar con pares, dominar las técnicas y útiles de aprendizaje, entre otras. Desde este planteamiento no se dispone de un modo de acompañamiento ideal, sino son modos de ajuste pedagógico que se generan en el proceso más o menos adaptados a la dinámica de autonomización del aprendiente (Collectif de Chasseneuil, 2001, citado por Navia, 2004, pp. 215-216).

En suma, el acompañamiento pedagógico es fundamental en la etapa inicial del ejercicio docente, porque no solo favorece la confianza y convencimiento sobre la elección profesional y alienta las expectativas de permanencia, sino propicia la socialización con la organización y cultura escolar y la construcción de la identidad profesional. Constituye, a su vez, un aliciente para contrarrestar el aislamiento y cultura individualista y un óptimo momento para impulsar y dar continuidad a los diferentes trayectos de DPD, con miras a mejorar el desempeño de los docentes noveles y el de sus estudiantes. Por otra parte, permite que en las instituciones dedicadas a la formación inicial se tomen en cuenta los vacíos temáticos y situaciones contextuales a los que se presta poca atención (Servicios de la Comisión Europea, 2010, citado por INEE, 2017, p. 146).

Puede decirse que los programas de iniciación docente, mediante dispositivos de mentoría, tutoría o asesoría, se han venido consolidando como una estrategia educativa de acompañamiento pedagógico que contribuye al desarrollo profesional, porque sin este apoyo los esfuerzos individuales y aislados de los docentes noveles retrasan los procesos de socialización profesional y dificultan la superación de los problemas que se les presentan. Aún más, el acompañamiento aprovecha y comparte la experiencia reflexionada y el saber pedagógico entre mentores y/o tutores y los docentes noveles.

En síntesis, uno de los aportes del concepto de acompañamiento que compartimos es que permite desplazar la mirada del enseñante y del aprendiente a posi-

ciones diferentes a las que tradicionalmente han ocupado, esto es, de relaciones de subordinación a procesos de formación en los que el mentor, tutor o asesor sea un acompañante que, de manera abierta y reflexiva, propicia el cambio y desarrollo profesional de los sujetos, quienes deciden en qué momento asumen su propio proceso de formación (Navia, 2004, pp. 218-219). En el siguiente punto esbozamos las características de diversos modelos de mentoría.

Modelos de mentoría

Debemos a Vonk (1996, citado por González Brito, *et al*., 2005, p. 51) la clásica y multicitada expresión «Nadar o hundirse» que, si bien, le da el carácter de modelo de inducción docente, se trata de una actitud de resiliencia de los docentes noveles que se las arreglen como pueden para afrontar el conjunto de situaciones problemáticas que se les presentan, desde el primer día de clases hasta los primeros años de ejercicio profesional. Esta situación de aislamiento, que implica mayor desgaste e influye en la estabilidad laboral y emocional de los docentes noveles, todavía prevalece en muchos países latinoamericanos que carecen de programas formales de iniciación docente.

Este autor, además del modelo precedente, distingue otros tres modelos: el primero, *colegial,* hace referencia a la relación que establece el docente novel entre otros pares o cuando acude o solicita ayuda a mentores informales o estos por iniciativa propia les brindan apoyo y consejos. El segundo, *competencia mandatada*, ocurre cuando se establece una relación formal y jerárquica entre un docente experimentado y el principiante para transferir un conjunto de competencias básicas relacionadas con el ejercicio profesional como el manejo grupal, los contenidos y la evaluación. Finalmente, en el tercero, *mentor protegido formalizado*, la responsabilidad se delega o se asigna a un mentor que previamente ha sido formado para desempeñar esta función y se responsabiliza de organizar las actividades en las diferentes fases del proceso de inducción. (Vonk, citado por González Brito, *et al*., 2005, pp. 51-62).

Por su parte, Vezub y Alliaud (2012) caracterizan cuatro modelos de acompañamiento: en el primero, *relación terapéutica o apoyo a las relaciones interpersonales,* predomina la dimensión personal e interpersonal para canalizar situaciones de incertidumbre y angustia al tiempo que favorece los vínculos del docente novel con todos los actores de la institución mediante un acompañante interno o externo a la misma. Un segundo modelo es el *acompañamiento como servicio técnico,* que se

vale de un mentor externo, especializado y cercano a las instancias de supervisión y apoyo, para cada nivel educativo, quien a partir de un diagnóstico proporciona ayuda pedagógica a los docentes noveles para resolver los problemas identificados de manera individual, despreocupándose de la dinámica del entorno escolar. En el tercer modelo, *cierre del proceso de formación y habilitación profesional*, se compensan los conocimientos y habilidades no alcanzadas en la formación inicial y el mentor mantiene una relación jerárquica y evaluativa. Por último, en el cuarto modelo, *acompañamiento como proceso de mutua formación y retroalimentación,* se privilegia el trabajo colaborativo en la escuela, mientras el mentor ayuda al principiante a explicitar sus problemas, que son analizados en colectivos docentes para dar alternativas de solución y mejorar el desempeño profesional; en suma, se apuesta al «cambio desde dentro» para dar confianza en la capacidad reflexiva del docente y propiciar su autonomía profesional.

Otro planteamiento se refiere a la *teoría de las arquitecturas de las prácticas,* de Sthepen Kemmis, quien define a la pedagogía como saber práctico, y la tutoría docente como un acompañamiento que implica dicho saber en el campo de la acción profesional. Para este autor las arquitecturas:

> Constituyen el conjunto de condiciones que facilitan y limitan la realización de las prácticas. Dichos arreglos existen en tres dimensiones paralelas a las actividades que tienen que ver con los discursos, las acciones y las relaciones que componen la práctica «éstas dimensiones son: el espacio-semántico, el espacio tiempo-físico y el espacio social»[2] (Kemmis, *et al*., 2014, p. 31, citado por Herrera y Martínez, 2018, pp. 21-22).

Cabe mencionar que las arquitecturas de la práctica no se reducen al aprendizaje que tiene lugar en la organización escolar, sino a los contextos externos que influyen en la legitimidad, instauración y transformación de las prácticas (Barragán, 2015, p. 145, citado por Alcalá, 2019, p. 26).

En esta línea de pensamiento se afirma que la manera en que se construyen las prácticas y su arquitectura determina su durabilidad. Por este motivo, si se quiere revisar la continuidad, permanencia, coherencia y legitimidad del dispositivo de la

2 Los arreglos discursivos –en el espacio semántico– (la forma de recursos que posibilitan el lenguaje y discursos usados en y sobre la práctica); los arreglos material-económicos en el espacio tiempo físico (recursos que hacen posibles las actividades desarrolladas en el curso de la práctica); y los arreglos sociopolíticos –en el espacio social– (recursos que hacen posibles las relaciones entre las personas y entre los objetos que ocurren en la práctica) (Kemmis, *et al*., 2014, p. 31, citado por Herrera y Martínez, 2018, p. 22).

tutoría es necesario constatar si se mantienen los criterios de: sustentabilidad discursiva, sociopolítica, material y del medio ambiente, económica y personal (*Ibidem*).

Con base en el planteamiento anterior, Asporfs, Kemmis, Heikkinen & Edwards-Groves (2014) realizaron un estudio comparado a nivel internacional sobre las prácticas de mentoría en tres contextos políticos y culturales diferentes: Australia, Suecia y Finlandia y, valiéndose del marco interpretativo de las arquitecturas de la práctica, establecieron tres tipologías:

1. *Mentoría como supervisión*. Produce una disposición de conformismo hacia la autoridad en ambos (mentor y mentorado). Lo perciben como parte de una desprofesionalización, a través de la subyugación a una autoridad gerencial externa, ya que se centra en ayudar a los nuevos maestros que pasan a través del periodo de prueba;
2. *Mentoría como apoyo*. Es probable que produzca un tipo de profesionalismo individualista, en el cual los nuevos maestros son apoyados en sus primeros años, con el modelo del más sabio y mayor experiencia, que es requerido para asumir el rol de introducir en los misterios de la profesión y la práctica. Se identifica como el modelo tradicional;
3. *Mentoría colaborativa.* Se aproxima a los elementos típicos del enfoque constructivista, que asume que el conocimiento sobre enseñanza es mutuamente generado en relaciones colaborativas entre los nuevos maestros y los experimentados. Propicia que los docentes desde el principio de sus carreras, se asumen como profesionales responsables, capaces de aprovechar su propia pericia y la pericia de sus compañeros, para enfrentar los retos de su profesión y de la vida (Kemmis, *et al*., 2014, en Alcalá, 2019, pp. 26-27).

Desde la experiencia de Israel, Lilly Orland-Barak (2006) examina más que modelos, dos discursos en disputa a los que se enfrentan los tutores: 1) la narrativa instrumental; 2) la narrativa «del desarrollo». En el primero: «el tutor desempeña el papel de modelo o "entrenador" y es el responsable de que los docentes a su cargo cuenten con las competencias para mejorar el rendimiento escolar de los alumnos, mientras que el segundo, "enfatiza" la función del tutor como responsable de mejorar el aprendizaje y desarrollo profesional de los profesores» (p. 192).

La autora sostiene que los tutores «requieren aprender una segunda lengua docente», transitando desde una lengua de práctica de la enseñanza, a una lengua

de práctica de la tutoría; en su traducción los tutores se encuentran perdidos o desconcertados debido a las multifacéticas exigencias de su nueva función, pero especialmente porque durante su práctica se enfrentan a discursos o narrativas rivales como los exigidos por: 1) la política ministerial, en términos de planificaciones instrumentales, orientadas al producto; 2) los cursos académicos de formación, tales como planificaciones de desarrollo, orientadas al proceso; 3) por las exigencias de profesores del mismo campo; 4) por sus propias planificaciones personales (Orland-Barak, 2006, pp. 196 y 207).

En este orden de ideas propone ampliar las definiciones de tutoría para incluir «competencias comunicativas y destrezas de interacción para manejar los discursos rivales y de este modo evitar hablar un lenguaje y practicar otro». Finalmente, abrir espacios de investigación que permitan analizar discursos autoritarios y plantear discursos persuasivos internamente (Orland-Barak, 2006, p. 208).

El último planteamiento es una clasificación clásica en Iberoamérica, suscrita por Nieto (2001) y retomada por Iranzo (2012), quien a partir del grado de autonomía profesional los modos de afrontar los problemas y los procesos de asesoramiento establece tres modelos de este tipo: 1) intervención; 2) facilitación; 3) colaboración. (Alcalá, 2019, p. 27). Estos modelos los asocia respectivamente con el paradigma positivista, interpretativo y sociocrítico, que confluyen por otra parte con un modelo o sistema de expertos, cuyo papel se centra en la ampliación de contenidos y asuntos de enseñanza (Servicios de la Comisión Europea, 2010).

Incluimos este planteamiento por dos razones: 1) ilustra otro dispositivo de acompañamiento pedagógico que guarda una estrecha relación con la mentoría y tutoría; 2) introduce la discusión sobre la coexistencia y acoplamiento de funciones de tutoría y asesoría que desempeñan formadores de docentes con los estudiantes, y a su vez los docentes en servicio como mentores, tutores y/o asesores de docentes noveles o con mayor trayectoria profesional. A continuación, se caracterizan de manera resumida estos modelos:

1. *Modelo de intervención*. Implica que la problemática y la solución es definida por el asesor, donde este se asume como el experto. Se representa con la metáfora del médico que tiene el control, al diagnosticar y recetar un remedio a sus pacientes. Así la principal fuente de racionalidad proviene del conocimiento y experiencia del asesor;
2. *Modelo de facilitación*. El asesor es el recurso de clarificación y de aprendi-

zaje, le asiste en sus procesos de pensamiento y acción, es personalizado, no predeterminado, abierto a modificaciones y condicionado por los significados atribuidos a los cambios que se desean lograr. Se identifica con la metáfora del terapeuta o psiquiatra, como una caja de resonancia que escucha y guía a su paciente para que encuentre por sí mismo la solución;

3. *Modelo de colaboración*. La influencia es bilateral y paritaria, la metáfora que lo identifica es la de colega o amigo crítico; lo que pretende es el empoderamiento mutuo. Supone una colaboración genuina y voluntariamente aceptada ya que los conocimientos de ambos son valiosos, usa estrategias como narrar y examinar las creencias sobre aprendizajes y la enseñanza, promueve perspectivas diversas (Iranzo, 2012, pp. 146-151, citado por Alcalá, 2019, pp. 27-29).

En el siguiente cuadro se mencionan los modelos antes mencionados.

Cuadro 1. Modelos de mentoría, tutoría y asesoría en programas de acompañamiento pedagógico para docentes noveles

Autores	**Modelos de mentoría**			
Vonk (1996)	*Colegial*		*Competencia mandatada*	*Mentor protegido formalizado*
Vezub y Alliaud (2012)	*Relación terapéutica o apoyo a las relaciones interpersonales*	*Servicio técnico*	*Cierre del proceso de formación y habilitación profesional*	*Proceso de mutua formación y retroalimentación*
Asporfs, Kemmis, Heikkinen & Edwards-Groves (2014)	*Supervisión*	*Apoyo*	*Colaborativa*	
	Modelos de tutoría			
Orland-Barak (2006)	*Narrativa Instrumental* (Énfasis en el rendimiento escolar de los alumnos)		*Narrativa del Desarrollo* (Énfasis en el desarrollo profesional docente)	
	Modelos de asesoría			
Nieto (2001)	*Intervención*	*Facilitación*	*Colaboración*	

Fuente: Elaboración propia a partir de los autores citados.

Como se puede apreciar, en los distintos modelos de acompañamiento expuestos existen puntos de convergencia y énfasis para analizar el tipo de relación establecida entre la figura que ejerce esta función (mentor, tutor, asesor) con respecto a los docentes noveles. En cualquier caso, cada uno de estos modelos y narrativas, si bien destacan rasgos distintivos o dominantes, no siempre se presentan en la práctica educativa de manera nítida ya que pueden coexistir o compartir características de otros modelos.

Los modelos de *competencia mandatada* (Vonk, 1996), *supervisión* (Asporfs, Kemmis, Heikkinen & Edwards-Groves, 2014), de *servicio técnico* (Alliaud y Vezub, 2012), así como el de *intervención* (Nieto, 2001) son, en lo general, coincidentes ya que predomina una relación individual, jerárquica, unidireccional y externa de los mentores y asesores hacia los docentes noveles.

Estos modelos se sitúan en un punto extremo, pero también se aprecia una posición intermedia en la cual los docentes noveles interactúan con sus pares más experimentados (modelos *colegial, e apoyo y de facilitación*), hasta transitar a otra posición extrema que procura una relación colaborativa y bidireccional de acompañamiento en donde se privilegia el diálogo, el aprendizaje mutuo y la corresponsabilidad, que trasciende la relación individual, ya que el acompañamiento se hace extensivo al conjunto de docentes de cada centro escolar o se promueve la creación de redes de docentes noveles. Puede afirmarse que en el conjunto de modelos descritos existe una transición que va de un acompañamiento heteroformativo que está sometido a un poder extraño y ajeno a uno que pretende la autonomía y la colaboración.

Por otra parte, los significados de mentoría resultan controvertidos porque son interpretados y justificados a partir de diferentes tipos de discursos, actividades y relaciones, pero también porque las diferentes prácticas producen, a su vez, diferentes tipos de disposiciones de los mentorandos. Pero más allá de los alcances y limitaciones de cada modelo, la inclusión de políticas y dispositivos de acompañamiento pedagógico para los docentes noveles, mediante programas de iniciación profesional, es una necesidad impostergable hoy día, si se quiere mejorar y contribuir al desarrollo profesional de los docentes de los países latinoamericanos.

Apostar entonces por programas de iniciación docente para que los jóvenes recién integrados al ejercicio profesional sean acompañados por mentores o tutores experimentados, para ayudarlos a desempeñarse profesionalmente, ha sido el camino seguido por muchos países para mejorar la calidad docente y evitar su abandono temprano en esta etapa de despegue profesional.

Los resultados de las investigaciones de los siguientes autores (citados por Ortuzar *et al*., 2011, pp. 270-271), confirman sus efectos positivos, tanto en el mejoramiento de las prácticas docentes (Everston y Smith, Davis y Higdon, Stanulis y Folden), como en el aprovechamiento escolar (Thompson *et al*., Rockof). Además, los hallazgos de Ingersoll y Kralik, Kapadia, *et a*l., Cohen y Fuller (citados por Smith e Ingersoll, 2011; Moir *et al*, 2009), también dan cuenta de una mayor retención de los docentes noveles.[3]

Pero ¿qué se requiere para que un programa de iniciación docente redunde en los beneficios antes mencionados? ¿Qué arroja la investigación educativa sobre la experiencia de programas de esta naturaleza para dar pasos más seguros y evitar riesgos previsibles antes de su diseño y ejecución? En el siguiente punto procuramos responder las interrogantes antes mencionadas.

Componentes y decisiones para el diseño e implementación de programas de iniciación docente

Partimos de los aportes de la investigación educativa de dos fuentes: la primera considera los resultados de la investigación internacional realizada por diferentes autores que plantean un conjunto de características básicas en el diseño y operación de programas de iniciación docente; la segunda retoma los ocho criterios de política educativa propuestos en el estudio realizado por Vezub y Alliaud (2012) sobre las políticas de acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles.

Por su parte, Smith e Ingersoll (citado por Ortuzar, *et al*., 2011, p. 273) proponen cuatro características indispensables para la buena marcha de los programas de iniciación docente: 1) apoyo de un mentor y comunicación con el director de la escuela; 2) liberación de horas para profesores noveles y mentores[4]; 3) que los mentores impartan la misma disciplina que el profesor principiante; 4) que éstos participen en una red externa de profesores para disponer de recursos que mejoren su formación y reduzcan la carga docente.

Otra característica es la selección y formación rigurosa de los mentores, así

3 La OCDE reveló que los docentes en Chile que informan haber participado en programas de inducción docente tienen 2.5 más probabilidades de haber participado en tres o más tipos diferentes de desarrollo profesional, cifra superior a la de cualquier otro país de TALIS (OCDE, 2017, p. 153).

4 Para evitar que mentores y docentes noveles sean saturados de actividades, se recomienda reducir su carga docente entre un 10% y 30% para dedicarla a sus reuniones, socializar experiencias con otros docentes noveles y acudir a seminarios, cursos y talleres (Borko, 1986; Marcelo, 2008; Moir, *et al*., 2009 en Ortuzar, *et al*., 2011, p. 273).

como dos factores institucionales: 1) el tiempo del programa; 2) el vínculo con la formación inicial. En el primer caso se recomienda de uno a dos años de duración del programa[5]; en el segundo, el programa de iniciación puede ser o no complementario de la formación inicial para certificar la habilitación docente (Marcelo, 2008, pp. 22-23, citado por Ortuzar, 2011, p. 274).

Por su parte, Wong (citado por Marcelo, 2007, p. 34) comparte las anteriores características y añade las siguientes: 1) metas claramente articuladas; 2) recursos financieros; 3) constante interacción entre docentes noveles y experimentados; 4) talleres antes y a lo largo del año; 5) orientación que incluye cursos sobre temas de interés. Finalmente, un ambiente escolar que favorezca el DPD (Marcelo y Vaillant, 2017, p. 1229).

Es deseable entonces que un programa de acompañamiento o iniciación docente, en el marco de una política educativa, además de reunir las características antes mencionadas, cuente con los instrumentos legales para su legitimación que incluyen la normatividad, las finalidades, la cobertura (nacional, regional o local), las figuras de acompañamiento, diferenciando tutor, mentor y asesor, la selección y formación de mentores y tutores, así como las decisiones sobre su ejecución (como instancias de coordinación y seguimiento en sus diferentes niveles), espacios, recursos, entre otros.

5 A nivel internacional, la duración de programas de inducción varía entre uno y a cinco años (Ortúzar *et al*., 2011, p. 278).

CAPÍTULO 3

EL ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO COMO POLÍTICA PÚBLICA

El acompañamiento pedagógico no se limita a ser un programa educativo, sino que se ha constituido como una política pública en el campo de la formación docente y el desempeño profesional docente. Para comprender y poner en práctica el acompañamiento pedagógico en su condición de política pública, necesitamos preguntarnos qué entendemos por política pública, retomando la idea de público como lo común.

En primer lugar, este concepto es ante todo una herramienta analítica, es decir, una construcción de los datos de la experiencia a partir de perspectivas teóricas y valorativas, desde las cuales deriva no solo la definición de política, sino las explicaciones para argumentar la constitución de un campo político, aportando las evidencias que lo justifican.

Desde la ciencia política, siguiendo a Luis Aguilar (1992, pp. 23-24), existen cuatro componentes de la política: institucional, decisorio, comportamental y causal.

1. El componente institucional deriva de la autoridad legalmente constituida en los ámbitos de competencia de las diversas instituciones, donde la política es colectivamente vinculante. Esto significa que la política y las decisiones se convierten en un asunto de comunicación pública, ya que afectan o están dirigidas a colectividades de ciudadanos, requiriéndose de su explicación y argumentación para asegurar el consenso y la legitimación;
2. El componente decisorio se refiere a las políticas como un conjunto-secuencia de decisiones en la elección de fines o medios de corto o largo plazo, en una situación específica y en respuesta a problemas y necesidades. En efecto, la resolución de problemas va aunada a la toma de decisiones, que constituye el meollo en este tipo de análisis y no puede soslayarse en el análisis comparado de las políticas de formación docente, particularmente las de acompañamiento pedagógico;

3. En cuanto al componente comportamental, este hace alusión a la acción o inacción, pero fundamentalmente una política es un curso de acción y no solo una decisión singular. No hacer nada es también una manera de afrontar por omisión una situación o problema determinado:
   El «curso de acción» da cuenta de un proceso en el cual, una vez tomada una decisión, se desencadenan diversas acciones que permiten su ejecución. Sin embargo, la política que se decide también representa un conjunto de acciones con arreglo a los recursos disponibles de los actores, sus medios y reglas acordadas que se consideran pertinentes o eficaces para cumplir los propósitos manifestados. En este marco, la política es un curso de acción, tanto en términos de diseño de política como de ejecución de la misma. La política entonces consiste en:

   El curso intencional de acción que sigue un actor o conjunto de actores al tratar un problema o asunto de interés. El concepto de política presta atención a lo que de hecho se efectúa y lleva a cabo, más que a lo que se propone y quiere. Distingue también la política de una decisión, que es la mera elección entre alternativas (Anderson, citado por Aguilar, 1992, p. 27).
4. El componente casual refiere a los productos de las acciones emprendidas y sus efectos en el sistema político y social. Su conocimiento, análisis y evaluación constituyen una parte que inclusive tiene mayor importancia que los objetivos propuestos en las elecciones tomadas.

En el análisis de la elaboración de las políticas también intervienen enfoques de la teoría de la administración y de la economía a partir de los cuales se plantean formas de diseñar, asumir decisiones y ejecutarlas. Puede decirse, no obstante, que predominan dos modelos:

El primero obedece a una racionalidad funcional, en la cual la toma de decisiones está fincada en normas técnicas y bajo el criterio de eficiencia económica. El análisis de sistemas, de costo beneficio y de operaciones, apoyado en técnicas cuantitativas de cálculo para maximizar los productos en función de los recursos y medios disponibles, son los principales elementos que se ponen en juego; se trata de una política de tipo distributiva.

El segundo enfoque está centrado en la racionalidad política que privilegia la acción negociadora, concertadora, pragmática de la política, y en donde el análisis de las políticas no es decisivo, aunque como elemento de juicio juega un papel

importante en el debate de los problemas públicos complejos. La política es, por consiguiente, un resultado del enfrentamiento entre grupos que defienden sus intereses, establecen compromisos, alianzas compiten entre sí y tratan de sacar ventaja de sus posiciones en la arena política en que se desarrollan. En otros términos, esta situación en un campo en disputa se traduce de la siguiente manera:

> Es una decisión política […] la acción nunca se basa en los méritos de una propuesta, sino siempre en quien la hace y quien se opone […] Un curso de acción que corrija deficiencias económicas o sociales, pero que aumente las dificultades políticas será rechazado, mientras que una acción que contribuya a la mejora política será deseable aun si no es enteramente correcta desde el punto de vista económico y social (Diesing, citado por Ward, 1989, p. 77).

El riesgo que se advierte en este enfoque es el fomento de la irracionalidad decisoria, dejada en manos de personal sin competencias técnicas, proclive al dispendio, beneficio personal o de grupo, el burocratismo y al bajo desempeño administrativo.

Evidentemente, existen enfoques intermedios que tratan de conjugar elementos de racionalidad técnica y política, pues de hecho es difícil aceptar que en la realidad estos enfoques extremos se manifiesten de manera absoluta o pura, ya que en cierta medida una tendencia tecnocrática representa también una visión política.

En el fondo, las decisiones de la política no pueden prescindir de un proceso que deje de lado la realidad que impone la restricción de los recursos humanos y materiales y su adecuada gestión, como tampoco del protagonismo que atañe a la sociedad civil a través de sus organizaciones en las decisiones que la afectan.

En este sentido, la elaboración de las políticas públicas no puede ser vista como patrimonio exclusivo de la administración gubernamental, sino como un proceso de aprendizaje colectivo para aumentar la capacidad de resolver problemas. El planteamiento de Luis Aguilar nos parece acertado cuando señala que: «Se trata de una actividad convincente de pedagogía pública, que a contraluz de los errores y extravíos de las decisiones públicas pasadas induce modificaciones en los deseos y las percepciones, en las expectativas y los instrumentos de la ciudadanía y gobierno» (Aguilar, 1992, p. 83).

La política pública abarca, entonces, diversos ámbitos de intervención del Estado, entre los cuales destacan las políticas sociales o de bienestar, que incluyen, entre otras, los servicios educativos destinados a la población.

Así pues, para los fines de nuestra investigación, entenderemos por política pública como el conjunto de decisiones que el Estado, mediante sus instituciones, asume y ejecuta con la intervención activa o pasiva de actores de la sociedad civil y política para mantener sus intereses, resolver problemas y demandas de un determinado sector, en este caso del educativo y, particularmente, de la formación docente.

Por último, la implementación también es concebida desde dos perspectivas: 1) desde el *top-down* (de arriba hacia abajo) y 2) desde el *bottom-up* (de abajo hacia arriba) (Meny & Thoenig, 1992). En la primera perspectiva se distingue la etapa de elaboración de la política que recae en todos los actores políticos que toman las decisiones, mientras que en la etapa de ejecución se ponen en juego todas las instancias de la administración pública y los agentes burocráticos que regulan los procedimientos indispensables para cumplir los lineamientos y prescripciones políticas (reglas de operación, instructivos, metas operacionales, acciones, seguimiento y resultados). El enfoque también enfatiza hacer valer, en el marco de un gobierno democrático y del principio de igualdad, los dictados de la ley mediante «reglas obligatorias aplicables a la sociedad en su conjunto». (Canto, 2015, p. 263).

Sin embargo, este planteamiento es cuestionable porque las políticas, por más afinadas que sean y dispongan de cuantiosa información sobre las causas y consecuencias de una problemática, no escapan a las contingencias y situaciones imprevisibles que solamente emergen durante su desarrollo. Como apuntan Navarrete y Figueroa (2013):

> Los objetivos establecidos en las políticas publicas raramente son todo lo claro que este enfoque plantea, dado que ellos surgen de un proceso político complejo y controversial, donde el diseño de las políticas y programas no es perfecto, los recursos dispuestos normalmente son menores a los pretendidos, las condiciones ambientales altamente cambiantes y los funcionarios no se comportan como una máquina que simplemente implementa las políticas decididas en la cúpula (p. 84).

Por el contrario, el modelo de abajo hacia arriba, *bottom-up*, reivindica una mayor participación mediante el protagonismo de la comunidad local y los destinatarios, pues son estos quienes otorgan en la práctica el significado real de una política pública y cuyos resultados, en determinados casos de política pública, tendrán mayor variación (Peters, 1995, citado por Canto, 2015, p. 263).

Por otra parte, cabe subrayar que, en el análisis de las políticas educativas desde

una perspectiva comparada, es imprescindible tomar en cuenta el contexto en el cual se desarrollan. Asimismo, de su carácter cambiante, ya que la hechura de las políticas «está altamente contextualizada y sus implementaciones dependen en gran medida del contexto» (Rui, 2010, p. 295). Para este autor, las políticas pueden ser bastante diferentes en otros contextos. De allí la importancia de la comparación para conocer cuáles elementos de un programa exitoso, en determinado lugar, requiere de un mecanismo de aplicación muy distinto para ser efectivo en otro. Esta «pieza faltante» puede ser copiada o emulada de un segundo lugar» (Rui, 2010, pp. 309-310).

Otros puntos a los que hay que prestar atención son los siguientes: 1) tomar distancia de la dominación del conocimiento angloamericano para evitar la imposición de modelos de desarrollo con base a «estándares mundiales»; 2) el uso limitado de los métodos estadísticos e imprecisión de los datos censales; 3) las tendencias persistentes, tales como influencia ideológica de los investigadores, gobiernos, organizaciones internacionales o entidades educativas privadas en la interpretación de los análisis comparativos (Rui, 2010, p. 308).

Las ideas presentadas acerca de la política y sus derivados permiten pensar los programas de iniciación para los noveles, en particular del acompañamiento, como una «política», una estructura compleja de decisiones y acción, contextualizada, donde se combinan y confrontan proyectos e intereses, niveles locales y centrales. Hacer una política de acompañamiento implica tener presente que estamos en un campo en disputa, tanto en términos de enfoques como de intereses, siempre en movimiento, con situaciones impredecibles, así como cuidar las condiciones de la puesta en marcha, en particular adoptar una actitud flexible en las aplicaciones, así como promover la participación de los actores locales.

En este marco es necesario recordar que la política tiene que buscar el bien común; Ranciere (2010) propone «la política de los cualquiera», un tipo de política que no se limita a la defensa y mediación en situaciones específicas, sino que tiene universalidad, deja de pensar en la parte o en las parcialidades, en la posición, en las pertenencias de cada uno, para orientarse por el principio de la igualdad en la diferencia. Ranciere revela que en la igualdad hay una potencia creadora, que la política consiste en ir más allá de organizar algo, distribuir funciones y recursos, implica crear condiciones para la igualdad entre diferentes, la comunidad entre diferentes. De este modo, se arriba a una política que lleva a la emancipación, desprivatiza territorios y cuerpos, no necesita saber antes sino que va creando en el

camino, donde la organización «es nada» o no sirve para nada, contempla un horizonte de igualdad, donde «cualquiera» puede ser el sujeto de la política; cualquiera equivale a todos; aún más: «se puede actuar políticamente sin tener clara la visión de una sociedad venidera […] en toda lucha hay en juego un porvenir, pero nunca sabemos el sentido de ese porvenir» (Ranciere, 2010, p. 4).

Los procesos de acompañamiento requieren de este encuentro igualitario entre diferentes, con posiciones diferenciadas –acompañante/acompañado– pero sin jerarquías, ya que se suspenden para generar el diálogo emancipador, que consiste en deponer lo particular y regresar a lo común, al bien para todos/cualquiera. También las ideas de Ranciere (2010) dan la posibilidad de ir construyendo y recreando el enfoque del acompañamiento en el proceso de la práctica, sin necesidad de un marco preestablecido.

CAPÍTULO 4

ACOMPAÑAMIENTO, DESARROLLO PROFESIONAL Y CARRERA DOCENTE

El desarrollo profesional docente (DPD) consiste en un proceso sucesivo de etapas en las cuales se despliegan las capacidades y competencias de los docentes, para que sean cada vez mejores profesionales que ayuden a los estudiantes a aprender los conocimientos, habilidades y valores socialmente necesarios para desenvolverse en los diferentes ámbitos de la vida social. Cabe preguntarse entonces, ¿cuál ha sido el papel jugado por las carreras docentes en América Latina para propiciar el DPD, particularmente en la fase de iniciación de la docencia? ¿Qué cambios se observan en la carrera docente con respecto al ingreso, la permanencia y promoción de los docentes? ¿Qué relación guarda la carrera docente con respecto a la evaluación y la formación continua?

Los enfoques teóricos sobre los procesos para explicar la manera en la cual se configura hoy día la profesión docente son diversos, pero un punto en común que los caracteriza es la adopción del concepto «desarrollo profesional docente» (DPD) que implica un proceso continuo de aprendizaje a lo largo de la vida profesional y una perspectiva analítica más compleja e integral debido a su carácter multidimensional y multifacético.

Acorde con esta idea de aprendizaje permanente, en este estudio retomamos y hacemos una breve caracterización de este concepto ya que los dispositivos de apoyo pedagógico destinados a los docentes noveles constituyen una estrategia importante del DPD. Además, la etapa de iniciación a la docencia forma parte de este desarrollo y del ciclo de vida profesional de los docentes, pero el interés principal es que el DPD guarda una estrecha relación con las capacidades y competencias que los docentes movilizan con la finalidad de cumplir la función de aprender a enseñar y favorecer el aprendizaje de sus alumnos, es decir, adquiere sentido en el desempeño docente. Dicho de otra manera, lograr lo que se espera que hoy día sea y haga un buen docente a partir de su formación profesional.

Sin embargo, el DPD es un proceso que no se da de manera aislada e individual, desde una visión integral se requieren tomar en cuenta, entre otros, estos elementos: 1) los trayectos profesionales; 2) la carrera docente; 3) la formación continua; 4) la evaluación del desempeño. En este sentido, en el primer punto de este capítulo se caracteriza el concepto de DPD y tres estrategias generales que se han impulsado en la mayoría de países de la región latinoamericana. En seguida establecemos diversas pautas para la construcción de una política integral de DPD y, posteriormente, introducimos el tema de los docentes noveles y su relación con las trayectorias profesionales. Cerramos este punto comparando las características que tiene la carrera profesional en Chile, Ecuador, México y Uruguay, y la manera en que se relaciona con la formación continua y la evaluación docente, que son elementos clave en el DPD. En el segundo punto examinamos con mayor amplitud los aportes de la literatura que se ocupan de los dispositivos de apoyo pedagógico para los docentes noveles, particularmente la noción de acompañamiento pedagógico y los modelos respectivos. Finalmente, en el tercero, caracterizamos desde el campo de las políticas públicas la fase de diseño e implementación, ya que los programas de mentoría/tutoría, en los cuatro países latinoamericanos, obedecen a un cambio de largo alcance inscrito en una política educativa nacional.

¿Qué es el desarrollo profesional docente?

El ejercicio docente, desde mediados de los años sesenta, ya se vislumbraba como el tránsito de un oficio a una profesión y se cuestionaba al profesionista como el simple poseedor de una plaza o puesto de trabajo. La enseñanza, en lo sucesivo, reclamará para sí el reconocimiento como profesión, es decir: «[…] una forma de servicio público que requiere del conocimiento de docentes expertos y de habilidades especializadas adquiridas y mantenidas a través de un estudio riguroso y continuo», subrayando a su vez, el «sentido de responsabilidad hacia la educación y el bienestar de los estudiantes que tiene a su cargo» (ILO/UNESCO, 1966, citado por OCDE, 2010, p. 73). Además, el DPD tuvo mayor relevancia una vez que los estudios acerca de la calidad en la formación de los docentes mostraron que estos hacen la diferencia con respecto a los efectos positivos en el aprendizaje de los alumnos. En otras palabras, los docentes se consideran agentes irremplazables y fundamentales al afirmarse «que la calidad docente es la única variable escolar de más peso que influye en el desempeño del estudiante» (OCDE, 2005, citado por OCDE, 2010, p. 73).

El ejercicio docente ha transitado por tres etapas que van desde el siglo XVI

al XVIII cuando la vocación, el sacrificio y el espíritu del apostolado eran la principal fuente para ejercer el magisterio. Posteriormente, cuando se configuran los sistemas educativos nacionales a comienzos del siglo XIX hasta los años 50, se transita al oficio docente, constituyéndose la figura del trabajador de la educación bajo la tutela del Estado, considerándose hasta ese momento su actividad con un carácter semiprofesional, basada en la dimensión práctica, artesanal y creativa, en donde el secreto para lograrla no está puesto solamente en la teoría o en la práctica, sino en la experiencia del maestro, es decir, en sus «saberes de oficio». (Alliaud, 2017,citada por Aguirre, 2017, p. 152).

A partir de los años 60 a la fecha se sientan las bases para la configuración de la tercera etapa profesional, para estar a la altura de los cambios sociales, científicos y tecnológicos; es decir, se pretende superar la habilidad sin base científica.

Dejar atrás la condición de oficio generó un movimiento mundial de profesionalización de los docentes dedicados a la enseñanza en el nivel básico que, desde los años 90 del siglo pasado, adquirió mayor presencia en los países desarrollados de habla inglesa (Espinosa, 2014). La formación continua pasó entonces a jugar un papel decisivo en este proceso, las políticas educativas se ocuparon de diseñar e impartir a los docentes en servicio cursos, talleres y otras modalidades de capacitación y actualización para mejorar su desempeño, alcanzando en esos países niveles óptimos de aprendizaje.

En la mayoría de los países latinoamericanos, los docentes y la formación continua también constituyeron los principales ejes de las reformas educativas desde los años 90 y en las últimas dos décadas, de tal manera que ante los bajos resultados en el aprovechamiento escolar a cada docente le atañe la responsabilidad de su desarrollo profesional para mejorar la evaluación de los estudiantes (Oliveira, 2009, p. 101).

Hasta entonces la visión de formación continua –limitada a los docentes en servicio y separada de la formación inicial– dio un giro al concebirse como un proceso de aprendizaje a lo largo de la vida profesional, de tal manera que la formación fue vista bajo la idea de *continum*, y estrechamente ligada al término de DPD. De este modo, el DPD enfatiza dinamismo y cambio progresivo, integrando en lo sucesivo, procesos indisociables como la formación inicial, así como el periodo en el cual los docentes comienzan su ejercicio profesional y las ulteriores etapas de su formación permanente.

El DPD comienza entonces desde la formación inicial hasta la jubilación, e

inclusive más allá de esta, ya que muchos docentes retirados colaboran de manera no formal y voluntaria como promotores de lectura, educadores de adultos, consejeros de otros docentes o ayudan a sus nietos, hijos de parientes y amigos a aprender contenidos específicos de asignaturas con bajo aprovechamiento escolar.

Puede decirse, por otra parte, que el DPD fue en gran medida el concepto que permitió repensar y plantear en esos países alternativas de formación continua que fueran más allá de la capacitación y actualización para cubrir carencias formativas, así como cuestionar los modelos dominantes de enseñanza basados en la adquisición de conocimientos teóricos para transmitirse o aplicarse en la práctica y cuyos resultados mostraron muy poca efectividad. Es decir, modelos de formación que separaban el contexto en el cual el aprendizaje de los conocimientos fueron adquiridos y en los que se aplicaban, o dicho de otro modo, entre el saber qué y el saber cómo en donde predominaban conocimientos de poca utilidad y relevancia social que se abordaban de manera neutral, ajenos, autosuficientes e independientes de las situaciones de la vida real o de las prácticas sociales de la cultura a la que se pertenece (Díaz Barriga, 2003).

La reflexión acerca de cómo aprenden los docentes, piensan y hacen suyos los conocimientos, destrezas y valores educativos para propiciar aprendizajes duraderos y significativos en sus estudiantes y mejorar la calidad educativa, generó diversas perspectivas e investigaciones sobre el DPD. Estas perspectivas han transitado de una visión centrada en el crecimiento individual a otra más holística y compleja en donde intervienen diversos elementos y dimensiones en el quehacer docente (personales, institucionales, pedagógicas, cognitivas, sociales, organizativas, etc.).

Las siguientes definiciones permiten dar cuenta de la diversidad de significados y perspectiva desde las cuales se entiende el DPD. Así, para Carr (1990):

> el desarrollo profesional no es un asunto de mejora de las destrezas técnicas de los profesores sino de ampliación de la capacidad de los profesores para reflexionar críticamente sobre su propio conocimiento práctico-tácito, de cara a mejorar sus habilidades para desarrollar los valores educativos en la práctica» (p. 10).

Por su parte, Day (1998) puntualiza que el DPD es multidimensional y producto de una «interacción dinámica entre las diferentes etapas del profesorado, en las que caben sus experiencias biográficas, factores ambientales, carrera profesional, vida y fases de aprendizaje a lo largo de la vida» (p. 33).

Dos teóricos del cambio educativo (Fullan y Stiegelbauer, 2007) explican que:

> […] el propósito esencial del desarrollo profesional no sólo consista en implementar una innovación o política específica sino, además, en crear hábitos y estructuras individuales y organizativas que hagan del aprendizaje continuo una parte valorada y endémica de la cultura de las escuelas y la docencia» (p. 287).

Fullan y Stiegelbauer agregan que mientras exista la necesidad de mejora, se precisa del desarrollo profesional.

En el contexto iberoamericano retomamos tres autores: Imbernón, Robalino y Lombardi y Vollmer (2009).

Imbernón y Canto (2009), plantean que «Un posible acercamiento al concepto de desarrollo profesional del profesorado puede ser el de cualquier intento sistemático de mejorar la práctica laboral, creencias y conocimientos profesionales, con el propósito de aumentar la calidad docente, investigadora y de gestión» (p. 33).

Para Robalino (2007), el DPD implica un concepto estratégico para la calidad de la educación y un asunto de política que no se reduce a un «componente» de algún proyecto. Lo entiende de la siguiente manera:

> […] el proceso de aprendizaje de los docentes a lo largo de toda la vida profesional que integra la formación inicial, el periodo de inserción en la profesión, la formación en servicio (programas formales dirigidos), la superación permanente en el nivel local (entre pares, en los equipos docentes) y la autoformación de los profesores, todo este proceso para garantizar el desarrollo y fortalecimiento de competencias sociales, éticas y técnicas en el marco de una profesión en permanente construcción (p. 3).

Finalmente, Lombardi y Vollmer (2009, p. 3) lo sintetizan en los siguientes términos: «El desarrollo profesional de los docentes se produce cuando éstos construyen conocimiento relativo a la práctica, propia o de los demás» (pp. 63-64).

Como se puede observar, en las definiciones precedentes acerca del DPD coexisten elementos afines con enfoques educativos críticos, técnicos, comprensivos y socioculturales, pero en todas subyace el propósito común de propiciar cambios en los centros escolares, mediante la mejora e innovación del desempeño docente para contribuir a la calidad educativa. Para ello se propone desarrollar procesos formativos formales y no formales, individuales y colectivos, con la finalidad de

suscitar el análisis del quehacer docente mediante la investigación, la reflexión, la exploración autobiográfica y la experiencia desarrollada a lo largo de las distintas etapas de la carrera profesional.

En el marco de las ideas precedentes, entendemos el DPD como un proceso permanente de reflexión individual y colectiva sobre la experiencia docente, que es a su vez sistematizada para generar saberes, mejorar las prácticas educativas y propiciar el pensamiento crítico entre docentes y estudiantes. Este desarrollo implica una articulación con la oferta de formación continua y carrera docente.

Estrategias de desarrollo profesional docente

Ahora bien, ¿qué estrategias se han seguido en los cuatro casos estudiados que hemos tomado con fines comparados y cuáles condiciones se requieren para que el DPD cumpla con el propósito de mejorar la intervención docente en el ámbito, personal, institucional y social?

A partir de la literatura que se ha ocupado de este punto (Oliveira, Veláz de Medrano, Vaillant, Martínez, 2009), hemos creado desde este estudio una clasificación abierta, identificando tres estrategias generales y sus variantes, que adquieren diversos énfasis, según las características, tradiciones y contextos sociales de los sistemas educativos analizados, incluyendo otros países de la región que conjeturamos siguieron estrategias similares. Las estrategias reconocidas son: la carencial, la evaluativa y la deliberativa.

La primera estrategia, definida como «carencial», desde este estudio, consiste en reproducir el modelo de formación continua sin relación con la formación inicial y sustentada en la oferta de programas de capacitación externos a las escuelas, centralizados, masivos, credencialistas, de corta duración y a cargo de especialistas, para corregir las deficiencias en el desempeño docente, así como satisfacer sus necesidades de actualización. Una estrategia «remedial», compensatoria y externa al docente, que implica un enfoque «bancario» de la enseñanza. Una concepción del sujeto docente como alguien incompleto o inmaduro, que necesita ser formado. Se trata, como apuntan Finoccio y Legarralde (2006), de un modelo pensado desde la oferta, que es diseñado a partir de definiciones estratégicas desde el Estado, de tal manera que «la gestión educativa es la que formula las temáticas de la formación continua, las estrategias y los dispositivos» (p. 28).

Esta estrategia instrumental, basada en el modelo deductivo-aplicacionista, según el cual la preparación teórica y técnica antecede a la práctica, fue la que

predominó durante las reformas educativas de los años 90 y 2000, haciendo suyo el concepto de DPD. Al mismo tiempo, simplificándolo y equiparándolo con la capacitación, reducida a la impartición incesante de cursos con resultados muy poco halagüeños, ya que no mejoraron las prácticas de los docentes ni los aprendizajes de los estudiantes (Martínez, 2009; Vaillant, 2015). Asimismo, se nutrió de los enfoques cognitivos que equipararon aprendizaje con información, de tal suerte que la pericia en la transferencia de los conocimientos por parte de los docentes se encuentra en los procesos mentales que ocurren en sus cabezas. De allí el interés de tomar cursos elaborados por los especialistas, en donde los docentes asumen la función de alumnos (Castañeda y Adell, 2011; Tardif y Gauthier, 2005). Bajo esta lógica se reproduce la dinámica escolar, en donde priman prácticas de control (tiempo pautado, pase de lista, tareas, lectura de manuales, etc.). De manera que: «Los espacios de formación se transforman en clases donde, en nombre de la calidad, todo está planeado, donde el educador es puesto en situación de recibir, pero careciendo de la oportunidad de poner sobre la mesa su experiencia e inventar procesos» (Messina, 2008, p. 79).

En resumen, en esta estrategia se minimiza, se desvaloriza la experiencia y aprendizajes alcanzados por los docentes, que son vistos como sujetos pasivos y consumidores acríticos de información y se hace caso omiso de las condiciones de la enseñanza, sus aspectos subjetivos, de la cultura escolar que implica: tradiciones, relaciones de poder, rituales, rutinas, estructuras organizativas, reglas escritas y no escritas, etc., que condicionan cualquier cambio, por más técnicamente diseñado que este sea (Pitman, 2012, p. 145; Martínez, 2015, p. 82).

Se trata, como plantea Pitman (2012), del desfase entre «el saber pedagógico instituido y los problemas emergentes de la escuela y la educación», afirmando que «no es la forma didáctica de los dispositivos ni el exceso de teoría, sino la escasez de teorías con vocación y eficacia para hacer de las prácticas de maestros, profesores, estudiantes y familias su fundamento y su consecuencia» (p. 146).

La segunda estrategia, definida como «evaluativa» por este estudio, se corresponde con el momento actual, es decir con las reformas educativas de tercera generación iniciadas en Uruguay (2005), Chile (2006), Ecuador (2011) y México (2013), orientadas, entre otros ejes[1] prioritarios, al fortalecimiento docente, a la

1 Mejorar la calidad de la educación, universalización en la educación inicial, básica y media, recuperación de la rectoría del Estado, reposicionar la educación pública en todos los niveles, fortalecimiento en el diseño y gestión institucional.

gestión escolar y hacia un sistema que se propone articular la formación inicial y continua, incluyendo entre ambas a la formación de docentes noveles, en una perspectiva de aprendizaje a lo largo de la vida profesional. Asimismo, esta estrategia está referida al modelo de enseñanza por competencias, en el cual subyacen las ideas de éxito, eficiencia y de competencia entre los docentes, para alcanzar el logro educativo de los estudiantes en el marco de estándares de evaluación, pero sin tomar en cuenta las condiciones objetivas del trabajo docente (Oliveira, 2009, p. 102). Esta estrategia está pensada desde y para el sistema educativo, el docente es un mejor ejecutor del currículo, controlado en sus gestos, y sujeto a evaluación en cada momento del proceso.

La evaluación se deja en manos de instituciones y especialistas dedicadas a esta función, con amplios márgenes de autonomía para elaborar el conjunto de instrumentos de medición ajenos al contexto escolar que son acordados con las instancias educativas de mayor jerarquía en el sistema educativo.[2] Cabe subrayar que la brecha entre los recursos financieros destinados a su operación es muy amplia con respecto los que se destinan a la formación continua. La oferta de programas formativos es más amplia y diversificada (cursos, talleres, seminarios, proyectos escolares, jornadas, apoyo pedagógico a escuelas, conformación de redes, etc.), más proclive a las demandas de los docentes, pero con una clara tendencia a sustituir las modalidad presenciales por dispositivos de formación en línea, sin que ello signifique la superación de los modelos centrados en la «transmisión» y en la vertiente individual de la formación (Cordero, Jiménez, Navarro, Vázquez, 2017, p. 92).[3]

El énfasis del DPD gira alrededor de los resultados del desempeño docente mediante evaluaciones estandarizadas para ingresar, promoverse y permanecer en el sistema educativo, ofreciéndose programas formativos para regularizar a los docentes por debajo de los niveles exigidos, convirtiéndose la certificación en la

2 El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) de México se fundó en 2002 y desde el 26 de febrero de 2013 se constituyó en un organismo público autónomo con personalidad jurídica y patrimonio propio. Cabe aclarar que los instrumentos del INEE fueron acordados con la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD). Sin embargo, el 15 de mayo de 2019 la Ley General del Servicio Profesional Docente y el INEE fueron derogados en el marco de la nueva reforma educativa del gobierno de Andrés Manuel López Obrador. En su lugar fu creado un nuevo organismo centrado en la «mejora continua» y no punitivo respecto de los docentes, la «Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación». En Uruguay, la evaluación está a cargo de otro instituto análogo (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, INEEd) al igual que en Chile y Ecuador (Agencia de Calidad de la Educación y Superintendencia de Educación e INEVAL, respectivamente).

3 En México, la oferta de formación continua mediante cursos y diplomados se realiza desde 2016 exclusivamente en línea.

razón de ser de la formación continua y el DPD. Estos programas se ciñen, como en el caso mexicano, a reglas de operación ampliando espacios para la participación de ofertas formativas de instituciones privadas, mientras que los márgenes de actuación de las instancias de formación en los estados federados tienden a reducirse. Asimismo, priman prescripciones burocráticas para asegurar el orden y control mediante el condicionamiento de apoyos económicos.

El interés por la evaluación propicia, a su vez, que la atención de los docentes se concentre en la preparación de sus estudiantes para aprobar exámenes y ser objeto de retribuciones económicas adicionales para reconocer sus méritos, en tanto que la construcción de saberes docentes, su análisis y reflexión, así como la perspectiva ética y política, ocupan un lugar secundario.

Desde esta estrategia se presta muy poca atención a las condiciones laborales y a los contextos sociales en los cuales se desempeñan los docentes en las escuelas rurales multigrado, indígenas, con carencia de recursos, otras, así como a las nuevas demandas sociales que hoy se les exige a los docentes (inclusión, educación intercultural, socioemocional, manejo de Tics, etc.). Tampoco se consideran las tareas derivadas de la gestión y autonomía escolar, tales como planificación, elaboración de proyectos, evaluación, trabajo colectivo, informes administrativos. Asimismo, a la atención de problemas socioculturales que hoy día afectan la convivencia social (violencia escolar, familiar, acoso sexual, drogadicción, etc.). Ni que decir de las actividades extraclase, desde la organización de actividades cívicas, concursos, colectas, reuniones con los padres de familia, otros, que generan sentimientos de desprofesionalización y pérdida de identidad (Oliveira, 2015), ya que se considera que desvían la atención de las tareas de enseñanza, mientras son ignoradas en los procesos de evaluación.

La tercera estrategia, denominada «deliberativa», tiene un carácter emergente, con una cobertura menos amplia y vinculada con instituciones de formación continua (Universidades Pedagógicas, e inclusive instancias sindicales) que han experimentado formas alternativas de desarrollo profesional. En esta estrategia se observa una apuesta por el aprendizaje y la socialización de experiencias y prácticas entre los propios docentes desde sus escuelas, para construir saberes pedagógicos, documentar procesos de innovación, conocer aciertos, obstáculos o examinar incidentes críticos, con miras a ejercer en los hechos su autonomía profesional y favorecer el aprendizaje de los alumnos. El eje alrededor del cual se proponen desencadenar procesos formativos horizontales, democráticos y dialógicos es la

discusión entre los docentes, directivos y otros agentes de la comunidad, para la construcción de proyectos escolares, a partir de consensos sobre lo que hay que cambiar, poniendo en juego valores compartidos (responsabilidad, diversidad, respeto, etc.).

Esta estrategia es heredera de una tradición de experiencias pedagógicas renovadoras y alternativas de colectivos docentes de varios países latinoamericanos, ante el fracaso de la capacitación y de los cursos como medio formativo externo por excelencia de las reformas educativas antes mencionadas.

En el mismo sentido, esta estrategia deliberativa se fundamenta en el protagonismo y la autonomía de los docentes, como sujetos que asumen una perspectiva de formación con mayor proyección, tal como participación en proyectos innovadores, comunidades de aprendizaje, trabajo en red, estancias de intercambio, jornadas, etc. El propósito de esta estrategia es que los saberes de los docentes y sus aportes al conocimiento pedagógico se legitimen como producto del trabajo profesional individual y colectivo.[4] Esto es, ir más allá de sus escuelas y mostrar sus capacidades para analizar, indagar e innovar sus prácticas pedagógicas en beneficio propio, de la comunidad docente y de sus escuelas. Esta estrategia reivindica, por otra parte, la función social y política de la educación y de la escuela, así como pugna por la construcción de una «pedagogía del sujeto», de carácter decolonial, antihegemónico y emancipador. Es en definitiva una estrategia basada en el sujeto docente y su subjetividad, que busca alternativas de formación que hagan valer sus intereses y necesidades.

Las redes de docentes, como la Red de Estudios sobre el Trabajo Docente (RED ESTRADO), la Red Kipus, así como la Red Iberoamericana de redes y colectivos de maestros, educadoras, educadores, que hacen investigación e innovación para la emancipación que data desde 1992, son tres ejemplos representativos de esta estrategia. Las redes también han aglutinado grupos de académicos y docentes que se han dedicado al estudio y situación que guarda el DPD.[5]

En síntesis, se trata de una estrategia que, a decir de Novoa (2009), se pro-

4 Finocchio y Legarralde (2006) hacen un recuento de los dispositivos y estrategias para el desarrollo profesional docente aplicados en Latinoamérica. A saber: cursos de formación continua; formación continua centrada en la escuela, con acompañamiento pedagógico; relevamiento de experiencias pedagógicas; expediciones pedagógicas; maestros de maestros; escuelas itinerantes; escuelas de formación continua centralizada y pasantías nacionales e internacionales (pp. 34-41).

5 Otras experiencias inscritas en políticas nacionales de DPD que parten con buenos resultados de las necesidades formativas desde los centros educativos en El Salvador, Argentina, Brasil, Colombia, Uruguay, pero en pequeña escala, son descritos por Vaillant (2015, p. 33).

pone «incorporar la formación dentro de la profesión», esto es, dar la importancia que merece la formación entre los propios docentes y los formadores de docentes, mediante la reflexión colectiva de sus prácticas pedagógicas. En el mismo sentido, como sugiere Lombardi y Vollmer (2009), invertir «la lógica de concebir al docente como alumno o consumidor de propuestas pensadas por otros». También, orientar el proceso hacia un «profesional que enfrenta desafíos y problemas, y es capaz de pensar con otros y buscar saberes expertos que le permitan intervenciones superadoras en sus aulas y escuelas» (p. 64). Desde esta estrategia, el contenido de la formación continua es un asunto que se dirime entre los docentes y formadores de docentes y «desde las escuelas». Una estrategia que hace de la formación el núcleo de la profesión docente, reivindicando el deseo de saber y el aprendizaje como fines en sí mismos.

A partir de las estrategias antes mencionadas, es evidente que en cada una se ponen en juego formas de entender a los docentes como sujetos del desarrollo profesional, ya sea como meros consumidores de dispositivos de capacitación en un sentido restringido, o en un sentido amplio para compensar carencias formativas y necesidades de actualización, pero también como productores y protagonistas de su formación individual y colectiva, para aportar saberes didácticos y construir la profesión a partir de procesos reflexivos y de indagación sobre su quehacer docente. De manera que articular y buscar un equilibrio entre la tensión personal por aprender y la oferta externa de formación continua es un elemento clave para establecer un sistema de desarrollo profesional (Ávalos, 2007).

Pautas para la construcción de una política integral de desarrollo profesional docente

Impulsar el DPD conduce al diseño e implementación de políticas educativas de formación capaces de articular las diferentes etapas por las cuales transitan los docentes a lo largo de su vida profesional. Esta tarea, por demás compleja, en donde intervienen «tiempo, recursos pedagógicos, asesoría, andamiaje de apoyo, así como parámetros de contratación, seguimiento, evaluación y estímulos de índole profesional» (Martínez, 2009, p. 86), exige tomar en cuenta al menos las siguientes condiciones:

1. Un análisis de los cambios sociales, científicos, tecnológicos y culturales en el marco de una sociedad global cada vez más interdependiente y compleja que demanda el desarrollo de nuevas capacidades y habilidades

(trabajo en equipo, alfabetización digital, resiliencia, autoconocimiento, etc.), así como la necesidad de aprendizaje permanente sin importar la edad;

2. Un examen acucioso de las condiciones socioeducativas en las cuales se desempeñan hoy día los docentes en sus escuelas, entre estas, la pérdida gradual de su protagonismo como enseñantes ante los modelos centrados en el aprendizaje, el papel de las TIC, el débil reconocimiento social a su trabajo, la presión por la evaluación para mantener el puesto de trabajo, la inclusión y atención de estudiantes vulnerables, la intensificación y diversificación del trabajo y nuevas regulaciones laborales que paradójicamente tienden a procesos de desprofesionalización y de precariedad laboral;
3. Garantizar que la carrera profesional ofrezca condiciones laborales justas y equitativas de acuerdo a las funciones y responsabilidades de los docentes (sueldos, horarios, prestaciones, seguridad social, etc.), acompañadas de planes de DPD multidireccionales que hagan de la elección docente una decisión atractiva desde el ingreso hasta la jubilación y sea motivo de satisfacción y orgullo profesional;
4. Partir del conocimiento amplio de las demandas formativas de los docentes a nivel individual, colectivo e institucional;
5. Poner al servicio de la escuela y de los docentes en ejercicio todos los apoyos humanos y materiales para que transiten de un modelo único, vertical y centralizado, a otro abierto y con múltiples recorridos o trayectos de formación profesional en consonancia con esas demandas, de tal manera que les permitan fortalecer su profesionalismo, autonomía y legitimación social, al mismo tiempo que facilitar los aprendizajes esperados de sus alumnos;
6. Integrar y coordinar los esfuerzos de los docentes más competentes de las instituciones dedicadas a la formación inicial o continua y académicos e investigadores educativos para: a) destacar la importancia de conocer, analizar y utilizar críticamente los resultados de los informes de la investigación educativa, en el marco de los contextos en los cuales realizan su trabajo docente, b) ampliar las herramientas metodológicas de los docentes, directivos, supervisores y personal de apoyo técnico pedagógico, que les permitan sistematizar sus saberes y prácticas con buenos resultados, c) apoyar con asesoría pedagógica los requerimientos formativos en el mar-

co de proyectos gestados desde las escuelas y de procesos de aprendizajes compartidos;

7. Articular los propósitos antes mencionados con la oferta de programas de las instancias de la administración educativa dedicadas a la formación continua en sus diferentes niveles, en el entendido que las iniciativas de formación entre los docentes, por más alentadoras, consensuadas y comprometidas que sean, requieren de la ayuda sistemática de los agentes educativos antes mencionados. Además, condición indispensable y un derecho que no se puede omitir ni delegar exclusivamente en las escuelas y sus docentes, es la obligación del Estado de brindar formación con la misma calidad que pide a los docentes para que desempeñen su trabajo y logren los aprendizajes deseables de los alumnos;
8. Divulgar ampliamente todas aquellas experiencias que reporten saberes docentes, experimentaciones didácticas novedosas, recursos didácticos, etcétera, para que sean visibilizados y susceptibles de replicarse en contextos socioeducativos similares o diferentes y servir de guía para estimular iniciativas de DPD;
9. Establecer vínculos permanentes entre la formación inicial y la formación continua, así como fomentar la formación e investigación colectiva entre los formadores de docentes.

El reto consiste, entonces, en impulsar una política integral de formación docente de largo plazo con programas ampliamente consensuados, descentralizados, diversificados, flexibles y coordinados en un sistema de formación para el DPD.

Puesto que el DPD –como hemos señalado– está estrechamente ligado con el papel que juega la carrera docente, en el siguiente apartado caracterizamos este aspecto, particularmente en la fase de iniciación a la docencia.

Carrera profesional, evaluación docente y formación continua

De acuerdo con Terigi y Murillo (citados por Cuenca, 2015, p. 18), la carrera docente o magisterial es el instrumento legal en donde se establecen las condiciones para que los docentes ingresen, permanezcan, se reconozcan sus trayectorias y méritos profesionales para promocionarse en el servicio educativo público, así como los mecanismos para el retiro o jubilación. En este sentido, la carrera docente requiere establecer lineamientos claros sobre el papel que tiene la formación

continua, así como los mecanismos de evaluación pedagógica para alcanzar mejores condiciones laborales y propiciar, a su vez, el desarrollo personal, profesional y social de los docentes, que les permita ascender dentro de la misma función o para desempeñar otros puestos (directivos, supervisores, etc.) o tareas asociadas a la docencia (tutorías, asesoría técnica pedagógica, etc.). Por esta razón, la carrera docente y DPD son indisociables, porque de su articulación sistémica se espera el mejoramiento de los aprendizajes de los alumnos.

Retomar entonces los últimos informes acerca del estado que guarda la carrera docente es relevante porque permite conocer cuáles son las medidas de política educativa que se han puesto en marcha para garantizar que todos los docentes desde su inserción laboral tengan la oportunidad de fortalecer su profesionalismo, en consonancia con sus intereses formativos personales, trayectos profesionales y con los problemas que afectan el aprendizaje de los estudiantes en sus centros escolares.

En este orden de ideas, a lo largo de este punto mencionamos las principales características de las carreras docentes en América Latina y nos anticipamos a un examen entre Chile, Ecuador, México y Uruguay, países que fueron seleccionados con arreglo a los criterios que se enuncian en el siguiente punto. Vale decir que los resultados de este examen comparado permiten contar con mayores elementos para una mayor comprensión de los alcances y limitaciones de las políticas de acompañamiento pedagógico para los docentes noveles.

El estudio comparado realizado por el CREFAL (2017) sobre las políticas de las reformas educativas de Chile, Ecuador, México y Uruguay que abarcan el periodo 2005-2016, señala que en su conjunto confluyen en la renovación de reglas de ingreso, promoción y permanencia, particularmente en dar continuidad a las iniciativas de modificación del régimen de trabajo de los docentes, impulsadas desde finales de los años 90. En efecto, introducen la evaluación del desempeño y vinculan sus resultados con la promoción y la permanencia en el servicio. De tal manera que hoy día se constata en esos países la tendencia a:

> consolidar un sistema integral de carrera profesional, cuyos requisitos de ingreso son los títulos de educación superior y concursos de oposición, además de méritos académicos, evaluación de desempeño y de resultados, que determinan la permanencia y promoción, antes que los años de servicio y los certificados de capacitación (CREFAL, 2017, p. 22).

Esta tendencia resta importancia a los elementos que hasta entonces habían predominado en las carreras docentes, esto es, la promoción vertical en la función docente a partir de la antigüedad para lograr estabilidad y permanencia laboral, aunado a la certificación de cursos de capacitación y actualización docente. En el cuadro siguiente se comparan estas características.

Cuadro 2. Características de las carreras docentes en América Latina

Carrera burocrática	**Carrera meritocrática**
Larga permanencia	Promoción horizontal
Ascenso vertical	Evaluación del desempeño
Enfoque credencialista	Orientada a resultados
No implementa incentivos	Implementa incentivos

Fuente: Elaboración propia con información de Cuenca, 2015 y CREFAL 2017.

En Chile, la carrera docente y los procesos de promoción docente tuvieron cambios notables desde 2003, cuando fue modificado el sistema de calificaciones del estatuto docente, por un nuevo proceso de evaluación obligatorio para los docentes de aula de los establecimientos municipales o de los Servicios Locales de Educación, con la finalidad de fortalecer la profesión docente y contribuir a mejorar la calidad de la educación con un énfasis formativo.[6]

El *Marco para la Buena Enseñanza* (2008) fue el instrumento de política educativa que se propuso otorgar reconocimiento y legitimidad social a la profesión docente, a partir del establecimiento de parámetros claros sobre lo que debe hacer un buen docente durante su ejercicio; más aún si estos son producto de criterios colegiados basados en la experiencia práctica y el conocimiento científico.

Cumplir con esos parámetros óptimamente es la meta de la profesión docente, para de este modo alcanzar el «mayor aprecio social» (p. 5). De acuerdo con esta lógica, los parámetros son el principal referente para la evaluación del desempeño, ya que se propuso orientar y acreditar la formación continua, apoyar la supervisión, los procesos de concurso y selección, así como el reconocimiento de los profesores

6 Recuperado el 18 de febrero de 2019 de: https://www.cpeip.cl/evaluacion-docente/

destacados. En ese año se conformó el Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente y en los siguientes ocho años, una vez aprobadas las leyes General de Educación (2009) y del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización (2011), los procesos de evaluación fueron asumidos por este sistema y entidades colegiadas, como la Agencia de Calidad de la Educación (CREFAL, 2017, pp. 226-226).

El sistema de evaluación antes mencionado propuso un conjunto de estándares con arreglo a criterios establecidos en aquel Marco y en la Ley de Educación, que se concretaron en cuatro instrumentos[7] que se les aplica a los profesores para evaluar su desempeño y cuyos resultados definen: 1) El nivel pedagógico requerido para ser considerado un buen docente (destacado, competente, básico o insatisfactorio);[8] 2) el tramo formativo que le corresponda para recibir acompañamiento; 3) la percepción de retribuciones económicas por un número de años, hasta volver a ser evaluados; 4) la movilidad laboral en forma de promoción de los puestos designados y responsabilidades; 5) las afectaciones laborales y administrativas.

En resumen, en 2016 Chile aprueba la Ley 20903 de Desarrollo Profesional Docente, en la cual se fundamenta la creación del Sistema Nacional de Desarrollo Profesional Docente que establece una renovada carrera profesional docente que promueve la formación permanente, e incluye desde el inicio hasta el final de la vida profesional de cada docente el recorrido de dos fases: el primero con tres tramos obligatorios y el segundo con dos en cada uno en los cuales los docentes muestran sus competencias, experiencia y saberes disciplinarios y pedagógicos en un Sistema de Reconocimiento.[9] Recientemente se añadió un tramo provisorio (acceso).[10] Bajo este modelo el tránsito de un tramo a otro implica asumir nuevas responsabilidades y mayores ingresos económicos.[11]

7 1) Portafolio; 2) Pauta de autoevaluación; 3) Entrevista por evaluador par; 4) Informes de referencias de terceros. Recuperado el 18 de febrero de 2019 de: https://www.cpeip.cl/evaluacion-docente/

8 Los dos niveles para ser considerado buen docente o dentro de los estándares de competencias pedagógicas esperadas corresponden a destacado y competente, mientras que los niveles básico e insatisfactorio obligan a los profesores a participar en procesos formativos mediante los planes de superación profesional cuya finalidad es «reducir las brechas de formación» detectadas en la Evaluación Docente. Recuperado el 12 de febrero de 2019 de: https://www.cpeip.cl/evaluacion-docente/

9 El Sistema de Reconocimiento es el proceso evaluativo que permite la progresión de los profesores en la carrera docente, valorando la trayectoria, experiencia, competencias y conocimientos alcanzados. Considera los años de experiencia profesional del docente y el resultado en dos instrumentos: Portafolio y prueba de conocimientos específicos y pedagógicos. Recuperado el 23 de febrero de 2019 de: https://www.cpeip.cl/sistema-reconocimiento/

10 Recuperado el 23 de febrero de 2019 de: https://www.cpeip.cl/carrera-docente-progresion-tramos/

11 Los estímulos económicos consisten en: bonificación de reconocimiento profesional, asignación de tramo

Chile es el único de los cuatro países en donde hoy día operan trayectos o tramos profesionales que se corresponden con fases de desarrollo profesional. En el cuadro siguiente se sintetizan sus características.

Cuadro 3. Tramos y progresión en la carrera profesional docente de Chile

Fase I	**Fase II**
Tramo profesional inicial (1): El docente con título profesional recibe un apoyo formativo de inducción con mentores y acompañamiento pedagógico.	Tramo experto I (4): Acceso solo a docentes con tramo profesional avanzado; periodo de cuatro años; candidatos para acompañar a otros profesionales en la formación de inducción.
Tramo profesional temprano (2): El docente (en proceso de consolidación de competencias profesionales) recibe formación para el perfeccionamiento y reflexión pedagógica, individual, colectiva y en pares.	Tramo experto II (5): Acceso a docentes que completaron el tramo experto I; periodo de cuatro años; con preferencia para acompañar a otros profesionales en el ámbito del liderazgo pedagógico.
Tramo profesional avanzado (3): El docente en grado de consolidación de competencias profesionales deberá realizar formación basada en la reflexión sobre su práctica y en liderazgo pedagógico.	Tramo provisorio «Acceso»: Destinado a los docentes con más de cuatro años de experiencia que no cuentan con resultados en evaluaciones previas del Ministerio de Educación.

Fuente: Elaboración propia con información del Ministerio de Educación. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP, 2019).

Por lo que a la formación continua se refiere, en la carrera docente se especifica que toda la oferta de planes y programas de perfeccionamiento son gratuitos y pertinentes, así como obedecen a las necesidades profesionales del docente y del establecimiento donde se desempeña; asimismo, para apoyar la progresión en la carrera docente, se ofrecen programas según los resultados del Sistema de Reconocimiento del Desarrollo Profesional. Además, desde 2016 la planeación, conforme a los criterios del *Marco de la Buena Enseñanza* y de acuerdo con Ley 20903 (artículo

de desarrollo profesional y asignación de reconocimiento por docencia en establecimientos con alta concentración de estudiantes prioritarios. Recuperado el 27 de marzo de 2019 de: portaldocente.mineduc.cl/portal_docente-web/mvc/inicio/inicio#!

18, C), debe ser elaborada en dichos establecimientos con el apoyo del director y el equipo directivo mediante una consulta a los docentes que desempeñen la función técnico-pedagógica, incluyendo al Consejo de Profesores.

Asimismo, en el artículo 6º de la ley antes citada, se toman en cuenta tareas de desarrollo profesional no lectivo como el trabajo colaborativo entre docentes, en consonancia con el Proyecto Educativo Institucional y, en su caso, con el Plan de Mejoramiento Educativo del establecimiento.[12] Como se puede apreciar, la formación continua en el nuevo esquema de la carrera docente es el soporte para que los docentes tengan mejores condiciones para superar los diversos procesos de evaluación y logren permanecer y promoverse en los tramos profesionales subsecuentes.

Con respecto a la inducción docente, destaca, como se ha visto en el primer tramo de desarrollo profesional de la fase I, el derecho de los docentes noveles a contar con el apoyo de mentores para apoyarlos en su inserción en las comunidades educativas. Con este fin se creó un sistema nacional de inducción para docentes noveles cuyas características y proceso de desarrollo son expuestos ampliamente en la segunda parte de este estudio.

Si bien hay cambios notables en las condiciones laborales de trabajo, tales como mayor tiempo para preparación de clases y evaluación, incremento de remuneraciones, especialmente para los profesores con los mayores niveles alcanzados y quienes laboran en escuelas vulnerables y con grupos numerosos, la Ley de Calidad y Equidad en la Educación tuvo las siguientes consecuencias en la evaluación docente. A saber:

> Reduce las oportunidades para superar un resultado Insatisfactorio de tres a dos evaluaciones consecutivas (tras las cuales el docente está forzado a abandonar la dotación municipal); reduce de cuatro a dos años el período entre evaluaciones, en el caso de los docentes que hubieren obtenido un resultado Básico y establece para éstos la exigencia de superar dicho resultado en un máximo de tres evaluaciones consecutivas, debiendo en caso contrario hacer abandono de la dotación docente; y, por último, faculta a los directores de establecimientos a despedir anualmente hasta un 5% de la dotación docente del respectivo establecimiento entre aquellos profesores cuyo resultado vigente en la Evaluación Docente sea Básico o Insatisfactorio (Bonifaz, citado por CREFAL, 2017, p. 227).

12 Otras actividades no lectivas consisten en: la preparación y seguimiento de las actividades de aula, la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, y las gestiones derivadas directamente de la función del aula. Recuperado el 27 de marzo de 2019 de: https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1087343

En Ecuador se sigue un proceso similar, pues las nuevas regulaciones laborales se sustentan en la evaluación obligatoria de los docentes como el principal mecanismo para el ingreso, permanencia y promoción de los docentes. Así, al amparo de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), de 2011, el ingreso al servicio docente exige, entre otros requisitos, el título de educación superior en tanto que las promociones solamente se realizan mediante concurso público de méritos y oposición, pero en todos los casos el primer requisito consiste en «superar las evaluaciones del Instituto Nacional de Evaluación Educativa» (INEVAL) (LOEI, Art. 119, inciso A).

La LOEI también especifica en el capítulo sobre escalafón docente (Arts. 111 a 128) el conjunto de procedimientos para superar las evaluaciones del INEVAL, así como las medidas punitivas, pues los docentes que no hayan aprobado la evaluación de desempeño obligatorio en dos ocasiones consecutivas «serán destituidos inmediatamente del cargo, con la opción de reingresar al magisterio a través de los concursos de méritos y oposición; o con opción de jubilarse en el caso de cumplir con los requisitos necesarios, o de recibir una liquidación de conformidad con la normativa vigente» (Art. 133, inciso F). [13]

Otros cambios sustantivos de la anterior Ley son: 1) la modificación del escalafón docente[14] basado en un sistema de clasificación por otro de categorías; 2) el reconocimiento de la función que desempeña el docente en factor de cálculo; 3) el cambio del criterio de mejoramiento docente por el de desarrollo profesional[15]; 4) la introducción de los resultados de los procesos de evaluación implementados por el Instituto Nacional de Evaluación (INEVAL).[16]

Otro instrumento jurídico político es el Plan Nacional para el Buen Vivir

13 Recuperado el 4 de abril de 2019 de: https://oig.cepal.org/sites/default/files/2011_leyeducacionintercultural_ecu.pdf

14 El escalafón del magisterio nacional constituye un sistema de categorización de las y los docentes pertenecientes a la carrera docente pública, según sus funciones, títulos, desarrollo profesional, tiempo de servicio y resultados en los procesos de evaluación, implementados por el Instituto Nacional de Evaluación, lo que determina su remuneración y los ascensos de categoría (LOEI, Art. 111). Este escalafón está compuesto por diez categorías. Recuperado el 7 de abril de 2019 de: https://educacion.gob.ec/recategorizacion/

15 El desarrollo profesional se define en el artículo 112 de la LOEI como «un proceso permanente e integral de actualización psicopedagógica y en ciencias de la educación».

16 El INEVAL fue creado en 2012 según lo dispuesto en la LOEI (Arts. 67 a 75), y se responsabiliza de la evaluación continua, interna y externa, del Sistema Nacional de Educación y sus componentes, de acuerdo a los estándares de evaluación definidos por la Autoridad Educativa Nacional (Art. 68). Esta institución, en coordinación con el Ministerio de Educación, ha formulado el Plan Nacional de Evaluación Educativa 2013-2022 que incluye la evaluación continua o periódica de los docentes y directivos hasta el primer trimestre de 2018. Recuperado el 7 de abril de 2019 de: https://oig.cepal.org/sites/default/files/2011_leyeducacionintercultural_ecu.pdf

2009-2013 (Política 2,2, inciso C) en el cual se promueve «Fomentar la evaluación y capacitación continua de los docentes, en la que se incluya la participación de la familia y las organizaciones sociales pertinentes para propender al desarrollo integral de la calidad educativa» (Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo, SENPLADES, 2009, p. 171). Finalmente, en la Política sexta del Plan Decenal de Educación 2006-2015, se establece el Sistema Nacional de Evaluación y Rendición Social de Cuentas que evalúa, entre otros componentes, el desempeño de los docentes, cuyos objetivos fundamentales son el monitoreo de la calidad de la educación que brinda el sistema educativo ecuatoriano y la definición de políticas que permitan mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.[17]

La carrera educativa en el sistema educativo ecuatoriano abarca diferentes etapas: la formación inicial, el ingreso al campo laboral educativo, la formación continua y el acompañamiento pedagógico o institucional. Y «se entiende como un camino a través de una ruta profesional que permite establecer nuevas rutas, con base en la evaluación del desempeño de cada docente».[18]

En cuanto a la formación continua, la estrategia principal consistió en ofrecer desde 2008 cursos sobre temas en los cuales los docentes en servicio obtuvieron resultados insatisfactorios en las pruebas SER Bachiller en periodos de corto y mediano plazo, especialmente a quienes no habían egresado de carreras pedagógicas o carecían de títulos de nivel superior. Dicha oferta fue concertada mediante convenio entre el Sistema Integral de Desarrollo Profesional para Educadores (SÍPROFE), adscrito al Ministerio de Educación y las universidades e institutos pedagógicos.[19] Si bien este sistema finalizó sus actividades en 2015, desde finales de 2017 la Universidad Nacional de Educación (UNAE), con el apoyo del Ministerio de Educación, ofertó un Plan de Profesionalización Docente para 21 190 maestros, de los 30 mil que no cuentan con formación de tercer nivel.[20]

Con respecto a los docentes noveles, en el SÍPROFE se reporta el desarrollo de

17 Recuperado el 12 de mayo de 2019 de: https://educacion.gob.ec/sistemas-nacional-evaluacion/

18 Recuperado el 12 de mayo de 2019 de: https://educacion.gob.ec/ruta-profesional/ Según el artículo 114 de la LOEI, dentro de la carrera docente pública los profesionales de la educación podrán ejercer la titularidad de las siguientes funciones: 1) docentes; 2) docentes mentores; 3) vicerrectores y subdirectores; 4) inspectores y subinspectores; 5) asesores educativos; 6) auditores educativos; 7) rectores y directores.

19 En la acción 5 del SÍPROFE 2010-2015 se especifica que «para cubrir la oferta de cursos de formación continua, se realiza la capacitación a instructores y docentes a través de las universidades e Institutos Superiores Pedagógicos que cumplen los requerimientos explicitados por la Dirección de Formación Continua del Ministerio de Educación, *cfr*. Ministerio de Educación, SÍPROFE 2010-2015.

20 Recuperado el 12 de mayo de 2019 de: https://www.unae.edu.ec/single-post/2017/11/29/La-UNAE-presenta-el-Plan-Nacional-de-Profesionalización-Docente

cursos de inducción y acogida para orientarlos a la consecución de las metas y programas del Ministerio de Educación y establecer la relación entre calidad docente y aprendizaje de aula. Sin embargo, en 2013 el Ministerio de Educación operó un programa de mentoría educativa para docentes noveles que no tuvo continuidad, pero en 2017 fue sustituido por el Programa de Acompañamiento Pedagógico en Territorio cuyas características y desarrollo son descritos en la segunda parte de este libro.

En síntesis, la oferta de cursos de formación docente del Ministerio de Educación se propone articularlos con la UNAE para fortalecer y vincular la formación inicial y la formación continua del profesorado, incluyendo la formación para la profesionalización docente de educación básica.

En Uruguay, la Administración Nacional de la Educación Pública (ANEP) es la principal institución responsable de la educación pública y, de acuerdo con la Ley General de Educación (LGE) No. 18437, 12 de diciembre de 2008 (artículos 52 y 53), está a cargo de «elaborar, instrumentar y desarrollar las políticas educativas que correspondan a los niveles de educación que el ente imparta, así como garantizar la educación en los diferentes niveles y modalidades educativas de su competencia a todos los habitantes del país, asegurando el ingreso, permanencia y egreso».[21]

Cabe mencionar que la relevancia y fortalecimiento de la profesión docente fue uno de los seis lineamientos estratégicos en el presupuesto de la ANEP para el periodo 2015-2019, temática que también fue incluida en los Macro-objetivos del Plan 2010-2020**,** pero con un énfasis en el Desarrollo Profesional Docente.[22]

Otros cambios importantes de la política educativa para mejorar la calidad educativa son la evaluación, transparencia y rendición de cuentas (creación del Instituto Nacional de Evaluación Educativa, INEE d)[23], la formación continua para impulsar el desarrollo profesional, así como las regulaciones laborales para el ingreso al ejercicio profesional mediante la exigencia del título docente y concursos de oposición, evaluación del desempeño docente y méritos académicos para el reconocimiento y promoción docente.

21 Recuperado el 14 de mayo de 2019 de: https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/-18437-ley-general-de-educacion.pdf

22 *Cfr*. Programa Presupuesto ANEP 2015-2019, pp.147-149.

23 Este instituto fue creado en 2012 mediante la LGE (Art. 113 y ss.) como persona jurídica de derecho público no estatal, vinculado con el Poder Ejecutivo a través del Ministerio de Educación. Su cometido es evaluar la calidad de la educación nacional a través de estudios específicos y el desarrollo de nueve líneas de investigación educativas, entre estas, la mejora de los procesos de evaluación en el sistema educativo nacional, mediante el desarrollo de un sistema integral que incluya por lo menos: la evaluación global del sistema educativo, la evaluación de los estudiantes por parte de sus docentes, la evaluación de los docentes y la evaluación de los centros educativos.

En el anterior marco, la LGE (Art. 69, literal D) señala únicamente que a efectos de la carrera docente se jerarquizará: 1) la evaluación del desempeño en el aula; 2) los cursos de perfeccionamiento o posgrado; 3) las publicaciones e investigaciones realizadas por los docentes, mientras el Estatuto Docente implica un sistema más complejo para el ingreso, reconocimiento, promoción y permanencia, que incluye concursos (de oposición y de méritos), visitas de dirección e inspección[24] y ascensos escalafonarios basados en antigüedad en el servicio (CREFAL, 2017, p. 410).

Así, para concursar por un cargo de superior jerarquía se requiere una antigüedad de por lo menos tres años, y en algunos casos, ocupar un determinado grado del escalafón. Por su parte los concursos incluyen pruebas escritas, teóricas y prácticas (dictado de clase) que son evaluadas por tribunales de tres miembros.

La calificación comprende tres componentes: 1) aptitud docente; 2) antigüedad; 3) actividad computada. El puntaje de aptitud para quienes ejerzan funciones de docencia directa, se basará en: 1) juicios de los inspectores sobre la actuación en aula; 2) juicios anuales de los directores de los establecimientos docentes o responsables de cada servicio; 3) cursos de capacitación y perfeccionamiento docente que hayan aprobado en el año, así como trabajos de investigación y otras actividades relacionadas con la docencia, que se acrediten debidamente; 4) observaciones de orden disciplinario que afecten su actuación; 5) cumplimiento de los registros y documentación conexa a la actividad docente.[25]

Otro sistema de carácter voluntario que solamente es aplicable para los docentes que pertenecen al Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) y que permite acelerar la carrera docente mediante Concurso de Pasaje de Grado consiste en la presentación de una prueba teórica (planificación de una secuencia para 1er. o 2do. ciclo escolar), así como su fundamentación por escrito y la acreditación de cursos de formación en servicio y la realización de estudios.[26]

En cuanto a la formación continua, el Instituto de Formación en Servicio (IFS), adscrito al Consejo antes mencionado (CEIP), oferta cursos de capacitación y define la profesionalización como:

24 Las visitas cumplen varias funciones: como mecanismo de apoyo, como medio para calificar desempeño expresada en puntajes y como ordenador de ascensos para cargo.

25 Los resultados se dividen en los siguientes niveles: 1 a 30 graves reparos; 31 a 50 observado; 51 a 70 aceptable; 71 a 80 bueno; 81 a 90 muy bueno; y 91 a 100 excelente. Estas evaluaciones tienen consecuencias para los movimientos escalafonarios y las promociones entre cargos, así como para que aquellos que obtuvieren resultados por debajo de 50 puntos.

26 Recuperado el 16 de mayo de 2019 de: http://www.ceip.edu.uy/documentos/2017/tecnica/BasesPasajeGradoComplementariob.pdf

> Un proceso personal que cada docente transita, con ritmo propio, de manera continua e inacabada. Las opciones para avanzar en este proceso son múltiples y diversas: la interacción con los colegas, los desafíos que plantean los alumnos, las circunstancias diarias que enfrentan los docentes, así como la lectura de un libro o la participación en un curso de formación son oportunidades para avanzar en el desarrollo profesional que repercute, fundamentalmente, en una mejora en la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes. [27]

Por su parte, el Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores (IPES), instancia dependiente del Consejo de Formación en Educación (CFE),[28] también incluye una amplia y variada oferta de cursos de «Actualización y Perfeccionamiento», así como programas de posgrado (especialización y maestría) destinados a los docentes de secundaria y media superior. El anterior consejo entiende el DPD como: «La formación inicial y continua de los profesionales de la educación (maestros, profesores, maestros técnicos, educadores sociales y otras formaciones que la educación nacional requiera desde una perspectiva integradora)».[29]

Se espera que la oferta de formación continua a cargo del IFS e IPES contribuya a fortalecer los procesos de evaluación docente para escalar mejores posiciones en la carrera docente al tiempo que favorecer el desarrollo profesional, pero el interés por asegurar puntajes mediante la obtención de certificaciones propicia que la formación tenga su origen no en las expectativas y necesidades de los docentes, sino en una *formación de tipo calificante* (Barbier, 1999, p. 32). En este sentido tampoco se observan procesos de planificación de «abajo hacia arriba».

En síntesis, la evaluación del desempeño docente, así como la certificación de los cursos de perfeccionamiento y las publicaciones de los docentes son elementos clave en la carrera docente en Uruguay. Sin embargo, coexiste con un sistema basado en la antigüedad y en el escalafón,[30] con uno de méritos a partir de la for-

27 Recuperado el 16 de mayo de 2019 de: http://www.ceip.edu.uy/prensa/2227-formación-en-servicio-una-oportunidad-para-avanzar-en-la-profesionalización

28 Este Consejo está constituido por 33 centros de formación docente dedicados a los maestros de: 1) primera infancia; 2) técnicos; 3) profesores de asignaturas específicas; 4) profesores de educación física; 5) educadores sociales, así como otras formaciones que el Sistema Nacional de Educación requiera (Artículo 31, Ley General de Educación No. 18.437, 2008, p. 6).

29 *Cfr.* (ANEP/CFE) Resolución No. 47 Expediente No.: 2015-25-5-009168. Recuperado el 18 de mayo de 2019 de: http://ipes.cfe.edu.uy/images/resoluciones/Desarrollo_Profesional_Docente.pdf.

30 El sistema escalafonario es regulado detalladamente en el Capítulo IV del Estatuto, y el sistema de concursos en el capítulo V. La segunda sección del capítulo 11 del Informe sobre el estado de la educación (INEE d, 2014, pp. 218-222), ofrece consideraciones sobre la configuración de la carrera docente (ingreso, elección de cargos, avance en la carrera, sistema de escalafón y cambio de grado e instancias de orientación, supervisión y evaluación).

mación (inicial y en servicio) y el examen de evidencias de desempeño.

Puede decirse que la carrera docente es más afín con el modelo de carrera docente burocrático ya que el sistema de escalafón y cambio de grado por antigüedad premia cada cuatro años la experiencia, es decir, el sistema basado en la carrera incentiva la permanencia a largo plazo y si bien se toma en cuenta la evaluación del desempeño docente, éste no siempre reconoce la variedad de las buenas prácticas de enseñanza.

Con respecto a la etapa de iniciación docente, el sistema educativo uruguayo, mediante el CFE, dio un paso importante al impulsar y poner en marcha desde finales de 2010 y comienzos de 2011 un proyecto de acompañamiento para los docentes noveles, especialmente de la educación media (secundaria) cuyas características y resultados se detallan en la segunda parte de este libro.

En México, la carrera magisterial como vía para la promoción horizontal de carácter voluntario para los docentes de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) comenzó en el ciclo escolar 1992-1993 y se sustentó en cinco factores de evaluación: 1) antigüedad; 2) grado académico; 3) preparación profesional; 4) cursos de actualización; 5) desempeño profesional. Para 1998 se agregó el factor de aprovechamiento escolar y operó hasta el ciclo escolar 2013-2014. A lo largo de esos años la carrera magisterial siguió un proceso similar a la de Uruguay, pero con un marcado énfasis en la certificación de cursos de actualización y títulos de posgrado que propició un fenómeno de credencialismo inusitado, dando lugar a un mercado de la formación docente con una participación amplia de instituciones privadas, pero con fines más lucrativos que formativos.

Sin embargo, en el marco de la reforma educativa de 2013 y de la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD), la carrera magisterial fue sustituida por el Programa de Promoción de Incentivos (2015)[31] que norma la trayectoria profesional de los docentes de educación básica que desempeñan la misma función. Este programa, a cargo de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD), es de carácter voluntario e individual y se fundamenta en procesos de evaluación obligatoria del desempeño docente y en evaluaciones adicionales determinadas por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).[32]

31 Para participar en el Programa de Incentivos se requiere que los docentes cuenten con: 1) dos años de antigüedad ininterrumpida; 2) una plaza; 3) título de nivel licenciatura; 4) pertenencia al Servicio Profesional Docente. El programa consta de siete niveles de incentivos de carácter económico con una vigencia de hasta 4 años para cada uno.

32 A esta institución, en su carácter de organismo público autónomo, le corresponde aprobar los componentes

En el siguiente cuadro se ilustra el tipo de resultados obtenidos en la evaluación del desempeño docente y sus consecuencias en el servicio profesional docente.

Cuadro 4. Educación básica de México. Evaluación del desempeño

Resultados	**Implicaciones en el Servicio Profesional Docente**
No suficiente	Regularización por tutoría y formación continua
Suficiente	Permanencia por 4 años y participación en programas de desarrollo profesional
Destacado	Participa en el Programa de Promoción en la Función
Incremento	Ascenso en el Programa de Promoción en la Función

Fuente: Programa de Promoción en la Función por Incentivos en Educación Básica, SEP/CNSPD 31 de mayo de 2015.

De acuerdo con el cuadro anterior, el docente de educación básica que adquiera un resultado destacado, además de obtener la calificación de «sobresaliente» en la evaluación adicional realizada por el INEE, es merecedor del incentivo económico (p. 2). Por el contrario, los docentes con resultados «Suficiente» y que no trabajan en zonas de alta pobreza y alejados de las zonas urbanas son excluidos del programa. Para la promoción a cargos con funciones de dirección o de supervisión en la educación básica y media superior se requiere la realización de concursos de oposición.

Con respecto al concepto de DPD, en el estudio realizado por Cordero, *et al*. (2017), sobre la política de formación y desarrollo profesional de la educación básica, los autores destacan que en los textos fundadores de la reforma educativa no hubo ninguna definición de esta expresión, a excepción de su inclusión en las Reglas de Operación de 2015, en donde no se equipara el DPD con la formación continua, al señalar que esta solamente constituye una parte fundamental de la Reforma, mientras que dicho desarrollo se orienta al fortalecimiento y desarrollo de competencias. Sin embargo, concluyen que predomina la confusión en términos conceptuales y operativos en el discurso de autoridades educativas federales y estatales (pp. 41 y 93).

de la evaluación del programa de Promoción en la Función por Incentivos, así como los lineamientos para la evaluación del desempeño y la evaluación adicional para los docentes, técnico docentes, directores, supervisores y asesores técnico pedagógicos (SEP/CNSPD, 2015, p. 19).

En relación a la formación continua, actualización y desarrollo profesional docente, la LGSPD (Art. 59) destaca, entre otros aspectos, la obligación del Estado para brindar por conducto de las autoridades educativas y los organismos descentralizados, programas y cursos en cada una de las anteriores opciones formativas, incluyendo convenios de colaboración con instituciones de educación superior dedicadas a la formación de profesionales de la educación.

Entre las características de la oferta de formación continua (Art. 60), se menciona que esta deberá: 1) favorecer el mejoramiento de la calidad de la educación; 2) ser gratuita, diversa y de calidad en función de las necesidades de desarrollo del personal; 3) ser pertinente con las necesidades de la Escuela y de la zona escolar; 4) responder, en su dimensión regional, a los requerimientos que el personal solicite para su desarrollo profesional; 5) tomar en cuenta las evaluaciones internas de las escuelas en la región de que se trate; 6) atender a los resultados de las evaluaciones externas que apliquen las Autoridades Educativas, los Organismos Descentralizados y el Instituto.

Por último, el artículo citado precisa que: «El personal elegirá los programas o cursos de formación en función de sus necesidades y de los resultados en los distintos procesos de evaluación en que participe» (LGSPD, p. 25).

La carrera docente de México, como se puede apreciar, apostó por un modelo en el cual la evaluación del desempeño docente y sus resultados condicionan el ingreso, reconocimiento, permanencia y promoción. Reconoce a su vez la importancia de la formación continua, pero los docentes no le confieren el valor que anteriormente gozaba cuando la acreditación de cursos y programas de posgrado redundaba en estímulos económicos asociados al escalafón vertical y horizontal. Además, para ajustarse a los resultados de las evaluaciones docentes, las líneas de formación están centradas en la dimensión individual, minimizando la dimensión colectiva. Pero lo más preocupante es que, de acuerdo con De Hoyos y Fernández (2019), la formación continua no logró que los docentes con resultados insatisfactorios no superaran el número de evaluaciones que marca la ley para mantenerse en el servicio ni tuvo recursos económicos suficientes para su desarrollo.[33] En este sentido afirman que el carácter punitivo de la Ley no fue laboral ya que entre 2014 y 2016, solamente 0.8% de los docentes perdió el empleo o fue asignado a funciones no docentes[34], es decir, el efecto punitivo fue educativo porque «El Estado no

33 La inversión anual para la formación continua apenas alcanzó $877 pesos por docente durante el periodo 2016-2018 en tanto que los recursos destinados a la promoción de la reforma educativa rebasaron los presupuestos autorizados por el Congreso (De Hoyos y Fernández, 2019).

34 Este porcentaje equivale a 2 487 de 220 000 docentes de nuevo ingreso con resultados insuficientes después

se responsabilizó de ofertar una formación continua pertinente y a la medida de las necesidades identificadas por la evaluación, conforme la disposición de la Ley» (De Hoyos y Fernández, 2019).

Las razones que arguyen estos autores y que también compartimos se debieron a que el diseño e implementación del programa de formación continua tuvo resultados muy limitados, particularmente por las restricciones institucionales y los vacíos normativos, pero fundamentalmente porque la oferta de los cursos no guardaba relación con las necesidades de los docentes.

Con respecto a los docentes noveles de la educación básica, un acierto indiscutible fue la puesta en marcha de una estrategia nacional de tutorías cuyos problemas y logros se abordan en la segunda parte de este libro. De no menos importancia es la participación de docentes en tareas temporales de asesoría técnica pedagógica mediante concurso de oposición que representan opciones laterales para que los docentes desempeñen nuevas funciones y posteriormente retornen a sus aulas, ampliando sus capacidades y conocimientos. Se trata, como señala Terigi (2013), de una medida que permite que la carrera docente encuentre mayor relación con el DPD y la formación continua, es decir: «[…] de mecanismos institucionales que puedan promover la salida transitoria del puesto de trabajo frente a estudiantes para capacitarse o para participar de experiencias de innovación o investigación, pero para retornar luego al trabajo en el aula en condiciones superiores de formación» (p. 36).

Convergencias y divergencias

En resumen, la carrera docente en Chile, Ecuador y México convergen en un modelo de promoción horizontal en donde la estabilidad laboral está asociada a la evaluación del desempeño profesional, mientras que en Uruguay predomina un modelo de promoción vertical que toma en cuenta la antigüedad, la certificación y la evaluación del desempeño docente.

Otras características que comparten las carreras docentes de estos países para mejorar la calidad educativa son: 1) título y concurso público para el ingreso al ejercicio docente; 2) participación de profesionales sin formación pedagógica[35]; 3) la obligatoriedad de la evaluación docente; 4) incentivos diferenciados para do-

de dos años de servicio y 448 de 134 641 docentes estando ya en servicio (De Hoyos y Fernández, 2019).

35 En el caso de Chile, titulados de cualquier carrera de ocho semestres de duración para impartir clases en la enseñanza media o secundaria, Ley General de Educación (artículo 46, letra «g»). En Ecuador y en México solamente se requiere poseer título universitario y en Uruguay existe un elevado porcentaje de docentes de educación secundaria y técnica que no poseen formación pedagógica.

centes que se desempeñan en escuelas en zonas de alta pobreza y aisladas; 5) oferta pública, gratuita y pertinente de la formación continua; 6) programas de inserción para los docentes noveles; 7) medidas de sanción.

Puede decirse que estas características guardan una estrecha relación con las políticas educativas del *management* (gerencialismo) que conciben al docente como un operario del currículo al tiempo que privilegia la eficiencia, estandarización de objetivos, procedimientos y mediciones con resultados esperados predefinidos (Rufinelli, 2016).

Por otra parte, en los cuatro países, particularmente en Ecuador, Chile y México, el factor común de la promoción de los docentes descansa en el reconocimiento al mérito individual mediante los resultados óptimos en las evaluaciones sobre sus conocimientos y desempeño, y en su caso, de los resultados de aprendizaje de los estudiantes que es premiado con incentivos económicos o, por el contrario, sancionado con las medidas impuestas en cada legislación.

Es claro que en el marco de esta dinámica se genera entre los docentes un ambiente de competitividad e individualismo para sobresalir en las evaluaciones de desempeño, volcando a su vez el interés en la preparación de los estudiantes para que obtengan resultados satisfactorios en los exámenes de aprovechamiento escolar. Bajo esta lógica, el DPD es equiparable a los docentes con promoción exitosa y gran parte de la formación continua queda supeditada a los resultados de las evaluaciones.

Otro efecto pernicioso de esta racionalidad evaluativa consiste en desactivar el trabajo colaborativo. Es decir, la deliberación de experiencias de los colectivos docentes como recurso formativo para la construcción de saberes en su dimensión didáctica y pedagógica y otros ámbitos de intervención docente (valoral, gestión, política, comunitaria, social, etc.) que son imprescindibles para fortalecer el profesionalismo y afrontar los problemas que enfrentan los docentes. Esta racionalidad, a su vez, contraviene e inhibe los propósitos de revalorización social de la función docente y de su desarrollo profesional, ya que:

> La principal tensión docente frente a esta evaluación estriba en la reconceptualización que hace de su trabajo, privilegiando el desempeño individual por sobre el colectivo, estandarizando y prescribiendo, y con ello restringiendo, la posibilidad de vincularse a su práctica habitual, debiendo mostrar evidencias ajustadas a categorías prefijadas (Sisto, 2011, citado por Rufinelli, 2016, p. 266).

Con respecto a la formación continua, si bien se orienta a «regularizar» a los docentes con bajos resultados, cada país establece maneras distintas de implementación que van de una oferta centralizada de arriba hacia abajo (Ecuador, Uruguay y México) a otra (Chile), que otorga mayores márgenes de autonomía a las escuelas y a los docentes para diseñar propuestas adecuadas a sus contextos socioeducativos, incluyendo tiempo destinado a tareas extraclase de desarrollo profesional, como planeación de clases y trabajo colaborativo entre docentes. Asimismo, Chile es el único país en donde la carrera docente establece fases y tramos profesionales desde el comienzo hasta el final del ciclo de vida profesional, acorde a las competencias, experiencia y saberes disciplinarios y pedagógicos.

Por lo que al DPD se refiere, en la legislación de las políticas educativas sobre la formación docente de los cuatro países esta expresión adquiere carta de naturalización al grado de establecerse sistemas nacionales con dicha expresión (Chile y Ecuador) o constituir un eje fundamental para el mejoramiento de la calidad educativa (México). En cuanto a la definición del DPD existen puntos de concordancia y elementos ausentes, pero en general prevalece una visión restringida que se reduce a mantener procesos de formación continua mediante la participación de los docentes en la oferta pública de cursos y talleres de capacitación y actualización orientados a mejorar los resultados de las evaluaciones docentes, aunque la formación mediante el trabajo en colectivos docentes parece tener mayor proyección en Chile. En Ecuador –como ya se ha anotado– el DPD se caracteriza como un proceso permanente e integral de actualización, mientras que en Uruguay, además de la formación continua, se incluye a la formación inicial y otras que se requieran desde una perspectiva integradora.

En la Ley 20903 de DPD en Chile no se define este concepto, pero en los tramos profesionales y en los tiempos no lectivos destinados a tareas propias de la profesión (planeación, evaluación, gestión, trabajo colaborativo) se concreta una perspectiva más clara que conjuga a lo largo del ciclo de vida profesional de un docente, la evaluación y la formación continua que se espera redunde en su crecimiento individual, colectivo e institucional. En México se considera que la formación continua es parte del DPD, es decir, no son sinónimos ya que su propósito es el fortalecimiento y desarrollo de competencias, pero a diferencia de Uruguay no se incluye a la formación inicial, pero sí se propone una redefinición conceptual del DPD a partir de un enfoque integral (INEE, 2018a).

Por lo antes dicho, puede decirse –a diferencia de Ecuador, Uruguay y Méxi-

co- que Chile es el país que más se aproxima a una perspectiva integral de DPD. En este sentido compartimos el análisis sobre en el planteamiento de la Ley 20903 de Desarrollo Profesional Docente (Rufinelli, 2016), en el cual predomina un enfoque hacia la profesionalización orgánica[36], que fortalece la responsabilidad institucional antes que la individual. Si bien no está exenta de silencios y ambigüedades, coexiste con elementos de la perspectiva gerencialista del desarrollo profesional, marca un hito histórico por su alto valor, es susceptible de correcciones a la luz de su implementación y de sus resultados (p. 277).

Pero abundar sobre la carrera docente, en sus diferentes dimensiones con la anterior u otras perspectivas analíticas, rebasa las pretensiones de este estudio e invita a profundizar en cada país el diseño de las políticas educativas y el conjunto de cursos de acción orientadas al DPD.

En síntesis, es claro que el DPD, entendido como un proceso orientado a la construcción de saber pedagógico y mejoramiento constante de la práctica educativa, es indisociable de la carrera docente porque en esta se regulan los procesos de ingreso, reconocimiento, promoción y permanencia en donde confluyen los procesos de evaluación docente y formación continua que son elementos clave de dicho desarrollo. De manera que los alcances que pueda tener el DPD, y los aprendizajes de los estudiantes, dependen no solo de la voluntad e iniciativas individuales de los docentes sino en gran medida de la estructura de la carrera docente.

Ni que decir del hecho de ejercer la docencia por profesionales sin formación pedagógica que demerita la finalidad de revaloración social de los docentes y las condiciones laborales en donde se desempeñan los docentes, especialmente la distribución del tiempo no lectivo y los contextos sociales de precariedad de las escuelas que no fue posible abarcar en este estudio. La reconfiguración del trabajo docente es el sello distintivo en los países analizados. En este sentido, un reciente estudio comparado entre Ecuador y México (Salinas, 2017) confirma que:

> […] más allá de los discursos sobre las reformas y las estrategias para instrumentarlo, los procesos dan cuenta de reorientaciones comunes en la docencia. Se trata de una profesión que se reconfigura a partir de dilemas y tensiones de nuevas exigencias para

36 De acuerdo con Lang (citado por Rufinelli, 2016, p. 262) este modelo se basa en consideraciones culturales, ético/morales y políticas y en la confianza en la autoregulación docente derivada de la autonomía profesional y de la responsabilidad del colectivo docente. El docente se concibe como «un profesional "clínico", capaz de diagnosticar, definir estrategias de diversa índole y fines (no solo instrumentales) y generar resultados de diversa naturaleza. Su rol es social y político, promotor de las causas de los derechos humanos universales».

> los profesores, a partir de discursos asociados al mérito, la calidad y la innovación, pero también en contradicción con lo ya trabajado (p. 288).

Con todo, un avance sustantivo en las carreras docentes de los cuatros países es el hecho de incluir procesos de acompañamiento pedagógico para los docentes noveles y experimentados porque les permite no solo afrontar en mejores condiciones la iniciación a la docencia sino sentar las bases de un DPD cuya articulación con otros programas de formación continua dependerá de las características de dichos modelos y de los procesos de implementación que son motivo de análisis en la segunda parte de este trabajo.

Así pues, revalorizar la función social docente, hacer de esta una opción profesional atractiva y contar con docentes sólidamente formados mediante vías diversificadas de trabajo colaborativo, de formación y evaluación docente requiere dar la voz a los docentes de educación básica y media para examinar críticamente los puntos fuertes y débiles de la carrera docente y plantear alternativas que efectivamente contribuyan al DPD y al cumplimiento de los objetivos educacionales. Las ideas expuestas en el capítulo 1 constituyen un punto de partida para arribar a concepciones más amplias e integrales del DPD y prácticas que hagan de este desarrollo la base para la construcción y legitimación del saber docente.

Completamos este punto señalando que en la mayoría de países de la región latinoamericana es clara la tendencia a profundizar el carácter meritocrático de las carreras docentes (Cuenca, 2015). Por esta razón, el primer reto que las políticas de regulación docente deben enfrentar consiste, para este autor, en reconocer y premiar el mérito sin perder la esencia colectiva de la educación.

La meritocracia en las sociedades democráticas justifica las desigualdades en las posiciones profesionales y sociales mejor remuneradas y prestigiosas, a partir de dos requisitos cuestionables que no se cumplen en ningún país y en la historia reciente: 1) que todos tienen las mismas oportunidades para acceder a las mismas; 2) a la valoración justa y neutral que se hace de cada individuo por parte de una institución que por lo general es la escuela (Van Zanten, 2008, p. 173). Sin embargo, la meritocracia, que implica premiar a los docentes más dotados, ¿es hasta ahora la opción más viable de reconocimiento a su desempeño profesional? ¿Este modelo meritocrático es el que más favorece el DPD? ¿Son los docentes mejor evaluados en los exámenes y otros instrumentos de medición estandarizados quienes realmente hacen la diferencia en las aulas? ¿Los docentes muy competentes para aprobar exá-

menes también lo son en las aulas? ¿Concentrar los esfuerzos del trabajo docente en la preparación de exámenes de los propios docentes y de sus estudiantes significa una nueva competencia? ¿Qué lugar ocupa hoy día en la formación continua dicha preparación? ¿Los resultados de aprendizajes de los estudiantes se deben exclusivamente al desempeño docente? ¿Quiénes y cómo deben evaluar a los docentes? ¿Es inevitable la estandarización de instrumentos de evaluación?

Otros desafíos de la carrera docente que suscitan líneas de reflexión son los siguientes: 1) más alternativas de promoción laboral y posibilidades de espacios de trabajo; 2) el vínculo entre las carreras docentes con los planes de formación desde políticas docentes integrales; 3) la elaboración de marcos de desempeños específicos sobre la función y la práctica docente; 4) elaboración de regulaciones específicas alineadas con el marco jurídico nacional (Cuenca, 2015).

Llegados a este punto, y caracterizados los programas de mentoría y/o tutoría de los casos estudiados en la segunda parte, se exponen cada uno de los casos de estudio y posteriormente se retoman las contribuciones de los autores antes mencionados, para realizar el análisis comparado, destacando los principales componentes y decisiones clave para el diseño e implementación de programas de iniciación docente.

CAPÍTULO 5

LA CONSTRUCCIÓN DEL CAMPO DEL ESTUDIO DEL ACOMPAÑAMIENTO: EL LUGAR DE LAS NARRATIVAS

El campo de estudio se construyó a partir de estudios de casos en cuatro países, que fueron relacionados entre sí, con una racionalidad y andamiaje basada en fragmentos. Los criterios para la elección de los países fueron los siguientes: 1) que estuvieran desarrollando políticas y programas nacionales de acompañamiento pedagógico, mediante dispositivos de mentorías o tutorías para los docentes noveles de la educación básica obligatoria; 2) que los programas tuvieran al menos dos años de ejecución; 3) que en cada caso se contara con estudios evaluativos o, en su ausencia, que se pudieran aportar datos desde los investigadores participantes para contribuir con este cometido; 4) que se incluyera un panorama general sobre el contexto social de cada caso.

Con respecto al primer criterio se omitió la consulta de fuentes bibliográficas y documentales hasta junio de 2016, para evitar la duplicación de la información reportada por el estudio de Marcelo y Vaillant (2017), en el cual seleccionaron y analizaron las políticas y programas de inducción de Brasil, Chile, México, Perú y República Dominicana. La revisión de la producción de investigación educativa en índices de revistas sobre educación, desde la fecha antes mencionada hasta agosto de 2018, no reportó en los países de la región latinoamericana, la emergencia de políticas educativas nacionales de acompañamiento para docentes noveles.

En cuanto al segundo criterio se tomaron en cuenta los casos de México y Chile, ya que establecieron políticas nacionales de inserción docente en la educación básica en 2013 y 2016, respectivamente. Uruguay fue incluido como tercer caso porque desde 2010, en este país, se impulsaron experiencias y programas de iniciación docente hasta generalizarse como política educativa en 2018.

El cuarto caso corresponde al *Programa de Acompañamiento Docente en Territorio* de Ecuador de 2017 (PAPT), iniciado en el gobierno de Lenín Moreno. El PAPT sustituyó al *Programa de Mentoría y Acompañamiento Pedagógico en el Aula de 2010*, destinado a docentes noveles de la educación general básica, que paulatinamente

dejó de operar entre finales de 2013 y principios de 2014 sin alguna disposición legal sobre su cancelación. Las razones para la inclusión del PAPT fueron dos: la primera porque este programa, aunque no está dirigido exclusivamente a los docentes noveles, actualmente se ofrece a la mayoría de profesores entre uno y cinco años de servicio[1], periodo en el cual diversos autores atribuyen a los docentes la condición de noveles (Breuse, 1984; Marcelo, 2009). La segunda razón se debió a las características novedosas que lo distinguen, entre estas, la perspectiva organizativa, el área de conocimiento, el enfoque cognitivo, los grados escolares y los procesos formativos.

Por lo que a la educación básica obligatoria se refiere, cabe mencionar que los niveles en la educación formal de la estructura de los sistemas educativos de Chile, Ecuador, México y Uruguay están claramente definidos y en cada uno de estos se establecen ciclos con diferentes terminologías, muchos de ellos equivalentes entre sí. En este sentido, la expresión de *educación básica* o *educación general básica,* en la estructura del sistema educativo y en la legislación correspondiente, se aplica en México, Chile, Ecuador y Uruguay ya sea al conjunto de niveles/subniveles que la integran o a un nivel específico (primaria o secundaria).

En Chile, el segundo nivel de la educación parvularia (kínder de los cinco a seis años), equivale a la educación preescolar, y si bien es obligatorio no es requisito para ingresar a la *educación básica,* que abarca dos ciclos de cuatro años cada uno, mientras que el nivel medio o secundario se divide en Enseñanza Media Científico Humanístico (EMHC), Técnico Profesional (EMPT) y Artística con una duración de cuatro años, acumulando 13 años de educación en este nivel.

En Ecuador se emplea el término *educación general básica* y comprende cuatro subniveles obligatorios con un total de 10 años: 1) preparatoria (un año); 2) elemental (tres años); 3) media (tres años); 4) superior (tres años).

En México, la *educación básica* incluye tres niveles que abarcan 12 años de escolaridad: 1) la enseñanza preescolar (tres años); 2) primaria (6 años); 3) secundaria (tres años).

Finalmente, en Uruguay la educación básica también abarca 12 años en los siguientes niveles educativos: 1) inicial (niños de cuatro a cinco años); 2) educación primaria (seis años); 3) *educación media b*ásica, de tres años (7º, 8º y 9º), denominada secundaria, dividida en dos modalidades: a) ciclo básico; b) tecnológica básica.

1 Véase en la segunda parte el caso de estudio nacional realizado por Eduardo Fabara.

Sin embargo, cabe aclarar que, a diferencia de Chile y México[2], los programas de acompañamiento pedagógico para docentes noveles no están generalizados en la educación preprimaria, primaria y secundaria de Ecuador. En Uruguay los programas de acompañamiento están abiertos tanto a los docentes de educación inicial y primaria como de media, pero a partir de 2018 las tutorías y mentorías priorizan la educación media tanto en el Consejo de Formación en Educación como en Enseñanza Técnica.

Por ello el centro de atención de estos programas fueron la educación primaria de Chile y México, el nivel elemental y medio de Ecuador y la media básica (secundaria) de Uruguay. En la tabla siguiente se muestran los niveles o ciclos formativos de la educación básica de los casos estudiados.

Tabla 1
Niveles o ciclos formativos de la Educación Básica Obligatoria en Chile. Ecuador, México y Uruguay

País	**Legislación**	**Niveles/ciclos formativos**	**Edad**	**Duración**
Chile	Ley General de Educación (2009)	*Educación Parvularia* (preescolar, kínder 2º nivel) Básica (primaria) Media (secundaria)	5 a 6 años 6 a 13 años 14 a 17 años	1 año 8 años 4 años
Ecuador	Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011)	*Educación General Básica* Preparatoria (preprimaria) Elemental Media Superior (secundaria)	 5 años 6 a 8 años 9 a 11 años 12 a 14 años	 1 año 3 años 3 años 3 años
México	Ley General del Servicio Profesional Docente (2013)	*Educación Básica* Preescolar Primaria Secundaria	 3 a 5 años 6 a 11 años 12 a 14 años	 3 años 6 años 3 años
Uruguay	Ley General de Educación 18437 (2008)	Educación inicial Primaria Media básica	3 a 5 años 6 a 12 años 13 a 15 años	3 años 6 años 3 años

Fuente: Elaboración propia con datos de las leyes citadas y el Ministerio de Educación de Ecuador y Chile (2019).

[2] De los cuatro países, México es el único que incluye la estrategia de tutorías para los docentes noveles de la educación media superior. En Chile, la mentoría está destinada a los docentes de Educación Parvularia, Básica y Media.

El criterio para la presentación de los cuatro casos de programas de acompañamiento pedagógico mediante dispositivos de mentoría y/o tutoría se hizo conforme al orden alfabético. A partir de los criterios antes mencionados, los programas fueron los siguientes:

i) Chile. *Sistema Nacional de Inducción para Docentes Principiantes* (2016).[3]

ii) Ecuador. *Programa Acompañamiento Docente en Territorio* (2017).

iii) México. *Estrategia de Tutorías para docentes de nuevo ingreso (*2013)

iv) Uruguay. *Proyecto Docentes Noveles del Uruguay: Programa de Inducción, Acompañamiento y Desarrollo Profesional de Docentes y Educadores Sociales Noveles en Educación Media.* (2018).

Cabe aclarar que, en el caso de México, la Ley General del Servicio Profesional Docente (2013) no se explicita un programa de inducción para docentes de nuevo ingreso sino de periodos de inducción y el derecho que éstos tienen para recibir durante dos años el acompañamiento de un tutor (artículo 22). Por su parte, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2017) se refiere a la expresión *estrategia de tutorías a docentes de nuevo ingreso o de inserción a la docencia* que aquí hemos suscrito porque es más específica.

Asimismo, toda la información y análisis de la estrategia de tutorías que se examina en este estudio se dio en el marco de la Ley antes mencionada cuya aplicación abarcó el periodo gubernamental de enrique Peña Nieto (2012-2018).

Por otra parte, subrayar que hoy día, esta Ley y el INEE fueron derogados el 15 de mayo de 2019 en el gobierno de André Manuel López Obrador. La Ley del Servicio Profesional Docente fue sustituida el 30 de septiembre de 2019 por la

[3] En el sitio https://:www.cpeip.cl/desarrollo-profesional-entrepares/ se señala que la Ley 20.903 "crea el Sistema Nacional de Inducción y Mentoría para Docentes Principiantes" (SNIPP).

Ley General de Educación y dos leyes secundarias: i) Ley Reglamentaria de Mejora Continua de la Educación: ii) Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros de México. En ésta, las tutorías se mantienen como una estrategia de profesionalización para el personal de nuevo ingreso al servicio público de la educación básica y media superior (Artículos 77 al 82, en DOF 30-09-2019). Finalmente, como ya mencionamos en la nota 13, el INEE fue sustituido por la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación.

Con respecto a los casos, retomamos en el campo de la investigación social comparada los aportes de Charles C. Ragin, quien propone cuatro perspectivas sobre su caracterización: 1) los casos se encuentran; 2) los casos son objeto; 3) los casos se construyen; 4) los casos son convenciones (ver Figura 1). Al mismo tiempo, el autor aclara que las categorías no son excluyentes sino integradoras, si la investigación así lo requiere. En esta investigación articulamos la primera y tercera perspectiva: los «casos se encuentran» y «los casos se construyen» (Ragin, 1992, pp. 9-11, citado por Popkewitz, 1994, pp. 31-33, 76-79).

Figura 1. *Mapa conceptual de los estudios de caso* (según Ragin, 1992)

CONCEPCIONES DE LOS CASOS
DE LOS CASOS

	Específicas	**Generales**
Como unidades Empíricas	LOS CASOS SE <<ENCUENTRAN>>	LOS CASOS SON <<OBJETOS>>
Como constructos Teóricos	LOS CASOS SE <<CONSTRUYEN>>	LOS CASOS SON <<CONVENCIONES>>

Fuente: (Ragin, citado por Popkewitz,1994, p. 32).

En este estudio estamos haciendo una opción por casos específicos, antes que generales, combinando evidencias empíricas específicas con constructos teóricos igualmente específicos; esta opción permite comparaciones más flexibles e ir construyendo teoría sobre la marcha. En la perspectiva «los casos se encuentran», estos se

definen como entidades reales, delimitados empírica y específicamente, en tiempo, espacio, niveles del sistema educativo; si bien los casos son reales, empiezan a ser tales cuando son identificados por el estudio; se expresan en términos de políticas y programas nacionales de acompañamiento pedagógico para docentes noveles de los cuatro países, en el nivel de la educación básica.

Por su parte, la perspectiva «los casos se construyen» alude a que el investigador elige el campo y construye las evidencias desde la teoría, seleccionando a partir de un mundo de «datos» los que son relevantes y descartando los irrelevantes, desde su punto de vista; al respecto se dice: «construcciones teóricas específicas que se funden o unen en el proceso mismo de la investigación; los casos se interrelacionan analíticamente para derivar en una comparación general» (*Ibidem*, p. 77). En este sentido, en nuestro estudio las categorías que constituyen el marco de análisis para la comparación giran en torno de acompañamiento, tutoría, mentoría, para culminar en DPD. Estas categorías fueron puestas por los investigadores al comienzo del estudio, así como lo acompañaron durante el proceso e hicieron posible el análisis intermedio y final. Tuvo lugar un diálogo entre los relatos de los investigadores acerca del acompañamiento y los constructos teóricos, en pie de igualdad, sin poner a uno por encima del otro. Los casos fueron concebidos como narrativas, que dieron cuenta de la singularidad de los procesos (Popkewitz, 1994).

Cabe mencionar, por otra parte, que desde la investigación en educación comparada, se han tomado con muchas reservas las tendencias o rasgos observados en las comparaciones entre países o regiones, porque se conciben estas unidades de análisis como homogéneas y equivalentes, cuando en realidad existen notables diferencias entre los contextos intranacionales, ya sea variaciones socio culturales y políticas por estados, provincias, municipios, y disparidades étnicas y lingüísticas, que pueden ser más contrastantes que entre los países comparados, situación que corre el riesgo de hacer conclusiones erróneas si la información no es interpretada con cautela y equilibrio (Manzón, 2010, p. 137). Por ello somos conscientes de estas limitaciones y reconocemos la importancia de realizar estudios que muestren las disparidades al interior de cada país y entre ellos para evitar generalizaciones.

Para la caracterización de las políticas educativas de acompañamiento en su fase de diseño, se consultaron los principales instrumentos que regulan su funcionamiento: leyes, decretos, acuerdos, entre otros, así como informes socioeconómicos y censales de las instituciones de estadística y evaluación educativa de cada país y de otras agencias internacionales (CEPAL, Banco Mundial, OCDE,

etc.) que permitieron contar con un panorama general del contexto social de los casos estudiados. En la fase de implementación en cada caso de estudio se recurrió a los reportes de evaluaciones disponibles, y principalmente a entrevistas de funcionarios responsables de estos programas en la administración educativa de Chile, Ecuador y Uruguay y los diversos agentes educativos que intervienen en su ejecución (mentores, tutores, asesores, etc.).

Con respecto a los criterios organizativos se propuso: 1) integrar un equipo de académicos e investigadores con amplio conocimiento de la temática; 2) que cada integrante del equipo realizara el estudio en su país de origen, destacando los obstáculos y aciertos en los procesos de implementación de los programas de acompañamiento pedagógicos; 3) que los integrantes participaran en el análisis comparado.

La puesta en acción de los criterios antes mencionados comenzó en agosto de 2018 cuando se localizaron a los autores que habían publicado textos académicos sobre los programas de mentoría y tutoría en sus países de origen; el siguiente paso fue invitarlos a participar en el estudio comparado.

Inicialmente se consideró incluir a Argentina y Perú, pero los intentos para que participaran académicos e investigadores de ambos países no se lograron concretar, al igual que otros autores con trayectorias de investigación y publicaciones en esta materia. El proceso de intercambio con los autores que aceptaron la invitación generó diversos intercambios de comunicación mediante los medios electrónicos para darles a conocer la estructura temática general sobre cada caso y hacer ajustes o nuevas propuestas sobre los objetivos del estudio, así como los criterios organizativos antes mencionados.

Puesto que los cursos de acción de las políticas de acompañamiento emprendidas en cada caso son muy recientes, la primera dificultad manifestada por los autores de Chile, Ecuador y Uruguay fue la casi inexistencia de investigaciones recientes en esta materia.[4] Esta situación propició la decisión de conocer mediante entrevistas semiestructuradas las voces de los responsables de estos programas y de los principales agentes educativos que intervienen en la puesta en marcha de estos programas y, de este modo, contar con una aproximación cualitativa sobre los cursos de acción de los dispositivos de mentoría en Chile, Ecuador y Uruguay.

4 A diferencia de Chile, Ecuador y Uruguay, en México se localizaron 17 productos de investigación cuyos resultados se mencionan en la segunda parte de este texto. En Chile, de acuerdo con Ingrid Boerr, se identificaron en el anexo de su estudio dos trabajos publicados en 2016 sobre profesores noveles, pero no hubo referencias a reportes de investigación sobre el desarrollo del Sistema Nacional de Inducción Docente, aprobado en 2016 en el marco de la Ley 20903 que establece el Sistema de Desarrollo Profesional Docente.

Previo a este trabajo, hubo una comunicación constante con los autores para esclarecer diversos puntos sobre las características de cada programa de acompañamiento. Cabe mencionar que más que ceñirse a la estructura temática propuesta por el coordinador del estudio comparado, cada autor retomó a modo de guía dicha propuesta y se dio a la tarea de elaborar el estudio nacional con mayor apertura y, conforme a la racionalidad y contexto en el cual la política educativa de cada país, tomó la decisión de impulsar los programas de acompañamiento para docentes noveles de la educación básica.

Con todo, el énfasis y principal aporte de los autores no solo fue dar a conocer los problemas y logros durante los procesos de ejecución de estos programas mediante fuentes primarias, sino el análisis y las conclusiones que permitieron la realización del estudio comparado para establecer los puntos de confluencia y divergencia y, de este modo, repensar y mejorar componentes clave de cada programa.

La comunicación con los autores permitió a su vez contar con un panorama hasta octubre de 2019 sobre la situación que guardan los dispositivos de mentoría y tutoría, así como abundar sobre la importancia que tienen los procesos de implementación de programas innovadores, particularmente los sistemas de gobernanza, monitoreo, seguimiento y evaluación. Por otra parte, abren diversas líneas de reflexión que deben ampliarse o complementarse con proyectos de investigación-acción referidos a contextos específicos y estudios macro de corte cuantitativo.

En cuanto al análisis comparado no fue posible enriquecerlo con las aportaciones de los autores de Chile, Ecuador y Uruguay porque rebasaba las expectativas de su colaboración; no obstante, los autores revisaron previamente la versión final del texto e hicieron correcciones y sugerencias que quedan abiertas a su escrutinio, así como de los estudiosos de esta temática y todos los actores que intervienen en la ejecución de estos programas de acompañamiento pedagógico.

En el campo educativo, desarrollar estudios comparados entre dos o más países de Latinoamérica, del Caribe u otras naciones estaba hasta hace algunos años solo al alcance de organismos, agencias internacionales y de las universidades de las grandes metrópolis. Sin embargo, hoy día, con la diversidad de recursos tecnológicos que permiten el acceso a fuentes de información electrónica (bases de datos, revistas, páginas web, informes, legislación, etc.) y la comunicación virtual asincrónica y sincrónica, es más factible realizarlos, ya que permiten optimizar recursos, establecer nexos de colaboración entre académicos de todo el mundo.

Este contexto favorable de comunicación electrónica que «borra» las distancias, permitió que colegas latinoamericanos, de países del cono sur y de la región andina, participaran en este estudio, que suscitó diversos aprendizajes sobre las ventajas y limitaciones de las políticas y programas de iniciación para noveles, con una metodología de acompañamiento. Entre las ventajas, la importancia de seguir incursionando en estudios comparados que permiten, a partir de la diferencia, superar obstáculos en el trayecto inicial del desarrollo profesional de los docentes noveles de la educación básica y de otros niveles educativos.

Bibliografía

Aguilar, L. (1992). *La hechura de las políticas.* México, Porrúa.

Aguirre, J. (2017). La docencia como oficio artesanal: haciendo artesanos de la enseñanza desde sus prácticas y experiencias. *Revista de Educación.* Año VIII, núm. 10, pp. 151-158.

Alliaud, A. (2014). Las políticas de desarrollo profesional del profesor principiante en el Programa de Acompañamiento de docentes noveles en su Primera inserción laboral de Argentina. *Revista Brasileira de Educação,* vol. 19, núm. 56, enero-marzo, pp. 229-242.

Arendt., H. (2006). *Diario filosófico.* 1950-1973. Barcelona: Herder.

Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Buenos Aires: Paidós.

Asporfs, J., Kemmis, S., Heikkinen, H. L. T., & Edwards-groves, C. (2014). Mentoring of new teachers as a contested practice: Supervision, support and collaborative self-development. *Teaching and Teacher Education,* núm. 43, pp. 154164. Recuperado el 12 de septiembre de 2019 de: http:// doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.001

Barbier, J. M. (1999): *Prácticas de formación. Evaluación y análisis*. Buenos Aires: Novedades Educativas/Universidad Nacional de Buenos Aires.

Barragán, G. (2015). *El saber práctico: phrónesis, hermenéutica del quehacer del profesor.* Bogotá: Ediciones Unisalle.

Bernard, M. (2006). *Formación, distancia y tecnología.* Barcelona: Pomares Corredor.

Boerr, I. (2018). Ensayo- Políticas de inserción profesional para docentes noveles a través de mentorías: el caso de Chile.*Revista Saberes Educativos,* (2), 38-56. Recuperado el 12 de agosto de 2019 de: https://revistas.uchile.cl/index.php/RSED/article/view/52053/54762

Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación.* Madrid: La Muralla.

Bray, M., Adamson, B. y Mason, M. (2010) (comps). *Educación Comparada. Enfoques y métodos*. Buenos Aires: Granica.

Breuse, E. (1984). L'enseignant debutant. Recherche en education. Bruxelles: Direction Generale de L'organisation des etudes.

Calderón, J. y Aguayo, L. M. (2017). Los docentes principiantes de la educación obligatoria de Colombia y México. Procesos de inserción y evaluación. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada.* Vol. *8,* núm. 11, junio-octubre, pp. 100-115.

Calvo, G. y Camargo, M. (2015). Hacer escuela en la formación de docentes nóveles. *Páginas de Educación.* Vol. 6, núm. 1, pp. 97-124.

Canto, R. (2015). Políticas públicas, racionalidad y razón. *Tópicos, Revista de Filosofía.* Núm. 49, pp. 259-290. Recuperado el 8 de octubre de 2019 de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-66492015000200009

Cañón, R. (2012). Iniciación a la docencia de los maestros de Educación Primaria. Tesis Doctoral. Departamento de Didáctica General, Específicas y Teoría de la Educación: Universidad de Léon, España. Recuperado el 15 de marzo de: https://buleria.unileon.es/bitstream/handle/10612/3265/tesis_408fc6.PDF?sequence=1

Carr, W. (1990). *Cambio educativo y desarrollo profesional. Investigación en la escuela.* núm. 11, pp. 3-11.

Castañeda, L. y Adell, J. (2011). El desarrollo profesional de los docentes en entornos personales de aprendizaje (PLE). En: Roig Vila, R. y Laneve, C. (Eds.). La práctica educativa en la Sociedad de la Información: Innovación a través de la investigación Alcoy: Marfil. pp. 83-95.

Cisternas, T. (2016). Profesores principiantes de Educación Básica: dificultades de la enseñanza en contextos escolares diversos. *Estudios Pedagógicos,* XLII, núm. 4, pp. 31-48.

Collectif de Chasseneuil, (2001). "Rapport Final". En: Accompagner des Formations Ouvertes. Conferénce de Consensus. Francia, L'Harmattan.

Cordero, G., Fragoza, A. y Vázquez, C. (2015). El servicio de asistencia técnica a la escuela: aproximaciones a su configuración en México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 17, Núm. 1, pp. 56-71. Recuperado el 2 d septiembre de 2019 de: https://redie.uabc.mx/redie/article/view/734

Cordero, G., et al., (2017). *Diagnóstico de la política pública de formación y desarrollo profesional del personal educativo de educación básica de la reforma educativa.* México: INEE.

Cornejo, J. (1999). Profesores que se inician en la docencia: algunas reflexiones al respecto desde América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 19. Formación Docente, pp. 51-100.

CREFAL (2017): *La reforma educativa en México, Chile, Ecuador y Uruguay. Aportes para un análisis comparado.* México: CREFAL.

Cornu, L. (2019). Acompañar: el oficio de hacer humanidad. En: Frigerio, G., Korinfeld, D. y Rodríguez, C. (coords.) *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo.* Buenos Aires: Noveduc, pp. 101-116.

Cuenca, R. (2015). *Las carreras docentes en América Latina. La acción meritocrática para el desarrollo profesional.* Santiago: OREALC/UNESCO.

Chul-Han, B. (2012). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Ed. Herder.

Day, C. (1998). La Formación Permanente del Profesorado en Europa: Temas y Condiciones para su Desarrollo en el siglo XXI. *Revista de Educación,* núm. 317, pp. 31-44.

Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa.* vol. 5, núm. 2, pp. 2-13.

De Hoyos, R. y Fernández, M. (2019). La mal llamada reforma punitiva. *Nexos. Distancias por tiempos. Blog de Educación.* Recuperado el 12 de octubre de 2019 de: https://educacion.nexos.com.mx/?p=1693educación.nexos. com.mx.

Eirín, R., García Ruso, H., y Montero, L. (2009). Profesores principiantes e iniciación profesional. Estudio exploratorio. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado.* vol. 13. núm. 1, pp. 101-115.

Eirín, R., García Ruso, H. y Montero, L. (2009ª). Desarrollo profesional y profesionalización docente. Perspectivas y problemas. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado.* vol. 13, núm. 2, pp. 1-13.

Espinosa, J. (2014). La constitución de las prácticas de profesionalización de formación de docentes, en México. *Perfiles educativos,* vol. 36 n**úm.**143. Recuperado el 12 de noviembre de 2017 de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982014000100010

Esquirol, J. (2108). *La resistencia íntima. Ensayo de una filosofía de la proximidad.* Barcelona: Ed. Acantilado.

Finoccio, S. y Legarralde, M. (2006). *Modelos de formación continua en América Latina:* Buenos Aires. Centro de Estudios en Política Pública.

Frigerio, G. (2019). Oficios de lazo: mapas de asociaciones e ideas sueltas. En: Frigerio, G., Korinfeld, D. y Rodríguez, C. (coords.) *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo.* Buenos Aires: Noveduc, pp. 41-100.

Fuentealva, R. (2006). Desarrollo profesional docente: un marco comprensivo para la iniciación pedagógica de los docentes principiantes. *Foro educacional.* Núm. 10, pp. 65-106.

Fullan, M. y Stiegelbauer, S. (2007). *El cambio educativo. Guía de planeación para maestros*. México: Trillas.

González Brito, A. et. al., (2005). Inducción profesional docente. En: *Estudios Pedagógicos,* Vol. XXXI, Núm. 1, pp. 51-62. Recuperado el 14 de marzo de 2019 de: <https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052005000100003&lng=es&nrm=iso>.

Herrera J. y Martínez, Á. (2018). El saber pedagógico como saber práctico. *Pedagogía y Saberes*. Núm. 49, pp. 9-26.

Honoré, B. (1992): *Vers l'ouvre de la formation. L'ouverture a l'existence*. París. L'Hartmattn.

Huberman, M. (1988). Compromisos con el cambio educativo a través de todo el ejercicio docente. Barcelona: .XIII Conferencia Anual De La A.T.E.E.

Huberman, M. (1989). The professional life-cicle of teachers. *Teachers College.* Vol. 91, núm. 1, pp. 31-57.

ILO/UNESCO. (1966). *La recomendación OIT/UNESCO de 1966 relativa a la situación del personal docente ¿En qué consiste? ¿Quién debe utilizarla?* OREALC/UNESCO/OIT/ALC.

Ingersoll, R., y Kralik, J., (2004). The Impact of Mentoring on Teacher Retention: What the Research Says. Denver, CO: Education Commission of the States. Recuperado el 12 de septiembre de 2019 de: https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/00028312041003681

Ingersoll, R., & Strong, M. (2011). The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers: A Critical Review of the Research. Recuperado el 14 de septiembre de 2019 de: https://repository.upenn.edu/gse_pubs/127

INEE. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2017). *La educación obligatoria en México. Informe 2017.* México. INEE.

INEE. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2018). *Panorama educativo de México 2017. Indicadores del sistema educativo nacional. Educación básica y media.* **México**: INEE.

INEE. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2018ª). *Directrices para mejorar las políticas de formación y desarrollo profesional docente en la educación básica*. México: INEE.

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2018). *La educación en Ecuador: Logros alcanzados y nuevos desafíos. Resultados educativos 2017-2018*. Quito-Ecuador: INEVAL.

Iranzo, P. (2012). *Asesoramiento Pedagógico al profesorado*. Madrid: Síntesis.

Imbernón, F. y Canto, P. (2013). La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica. *Sinéctica*. Núm. 41, pp. 1-12. Recuperado el 15 de abril de 2019 de: https://www.redalyc.org/pdf/998/99828325009.pdf

Lombardi, G. y Abrile, M. I. (2009). La formación docente como sistema: de la formación inicial

al desarrollo profesional. Reflexiones a partir de la experiencia argentina. En: C. Vélaz de Medrano y D. Vaillant (coords.). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid: OEI/ Fundación Santillana, pp. 59-66.

Manzón, M. (2010). La comparación de espacios. En: M. Bray, B. Adamson, M. Mason. *Educación Comparada. Enfoques y métodos*: Buenos Aires: Granica, pp. 117-158.

Marcelo, C. (1992). *Aprender a enseñar. Un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes.* Madrid: Ed. CIDE.

Marcelo, C. (1999). Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa. *Revista Iberoamérica de Educación.* núm. 19, pp. 101-143.

Marcelo, C. (2007). Empezar con buen pie: inserción a la enseñanza para profesores principiantes. *Docencia*. núm. 33, pp. 27-38.

Marcelo, C. (2008). *Políticas de inserción a la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente*. Sevilla: PREAL.

Marcelo, C. (2009). Los comienzos de la docencia: un profesorado con buenos principios. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado,* vol. 13. núm. 1, pp. 1-25.

Marcelo, C. y Vaillant, D. (2017). Políticas y programas de inducción en la docencia en Latinoamérica. *Cadernos de pesquisa*, vol. 47, núm. 166, pp. 1224-1249.

Marcelo, C. y Vaillant, D. (2018). *Hacia una formación disruptiva de docentes. 10 claves para el cambio*. Madrid: Ed. Narcea.

Martínez, A. (2009). El desarrollo profesional docente y la mejora de la escuela. En: C. Vélaz de Medrano y D. Vaillant (coords.). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*: Madrid: OEI/Fundación Santillana, pp. 77-88.

Menghini, R. (2015). La investigación situada, docentes principiantes y desarrollo profesional. en Raúl A. Menghini y Marta Negrin (comps*.). Docentes principiantes. Aventuras y desventuras de los inicios de la enseñanza.* Buenos Aires: Noveduc, pp. 17-38.

Meny y Thoening, J. (1992). *Las políticas públicas:* Barcelona. Editorial Ariel.

Messina, G. (2008). "Formación docente" Del control pedagógico. *Docencia,* núm. 34, pp. 78-86.

Messina, G. (2011). ¿Qué es esto del maestro investigador en América Latina? *Actualidades pedagógicas*. Núm. 57, enero-junio, pp. 15-32.

Milton, L. (2005). El rol de los docentes en el cambio educativo. En: Protagonismo docente en el cambio educativo. *Revista PRELAC*, núm. 1, pp. 170-173

Navarrete, B. y Figueroa, P. (2013): Los problemas de la implementación toP -down a nivel local. Un estudio de caso sobre seguridad ciudadana. Recuperado el 22 de octubre de 2019 de: 1293DAAPGE, pp. 81-109. https://doi.org/10.14409/da.v1i20.

Navia, C. (2004). El acompañamiento en las instituciones de educación superior y de formación

docente. En: A. Castañeda, C. Navia y T. Yurén. *Formación, distancias y subjetividades.* México, Universidad Autónoma de Morelos/ Noriega Editores, pp. 218-219.

Nieto, J. M. (2001). Modelos de asesoramiento a organizaciones educativas. En: J. D. Segovia (coord.). *Asesoramiento al centro educativo*. Colaboración y cambio en la institución. Barcelona: Octaedro-EUB, pp. 147-166.

Novoa, A. (2009). Profesores: ¿el futuro aún tardará mucho tiempo? En: C. Vélaz de Medrano y D. Vaillant (coords.). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid: OEI/Fundación Santillana, pp. 49-56.

OCDE, (2010). *Mejorar las escuelas: Estrategias para la acción en México*. Recuperado el 18 de agosto de :file:///F:/2018/Libro%20PP%20comparada/2019/Mejorar%20escuelas%20estrategias%20México.pdf

Oliveira, D. (2006). El trabajo docente y la nueva regulación educativa en América Latina. En: M. Feldfeber y D. Andrade Oliveira (comps.), *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones ¿nuevos sujetos?* Buenos Aires: Noveduc.

Oliveira, D. (2009). Modelos y estrategias de desarrollo profesional docente: reflexiones críticas desde la realidad latinoamericana. En: C. Vélaz de Medrano y D. Vaillant (coords). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid: OEI/Fundación Santillana, pp. 99-108.

OREALC-UNESCO (2011). *Nueva agenda de políticas docentes en América Latina y el Caribe: Nudos críticos y criterios de acción.* Buenos Aires: OREALC-UNESCO.

OREALC-UNESCO (2012). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe.* Santiago de Chile: OREALC-UNESCO.

Orland-Barak, L. (2006). Lost in Translation (perdidos en la traducción) tutores o mentores que aprenden a participar en discursos competitivos de la práctica educativa. *Revista de Educación*, 340. Mayo-agosto pp. 187- 212.

Ortuzar, S., Flores, C., Milesi, C., Müller, M. y Ayala, P. (2011). *Diseño de un programa de inducción en Chile para profesores en sus primeros años de ejercicio docente. Concurso Políticas Públicas / 2011. Propuestas para Chile.* Pontificia Universidad Católica de Chile. Recuperado el 5 de abril de 2019 de: https://politicaspublicas.uc.cl/wp-content/uploads/2015/02/diseno-de-un-programa-de-induccion-en-chile-para-profesores-en-sus-primeros-años.pdf

Peters, G. (1995). Modelos alternativos del proceso de la política pública. De abajo hacia arriba o de arriba hacia abajo. *Gestión y Política Pública*. Vol. IV, núm. 2, pp. 257-276.

Pitman, L. (2012). Manual del capacitador. Capacitación docente, enfoque y método. En: A. Birgin (comp.) *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de docentes en ejercicio.* Buenos Aires: Paidós, pp. 137-162.

Ponce, S., García-Cabrero, B., Islas, D., Martínez, J., Serna, A. (2018). De la tutoría a la mentoría. Reflexiones en torno a la diversidad del trabajo docente. Recuperado el 11 de septiembre de 2019 de: *Páginas de Educación.* https://doi.org/10.22235/pe.v11i2.1635.

Popkewitz, T. (1994). *Modelos de poder y regulación social en pedagogía. Crítica comparada de las reformas contemporáneas de la formación del profesorado.* Barcelona: Pomares-Corredor.

Ragin, C. C. (1992). <<Introduction : Cases of What is a case?>>, en C. Ragin y H. S. Becker (eds.), What is a case? Exploring the foundations of social inquirí, Pp. 1-17. Cammbridge y Nueva York, Cambridge University Press.

Ranciere, J. (2003). *El maestro ignorante.* Barcelona: Laertes.

Ranciere, J. (2010). Entrevista con Jacques Ranciere. La política de los cualquiera, recuperado el 30 de octubre 2019, en Lavaca, https://www.lavaca.org/bibliovaca/entrevista-con-jacques-ranciere-la-politica-de-los-cualquiera/

Robalino, M. (2007). Los docentes pueden hacer la diferencia: Apuntes acerca del desarrollo profesional y el protagonismo docente. Séminaire International: La professionnalisation des enseignants de l'education de base: Les recrutements sans formation initiale 11-15 juin: Recuperado el 12 de febrero de 2019 de: http://www.ciep.fr/sources/conferences/CD_professionnalisation/bak/pages/docs/pdf_interv/Robalino_Magaly_es.pdf

Rufinelli, A. (2016). Ley de desarrollo profesional docente en Chile: de la precarización sistemática a los logros, avances y desafíos pendientes para la profesionalización. *Estudios Pedagógicos.* Vol. XLII, núm. 4, pp. 261-279.

Rui, Y. (2010). La comparación de políticas. En: M. Bray, B. Adamson y M. Mason. (coomps.) *Educación Comparada. Enfoques y métodos.* Buenos Aires: Granica, pp. 295-320.

Salinas, G. (2017). Reconfiguración de la profesión docente a partir del ingreso al servicio en educación básica. Los casos de México y Ecuador. Tesis de Doctorado en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores. México, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad San Luis Potosí.

Servicios de la Comisión Europea (2010). Desarrollo de programas de iniciación coherentes y sistémicos para profesores principiantes: Manual para los responsables políticos (documento de trabajo de los Servicios de la Comisión Europea).

Sisto, V. (2011). Nuevo profesionalismo y profesores: una reflexión a partir del análisis de las actuales políticas de 'profesionalización' para la educación en Chile. *Signo y Pensamiento*, Vol. 23, núm. 59, pp. 178-192.

Smith, T.M., & Ingersoll, V. (2004). What are the Effects of Induction and Mentoring on Beginning Teacher Turnover?' *American Educational Research Journal,* vol. 41, núm 3, pp.

681–714.Recuperado el 11 de septiembre de 2019 de: https://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1135&context=gse_pubs

Souto, M. (2016). *Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente*. Buenos Aires: Homo Sapiens.

Tardif, M. y Gauthier, C. (2005). El maestro como "actor racional": Racionalidad, conocimiento, juicio. En: L. Paquay, *et al.,* (coords.). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias.* México: FCE.

Teixidó, J. (2009). *La acogida al profesorado de nueva incorporación.* Barcelona: Graó.

Terigi, F. (2009). Carrera docente y políticas de desarrollo profesional. En: C. Vélaz de Medrano y D. Vaillant (coords). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid: OEI/Fundación Santillana, pp. 209-229.

Terigi, F. (2013). VIII Foro Latinoamericano de Educación. Saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué. - 1a ed. - Buenos Aires: Santillana.

Vaillant, D. (2009). Políticas de inserción a la docencia en América Latina. *Revista del currículum y formación del profesorado*. vol. 13, núm. 1, pp. 28-41.

Vaillant, D (2011). Profesores para una Educación para Todos. Proyecto Estratégico Regional sobre Docentes. UNESCO-OREALC / CEPPE. Tema Carrera Docente. Recuperado el 14 de octubre de 2019 de: www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Denise-Vaillant-Carrera-Docente-Estrategia-Docente.pdf

Vaillant, D. (2015). Políticas para un desarrollo profesional docente efectivo. En: C. Vélaz de Medrano y D. Vaillant (coords). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid: OEI/Fundación Santillana, pp. 29-38.

Vaillant, D. (2018*). Programa Regional para el Desarrollo de la Profesión Docente en América Latina y el Caribe PREDALC. Resultados de la primera convocatoria sobre innovaciones prometedoras en formación docente.* Banco de Desarrollo de América Latina.

Van Zanten, A. (2008). ¿El fin de la meritocracia? En: Emilio Tenti (comp.), *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI, pp. 173-192.

Vélaz de Medrano, C. (2009). Competencias del profesor-mentor para el acompañamiento al profesorado principiante. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado.* Vol. 13. núm. 1, pp. 101-115.

Veenman, S. (1988). El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. En: A. Villa (Coord.). *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid: Narcea.

Vera, J. (1988). *El profesor principiante. Las dificultades de los profesores en los primeros años de trabajo en la enseñanza.* Valencia: Promolibro.

Vezub, L. y Alliaud, A. (2012*). El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo*

profesional de los docentes noveles. Aportes conceptuales y operativos para un programa de apoyo a los docentes principiantes de Uruguay. Montevideo: MEC/ANEP/OEI.

Villar Angulo, L. (1990). *El profesor como profesional. Formación y desarrollo personal*. Granada: Universidad de Granada.

Villarreal, J. (2005). Relaciones de poder-saber en la actualización de los docentes de educación primaria. Tesis doctoral. México: Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Zacatecas.

Villarreal, J. y Román, J. (2017). La tutoría a maestros principiantes: Entre la gestión de la incertidumbre y la profesionalización docente. Ponencia presentada en el 4º. Congreso Internacional de Innovación Educativa. ITESM, Campus Ciudad de México. 11 al 13 de diciembre.

Vonk, J.H.C. (1996). A Knowledge Base For mentors of Beginning teachers: Result of A Dutch Experience. In: R. Mcbridge (ed.). *Teacher Education Policy*. pp. 112-134. London: Falmer Press.

Ward, P. (1989). *Políticas de bienestar en méxico 1970-1989*. Tr. Juan José Utrilla, México: Nueva Imagen.

Williams, D., Eisermans, A., y Lynch, J. (1985). Understanding problems faced by first year's teachers. A naturalistic study. Annual meeting of the American educational research association. Chicago: American Educational Research Association. Recuperado el 14 de mayo de 2019 de: http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED261010.pdf

Wong, H. (2004). Induction programmes that keep new teachers teaching and improving. Nationale Association of Secondary School Principal, NASP Bulletin. Núm. 88 (638), pp. 41-59.

Yurén, T. (2005). Ethos y autoformación en los dispositivos de formación de docentes. En: M. T. Yuren, C. Navia y C. Saenger (coords.) *Ethos y autoformación del docente.* pp. 19-45. Barcelona: Ediciones Pomares.

Zeichner, K. & Gore, J. (1990). Teacher Socialization. En: Houston, W.R; Haberman, M. & Sikula, J. (Eds.). *Handbook of Research on Teacher Education*. Nueva York: MacMillan, pp. 329-372.

Documentos

CFE. Consejo de Formación en Educación. Uruguay (2016). *Fundamentos y orientaciones de la propuesta 2016.* Recuperado el 12 de enero de 2019 de: http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/documentos_aprobados_cfe/fundamentosyorientaciones_propuesta2017.pdf

Ley 20.903. *Sistema de Desarrollo Profesional Docente.* (01/ 04/ 2016). Ministerio de Educación de Chile.

Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011). Registro Oficial. Órgano de Gobierno del Ecuador.

Ley General del Servicio Profesional Docente. (2013, 19 de septiembre). Diario Oficial de la Federación. México.

Ley Reglamentaria del Artículo 3º. De la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en Materia de Mejora Continua de la Educación (2019, 30 de septiembre). Diario Oficial de la Federación. México.

Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros de México (2019, 30 de septiembre). Diario Oficial de la Federación. México.

Ley General de Educación No. 18437 del 12 de diciembre de 2018. D.O. 16 ene/009 - No 27654. Uruguay.

Marco para la buena enseñanza. (2008). Gobierno de Chile. Ministerio de Educación/CPEIP.

Plan Decenal del Ecuador 2006-2015. Ministerio de Educación de Ecuador. Quito.

República Oriental del Uruguay (2012). *Uruguay en cifras 2012*.

SEP. Secretaría de Educación Pública (2018). *Marco General para la Organización y Funcionamiento de la Tutoría en Educación Básica. Docentes y Técnicos Docentes de nuevo ingreso para los ciclos escolares 2018-2019 y 2019-2020*. México: SEP/CNSPD.

SEGUNDA PARTE

LOS ESTUDIOS DE CASO

CAPÍTULO 6

LOS PAÍSES Y SUS CONTEXTOS

Jaime Calderón López Velarde

Los avances y problemas de los programas de acompañamiento para docentes noveles, mediante mentorías y/o tutorías, están relacionados con el contexto socioeconómico y político de cada caso de estudio. Saber de ellos permite contar con una visión más comprensiva de la historia de los países, de los avances y dificultades para que niños, jóvenes y adultos puedan llegar a tener mejores oportunidades de acceso, permanencia y aprendizajes duraderos, para participar en los diferentes ámbitos de la vida social.

En Chile, Ecuador, México y Uruguay se comparten características comunes como la lengua, el régimen democrático con sistemas de partidos, y principios educativos como la universalización de la educación obligatoria, la inclusión, la democratización, la gratuidad, el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Al mismo tiempo estos países se diferencian en términos de su extensión territorial, número de habitantes, diversidad geográfica y cultural, población indígena, así como en sus niveles de desarrollo humano y desigualdad social (Tabla 2). Estas diferencias también se manifiestan en la magnitud, organización, financiamiento y procesos de gestión y gobernanza de sus sistemas educativos, así como en los niveles de cobertura y aprovechamiento escolar.

De los cuatro países, México es el país más grande en territorio, población y diversidad geográfica y cultural; en 2015 rebasaba los 115 millones de habitantes, de los cuales más de 25 millones se autoadscriben como indígenas (22%), aunque solamente el 6.5% habla una de las 68 lenguas indígenas. Por su ubicación geográfica en la subregión norte de América Latina colinda con los Estados Unidos de Norteamérica y gran parte de su actividad económica depende del intercambio comercial con aquel país. El nivel de desarrollo humano es alto (0.774) y representa la 15ª economía mundial y segunda en la región latinoamericana, con un PIB per

cápita de $ 9,698.00 USD; al mismo tiempo, es uno de los países con mayor nivel de desigualdad en la región latinoamericana, con casi la mitad de su población en condiciones de pobreza que hoy día afronta, entre otros problemas, la inseguridad pública, violencia social exacerbada, migraciones crecientes y corrupción en los diferentes niveles de gobierno. Es el tercero de los cuatro países con un promedio de esperanza de vida de su población de 75 años y 9.2 años de escolaridad.[1] En el ciclo escolar 2016-2017 la matrícula de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) fue de 25.7 millones de alumnos atendidos por más de 1.2 millones de docentes (INEE, 2018).

En la región del cono sur, Chile es el segundo de los cuatro países con mayor extensión territorial y en 2017 contaba con una población de 17 574 003 habitantes, de los cuales 2 185 792 (12.8%) son indígenas[2]; es el segundo país de la región latinoamericana con mayor promedio de esperanza de vida (80 años) y de escolaridad (11 años para la población de 25 años y más). El nivel de desarrollo humano es el más alto de los cuatro países (0.843) y su economía es la más competitiva de Latinoamérica (Tabla 2). Registró un crecimiento económico sostenido de 4.6% entre 2010 y 2014 con un PIB per cápita de $ 22,286.00 USD, así como notables avances en la reducción de la pobreza y en la creación de empleo en todos los niveles educativos por encima del promedio de la OCDE (OCDE, 2017, p. 37).

Sin embargo, según el reporte de este organismo internacional y del Índice de Competitividad Global (ICG) del Foro Económico Mundial, «la debilidad del sistema educativo chileno está retrasando su economía y no está preparado para desarrollar una economía basada en el conocimiento, debido a su baja mano de obra calificada y su "insuficiente capacidad para innovar"» (OCDE, 2017, p. 38).

Al igual que México, el nivel de desigualdad social y concentración de la riqueza es de los más elevados de esta región y de todos los países de la OCDE (p. 38), ya que el 50% de los hogares menos favorecidos tenía, en 2017, solo un 2.1% de la riqueza neta del país, mientras que el 10% más rico concentraba dos terceras partes (66.5%) y el 1 % más rico el 26.5% (Centrángolo y Curcio, 2017 p. 68). Estas desigualdades sociales se acentúan por género y en los diferentes grupos ét-

1 La población de 15 años y más en localidades de alta marginación presentó menores años de escolaridad (6.7) con respecto a quienes se encontraban en baja marginación (9.6); hay una brecha de 2.5 años de escolaridad entre la población indígena (6.9) y el resto de la población (9.4); la población que reside en localidades rurales tiene menos años de escolaridad (6.9) que la que reside en localidades urbanas (10.1) (INEE, 2018, p. 19).
2 Censo 2017. Instituto Nacional de Estadísticas. Recuperado el 11 de octubre de 2019 de http://resultados.censo2017.cl/

nicos que tienen el doble de probabilidades de vivir en la pobreza extrema que los no indígenas. El hecho de que más de uno de cada cinco niños chilenos vive en la pobreza refleja esta inequidad social (OCDE, 2017, pp. 38-39).

Por su parte, Ecuador, ubicado en la subregión andina, posee una amplia diversidad geográfica y cultural con una población estimada en 2015 de 16 279 000 habitantes de los cuales 1 018 176 pertenecen a 14 nacionalidades indígenas (7%), lo que hace de esta nación y de México estados multiculturales. Este país andino, con un promedio de esperanza de vida de 76.7 años y de escolaridad de 8.7 años, también tiene un alto índice de desarrollo humano (0.739); sin embargo, el nivel de desigualdad social es menos acentuado que en Chile y México (0,440) pero con grandes disparidades en el medio rural e indígena. El Producto Interno Bruto (PIB) per cápita es de $ 6,344.00 USD. Entre 2013 y 2018 tuvo un incremento sostenido en el Índice de Competitividad Global (ICG)[3] hasta alcanzar el 4.18% y disminuir en 3.91% en 2017, pero mejoró en 9.41%, respecto del 2008, posicionándose como el país con mayor crecimiento de la región, junto con Paraguay (INEE, 2017, p. 21).

En contraparte, Uruguay, tercer país del cono sur, es el país latinoamericano más pequeño después de Surinam y de acuerdo al censo de 2011, la población era de 3 529 014 habitantes; su nivel de desarrollo humano también es muy alto (0.804), mientras el nivel de desigualdad es menor al de Ecuador, México y Chile, pero al igual que en estos dos últimos países, son los que tienen una mayor concentración de la riqueza con respecto a los ingresos per cápita de los hogares (Centrángolo y Curcio, 2017, pp. 68-69). La esperanza de vida es de 77.8 años, con un promedio de escolaridad de 8.6 años y en el ciclo escolar 2010, la matrícula de educación inicial, básica y media básica (preescolar, primaria y secundaria) fue de 735 152 alumnos (MEC, 2010). El PIB per cápita en 2018 fue de $ 17,278.00 USD.

A diferencia de los tres países, en Uruguay no existen comunidades indígenas identificables como grupos étnicos, pero 4% de la población declara tener ascendencia racial indígena[4], además su orografía es llana pues la mayoría de su superficie

3 El ICG cuenta con una escala del 1 al 7, con el fin de cuantificar y comparar la habilidad de los países para proveer altos niveles de prosperidad económica a sus ciudadanos. Esta habilidad está correlacionada con la productividad del país y la manera en que utiliza sus recursos económicos (Foro Económico Mundial, citado por INEE, 2017, p. 21).

4 *Cfr*. Uruguay, Instituto Nacional de Estadística, Encuesta Nacional de Hogares Ampliado 2016. Recuperado el 11 de octubre de 2019 de: http://www.ine.gub.uy/encuesta-nacional-de-hogares-ampliada-2006

se encuentra entre 0 a 10 metros, excepto algunas mesetas y colinas, lo que implica mayores ventajas de acceso a los centros educativos, así como prescindir de programas curriculares de alfabetización bilingüe.

El financiamiento, por otra parte, no es un asunto menor, pues el porcentaje del PIB que cada país destina al gasto educativo es un indicador que refleja el grado de compromiso gubernamental para que todos los niños/as, jóvenes y adultos cuenten con los conocimientos que le permitan su participación en el desarrollo económico, político y social. Además, de estos dependen en gran parte el desarrollo de los programas de mentoría y/o tutoría.

Los porcentajes que cada país invierten en el rubro educativo se han incrementado en los últimos años en los cuatro países, oscilando entre el 4 y 6% del PIB, cifra todavía insuficiente para satisfacer los requerimientos de cada país, pero coincidentes con el rango sugerido por el Marco de Acción 2030 (UNESCO, citado por CEPAL, 2018, p. 123).[5] Sin embargo, la distribución de estos recursos en los diferentes niveles del sistema educativo es un asunto que depende de las prioridades que cada gobierno establece y de los criterios para su óptimo aprovechamiento. ¿Qué porcentaje del gasto educativo se destina a la formación continua de docentes de educación básica en cada país? ¿Son suficientes hoy día estos recursos? ¿Cómo optimizarlos en los programas de mentoría y/o tutoría?

Es claro que el financiamiento para los programas de iniciación docente representa una erogación económica adicional y su disponibilidad debe preverse antes de su puesta en operación o garantizarse mediante diversas fuentes de apoyo económico para impulsarlos, generar condiciones de sustentabilidad y dar cumplimiento de sus objetivos. Sin embargo, sufragar los gastos de transportación, así como el pago justo y oportuno de los mentores y/o tutores ya sea en horas extraclase o para suplirlos cuando se les libera parcial o totalmente de su carga docente, es más que justificable por tres razones: 1) despierta el interés de los docentes por ejercer esta función; 2) mejora sus condiciones salariales; 3) propicia el desarrollo profesional de los docentes en beneficio de un mejor rendimiento escolar de sus alumnos.

El panorama antes descrito muestra que en los cuatro países existen considerables niveles de desarrollo económico, pero un elemento invariante es la pervivencia de grandes desigualdades sociales y educativas que afectan particularmente a las familias de campesinos e indígenas que viven en zonas rurales pobres, dispersas y de

5 Ecuador destinó en 2018 4.6% del PIB al sector educativo (INEE, 2017), Uruguay 5.1% en 2015, México 6% en 2016 (INEE, 2018, p. 23) y Chile 5.4% en 2017 (OCDE, 2017).

difícil acceso y cuyos hijos acuden a escuelas que por lo general carecen de infraestructura, equipamiento y conectividad a internet, concentrándose en estos grupos etarios las mayores inequidades como la cobertura, diferencias de género y bajos niveles de aprovechamiento escolar. A continuación exponemos muy brevemente algunos datos que ilustran esta situación.

En Uruguay, la cobertura en educación inicial en cinco años es universal al igual que la educación primaria, pero aún existen rezagos en el acceso de la población de tres años. Sin embargo, un estudio reciente (Bogliaccini, 2018), señala que este país tiene un déficit en materia de cobertura que es inconsistente con su nivel de desarrollo relativo, especialmente en la educación media ya que «se encuentra entre los países de mayor rezago en la última década» (pp. 43-44). Además, conforme los estudiantes avanzan en sus trayectorias, a los 12 años, casi uno de cada cuatro estudiantes presenta rezago en la primaria o ya abandonó el sistema educativo; esta proporción se multiplica por nueve durante los estudios de la educación media en el transcurso de cuatro años (3% a 27% entre los 13 y los 17 años) (INEE d, 2017, p. 235).

Con respecto al logro de los estudiantes de educación primaria, en 2013 la mitad no lograban superar los dos niveles de desempeño más bajos del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE)[6], tanto en ciencias, matemáticas y lectura (71%, 62% y 56% respectivamente). (LLECE, citado por INEE d, 2017, p. 232). Además, en las evaluaciones PISA 2015, destinados a la población de 15 años que cursa la educación media, aproximadamente un 40% de los estudiantes de 15 años no alcanzó los logros mínimos en lectura y ciencias y 52% en matemáticas (OCDE, citado por INEE d, 2017, p. 232).

En Ecuador, las tasas de matrícula escolar en los diferentes niveles del sistema educativo también muestran avances importantes en el acceso universal de la educación, especialmente en la educación general básica (EGB), ya que la tasa neta de matriculación para 2017 fue de 96.2%. Sin embargo, la cobertura constituye un importante desafío a enfrentar, especialmente para la educación inicial obligatoria (3 a 5 años de edad) cuyo nivel es muy bajo (60% en el área urbana y 30.8% en el área rural). Lo mismo ocurre con la tasa bruta de matrícula del Bachillerato General Unificado (BGU) que disminuye al 71%, es decir, 25.2 puntos porcentuales con respecto a la EGB (INEE, 2018, p. 199).

6 Estudio de logro de aprendizaje a gran escala que abarcó 15 países (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay) más el estado de Nuevo León (México).

En relación a los avances en el logro académico mediante las evaluaciones *Ser Estudiante* y *Ser Bachiller,* el reporte sobre los resultados educativos en el periodo 2017-2018 señalan que los bajos puntajes en resultados académicos y las disparidades en resultados por nivel socioeconómico, tipo de financiamiento, y por áreas de asentamiento, muestran un sistema educativo que todavía enfrenta grandes desafíos en términos de calidad y equidad. A este respecto se puntualiza que:

> Los logros académicos en 4.°, 7.° y 10.° de EGB registran puntajes muy bajos; en todos los cursos, el nivel de Insuficiente concentra al menos el 50% de estudiantes (51% para 4.°, 52.6% para 7.° y 56.3% 10.° de EGB), estas disparidades se profundizan entre las áreas rurales y urbanas, grupos socioeconómicos y grupos étnicos (INEE, 2018, p. 196).

En México, la tasa neta de cobertura en 2016 para la educación primaria fue de 99%, mientras que en secundaria alcanzó el 86.2% y casi el 80% de la matrícula en educación obligatoria se localizaba en localidades de más de 2 500 habitantes (INEE, 2018, p. 16). Sin embargo, los niveles de equidad y calidad no se han logrado revertir. Si bien para 2016 hubo un incremento de 8.8 puntos porcentuales en el grupo de 3 a 5 años, la cobertura alcanzó el 77.7% y en el grupo de edad de 15 a 17 años no se matriculó el 31.2%, lo que significa que 4.1 millones de niños y adolescentes de 3 a 17 años no asisten a la escuela (Unicef, 2017). En el nivel de educación media superior es donde se registra la menor eficiencia terminal con 65.5% para el ciclo escolar 2015-2016 (INEE, 2018, p. 28). Por lo que al aprovechamiento escolar se refiere, el panorama es adverso ya que los resultados en las pruebas nacionales (PLANEA, 2015) reportaron que 49.5 % de los niños que cursan el 6º grado de primaria tienen el nivel más bajo (dominio insuficiente) de logro en lenguaje y comunicación y en 60.5% en matemáticas, mientras que en 3º de secundaria 29.4% y 65.4% respectivamente, porcentajes que se elevan en las escuelas indígenas y comunitarias entre 68 y 83% en donde la asistencia a las escuelas es muy baja (INEE, 2018, pp. 18-22).

En Chile, el reciente informe de la OCDE (2017) presenta un panorama sobre los principales logros y retos que enfrenta el sistema educativo. Entre los principales problemas destacan la desigual calidad y cobertura de la educación parvularia, elevada estratificación en el acceso a oportunidades educativas de calidad; fue el tercer país con desempeño más bajo en ciencias en PISA 2015, pero los resultados de esta evaluación y del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad

de la Educación (LLECE) fueron los más sólidos de América Latina,[7] ya que tuvo el mejor desempeño de lectura, ciencias y matemática entre los países participantes de esta región. El panorama es más adverso cuando estos resultados en el aprendizaje se comparan con el promedio de países de la OCDE que equivalen a cerca de un año de escolaridad para la lectura, 1.5 años de escolaridad para ciencias y 2 años de escolaridad para matemáticas (OCDE, citado por OCDE, 2017, p. 58).

Por otra parte, los resultados del Estudio Nacional de Lectura Segundo Básico de 2017 no fueron muy satisfactorios, ya que solamente 38.3% de los estudiantes alcanza el nivel adecuado en el desarrollo de la lectura, mientras que 61.8% de los estudiantes cumple los aprendizajes exigidos parcialmente (nivel Elemental) o de manera poco consistente (nivel Insuficiente).[8] Estos datos -como afirmaron las autoridades educativas- muestran que desde 2012 se presenta una situación de estancamiento, ya que no se han registrado variaciones significativas.

Las diferencias entre los grupos socioeconómicos bajo y alto es de 53 puntos, situación que también influyó notablemente en el desempeño de las pruebas PISA de 2015 (17% de la varianza en ciencias). Según la OCDE, en este país las brechas de desempeño entre áreas rurales y urbanas son más visibles que en otros países miembros de este organismo internacional (OCDE, 2017, p. 61).

Sin embargo, esta consideración no excluye a países con sistemas educativos de menor tamaño como Ecuador y Uruguay, pues en los cuatro casos de estudio estas brechas prevalecen en diferentes grados. En este sentido, la pertinencia de los programas de mentoría y/o tutoría es más apremiante porque en los contextos socioeducativos adversos se agudizan los problemas de cobertura, además de requerirse formación no solo general para los mentores y/o tutores sino específica para atender a los docentes noveles que se desempeñan en escuelas indígenas.

Por otra parte, es claro que antes de la introducción de cambios a nivel macro como una reforma educativa o de programas educativos específicos de corte innovador se requiere en el ámbito político la capacidad del Estado para generar previamente consensos y acuerdos entre las autoridades educativas y los sindicatos magisteriales sin los cuales el derrotero de estos programas se ve seriamente amenazado. Afrontar estos problemas demanda un sistema eficaz de gobernanza

7 En este informe se precisa que «Chile obtuvo el mejor desempeño general de América Latina en el LLECE, aunque quedó ligeramente detrás del estado mexicano de Nuevo León en matemática de sexto grado» (OCDE, 2016; UNESCO, 2014; OCDE, 2017, p. 58).

8 Recuperado el 1 de octubre de 2019 de: http://archivos.agenciaeducacion.cl/IRE_LECTURA_2018_2BASICA_WEB_ALTA_11_JUL.pdf

que incluye el conjunto de decisiones emanadas de instituciones y todos aquellos actores de instancias centrales, intermedias y locales que intervienen para coordinar y movilizar los recursos y procesos de implementación de las políticas educativas y los programas respectivos.

Puede decirse que, para países territorialmente grandes, con diversidades intrarregionales y sistemas educativos de gran magnitud y complejidad como México, representa un gran desafío garantizar el derecho de todos los niños/as, jóvenes y adultos a la educación y lograr a lo largo de sus estudios los aprendizajes esperados.

Visión global de los contextos sociales

Los grandes problemas de los avances en materia de universalización de la educación obligatoria y las diferencias en los niveles de desarrollo económico y condiciones sociodemográficas en los cuatro casos estudiados, se concentran en la desigualdad social y educativa, así como en los deficitarios niveles de logro en los aprendizajes.

En efecto, la desigualdad social es un aspecto común en los cuatros países, aun cuando se presenta con mucha más intensidad en México y Chile, caracterizados como los países más desiguales de América Latina, junto con Brasil. La desigualdad en Chile se relaciona con que fue en los setenta el laboratorio del neoliberalismo en la región, implantado por la dictadura militar; esta impronta siguió presente aún con el regreso de la democracia. México, por su parte, presenta una desigualdad histórica, vinculada con una población indígena y rural que fue predominante y que se encuentra ahora en proceso acelerado de urbanización. Finalmente, en Chile la alta desigualdad social coexiste con un alto producto interno bruto y con la más alta escolaridad en la población de 25 años y más (11 grados promedio). Las desigualdades educativas, según tasas de escolarización, en términos de localización rural *versus* urbana, se hacen presentes en Chile, México y Ecuador, y son superiores a las diferencias según el género. Sin embargo, existe coincidencia acerca de que cada vez más las diferencias entre urbano y rural son menos nítidas, en los casos de México y Chile.

El tamaño de los países, así como de los sistemas educativos correspondientes, es otro elemento altamente diferenciador: desde México, uno de los países más grandes de la región, con casi 120 millones de habitantes, a Uruguay con 3 millones, el país más pequeño de la región después de Suriman, pasando por Ecuador y Chile, dos estados intermedios, en torno a los 17 millones. El régimen político

también los diferencia, ya que México no solo es el único país federal del grupo del estudio, sino un espacio donde la descentralización se combinó con programas educativos centralizados; en el otro extremo Chile, donde la descentralización y la municipalización se generalizaron, produciendo altas desigualdades y privatización en el campo educativo.

Otro elemento diferenciador es la condición multicultural y plurilingüe de los países, mientras México y Ecuador son países donde los pueblos indígenas tienen presencia cultural, lingüística y política, así como las políticas educativas interculturales han sido fuertes y continuas, en Chile, aun con la presencia de políticas interculturales a partir de la democracia los pueblos indígenas, son marginales en términos demográficos. Uruguay es hoy un país «blanco» a costa del exterminio de la población indígena en el pasado. Cabe destacar que la organización política creciente de los pueblos indígenas es una situación común en México, Ecuador y Chile, teniendo como caso ejemplar el movimiento zapatista que se inició en México en 1994. En el mismo sentido, la educación intercultural se ha legitimado, hasta llegar en Ecuador a la promulgación de una Ley de educación intercultural (2015), mientras la educación inclusiva se ha hecho más fuerte en los cuatros países y en la mayoría de los países de la región.

En términos de urbanización, aun cuando México y Chile han tenido acelerados *procesos de urbanización*, Uruguay es el más urbano del grupo de estudio (80%), aun cuando no goza de los beneficios de los países desarrollados con alta urbanización; en los otros tres países la ruralidad está más presente; asimismo han tenido lugar procesos de proletarización del campo, crisis del campesinado, maquilas y tierras ejidales en proceso de privatización, abusos a la población indígena. En términos educativos, Uruguay presenta una alta tasa de alfabetización, así como una población total de 25 años y más con una escolaridad superior a la básica, mientras en Chile la escolaridad es aún más alta (11 grados), y en México y Ecuador los años de escolaridad oscilan en torno de la educación básica. México, además, cuenta con la mayor población de ciudadanos que no han completado la educación básica (30 millones al 2019) y es el país que se diferencia por tener la más alta inversión en educación respecto de los otros tres, en términos de su porcentaje del PIB (6%) (*Cfr*. Tabla 1).

La historia de la educación en cada uno de los países permite entender el presente, en particular cómo tuvo lugar un movimiento liberal en lo político, que culminó con la separación de la iglesia y el estado en el campo educativo, mientras se fue

construyendo el tiempo social necesario para que se aceptara la gratuidad, la obligatoriedad y la laicidad de la instrucción primaria. En este momento, en los cuatro países la educación obligatoria y gratuita se ha extendido hasta la educación media. Sin embargo, se observan diferencias históricas entre ellos, que signan el presente.

En México se promulgó, en forma simultánea y temprana, la instrucción primaria obligatoria, gratuita y laica, como parte de la instauración progresiva de la república liberal, a partir de las reformas de Juárez (1867), que en un principio estuvieron referidas a la Ciudad capital, hasta que se expandieron a todo el país (1888). En los otros tres países se logró en distintos momentos la gratuidad y la obligatoriedad de la instrucción primaria, pero su condición laica se legitimó décadas después. En Uruguay la instrucción primaria obligatoria y gratuita data de 1877, promovida por el educador José Pedro Varela, pero se hace laica en 1917; en Ecuador la instrucción primaria se torna obligatoria, gratuita y laica en 1906, con el presidente liberal Eloy Alfaro, que fue asesinado por enfrentar a la iglesia. En Chile la instrucción primaria se establece como gratuita, obligatoria y laica en 1919, luego de haber logrado superar las perspectivas conservadoras.

Esta huella del liberalismo del siglo XIX en la educación de México hace la diferencia con los otros países, junto con su riqueza multicultural y sus pueblos indígenas siempre en la resistencia. Por su parte Uruguay se diferencia por su alto nivel de escolaridad y alto PIB, los más altos de los cuatro países. Educador se distingue por haber logrado legitimar una educación bilingüe e intercultural, también como parte de los movimientos sociales y políticos de sus pueblos indígenas. Chile es un caso aparte porque la escolaridad y el PIB se expanden a costa de la desigualdad y de la privatización educativa, más visibles o disfrazadas. Mientras en los otros tres países (México, Ecuador y Uruguay) la educación superior es pública y gratuita, en Chile la educación superior no es gratuita ni siquiera en las instituciones públicas; en los otros niveles persisten formas de privatización a través de fondos concursables, apoyos de las familias, entre otros.

Las migraciones de los últimos años han afectado en alto grado a México, que es un país de tránsito, así como de destino de ciertos grupos, principalmente centroamericanos; una parte significativa de su población se ha desplazado a los EEUU por pobreza y/o narcoviolencia. Chile también se ha transformado en país de destino de algunos grupos, especialmente haitianos, venezolanos y colombianos. Ecuador y México han visto llegar a migrantes latinoamericanos, pero no en las magnitudes que se han presentado en los otros países.

Como se puede observar, tres subregiones de las cuatro identificadas en América Latina se encuentran representadas en este estudio, dando cuenta que estamos ante un grupo plural: Uruguay es parte del Cono Sur, Chile participa tanto en el Cono Sur como en la región Andina, Ecuador es un claro exponente de la subregión Andina y México de la gran región conocida como México y Centroamérica, en el hemisferio norte.

Tabla 1. Datos sociodemográficos y económicos de Chile, Ecuador, México y Uruguay

Características	**Chile**	**Ecuador**	**México**	**Uruguay**
Sistema político	Estado Unitario, democrático, Régimen presidencialista	Régimen presidencialista	Estado federado, República, Régimen presidencialista	República, Régimen presidencialista
División política	Regiones, provincias y comunas	Parroquias, cantones y provincias	Estados y municipios	Departamentos y municipios
Población	17 373 831 (2017)	16 279 000 (2015)	115 530 753 (2015)	3 390 077 (2011)
Población indígena	2 185 792 (2017)	1 018 176 (2017)	25.7 millones (2015)	255 074 (2016)
PIB per cápita	USD 15 923 (2018)	USD 6 344 (2018)	USD 9 698 (2018)	USD 17 278 (2018)
Índice de Desarrollo H.	0.843 (muy alto)	0.739 (alto)	0.774 (alto)	0.804 (muy alto)
Índice Gini	0.454 (2017)	0.440 (2017)	0.504 (2016)	0.390 (2017)
Esperanza de vida	80	76.7	75	77.7
Gasto educativo (% PIB)	5.3% (2016)[9]	4.6% (INEE, 2017)	6 % (INEE, 2016)	5.1 % (INEE d, 2015)

Fuente: Elaboración propia con proyecciones censales de las instituciones nacionales de estadística de población y vivienda de cada país en los años indicados; PIB per cápita en: https://datos.bancomundial.org/indicador/NY.GDP.PCAP.CD; IDH: (PNUD, 2017); Índice Gini (CEPAL, 2019). Esperanza de vida: recuperado el 8 de octubre de 2019 de: https://www.cepal.org/es/temas/proyecciones-demograficas/estimaciones-proyecciones-poblacion-total-urbana-rural-economicamente-activa.

9 *Cfr*. Expansión/Datos Macro.com

En el marco de estas historias que establecen diferencias, y de otras distinciones del presente, los cuatro países se unen en torno a las iniciativas de universalizar la educación básica y media, aspirando a tocar la educación superior, así como propiciar la inclusión educativa, el respeto a la diversidad y las políticas innovadoras de formación docente para la educación básica.

En los cuatro estudios de caso que se presentan a continuación, se podrán observar las configuraciones de los programas de mentoría y/o tutoría de cada país. En la tercera parte del libro, el análisis comparado permitirá concluir en qué medida la heterogeneidad de las condiciones del contexto social y educativo se reflejan en las políticas educativas de acompañamiento pedagógico, pensadas para mejorar tanto el desarrollo profesional docente como la desigualdad educativa.

Bibliografía

Bogliaccini, J. (2018). *La educación en Uruguay mirada desde los objetivos de desarrollo sostenible*. Montevideo: UNICEF-INEEd.

Centrángolo, O. y Curcio, J. (2017). *Financiamiento y gasto educativo en América Latina*: CEPAL. Serie Macroeconomía del Desarrollo.

CEPAL (2018). *Panorama Social de América Latina*: CEPAL.

Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2017). *Informe sobre el Estado de la Educación en Uruguay 2015-2016.* Montevideo: INEEd.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2018). *Panorama Educativo de México 2017. Indicadores del Sistema Educativo Nacional de Educación Básica y Media Superior.* México: INEE.

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2018). *La educación en Ecuador: Logros alcanzados y nuevos desafíos. Resultados educativos 2017-2018*. Quito-Ecuador: INEVAL.

LLECE. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. (2014). *Primera entrega de resultados TERCE.* Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.

OCDE (2016). PISA 2015. *Results (Volume I): Excellence and Equity in Education:* París: OCDE.

OCDE (2017). *Educación en Chile. Evaluaciones de Políticas Nacionales de Educación.* Santiago: OCDE, Fundación SM.

UNICEF (2017). *Informe anual 2017. Unicef. México.*

CAPÍTULO 7

MENTORÍA PARA LA INSERCIÓN PROFESIONAL: PRIMER PASO EN EL SISTEMA DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE EN CHILE

Ingrid Boerr

Introducción

En las últimas dos décadas en Chile, la inserción de los y las docentes al ejercicio profesional ha sido un tema presente en la agenda de educación, con diferentes grados de relevancia, que a partir del año 2015, con la promulgación de la Ley que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, alcanza un grado de institucionalización importante, lo que no va, necesariamente, de la mano con el conocimiento sobre el tema, de los actores del mundo educativo en el país, ni de los alcances que tiene. Sin embargo, la experiencia desarrollada en estos años en el país, y compartida con otros países de la región, ha sido permanente y consistente todo este tiempo, avanzando en el desarrollo de modelos de trabajo, incursionando en la formación de profesionales y de menor manera, pero igualmente levantando evidencia para innovar.

Ha sido un proceso largo, como todas las transformaciones en educación, difícil de instalar, a veces más conocido en otros países que en el propio, controversial en cuanto hay opiniones respecto que la formación inicial debe ser suficiente, valorado por quienes han participado directamente y que ha generado múltiples aprendizajes en diversos aspectos y que, finalmente, se proyecta positivamente en esta nueva etapa del desarrollo de la profesión docente.

El presente capítulo hace un recorrido por el trabajo de estas casi dos décadas. Tiene como objetivo dar a conocer las experiencias iniciales, la formalización y reconocimiento de esta etapa del desarrollo profesional en Chile.

Así, describe desde el inicio del proceso de diseño e implementación de los programas de acompañamiento, hasta la formalización de los mentores y los dispositivos necesarios para trabajar con los y las docentes en el inicio de su carrera profesional.

La metodología utilizada para recopilar la información que en este capítulo se presenta fue en su mayoría la revisión documental, además de la realización de un conjunto de entrevistas semiestructuradas a mentoras y a la encargada del Programa de Mentoría del Centro de Perfeccionamiento e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación (CPEIP).

La inserción al ejercicio profesional de los y las docentes

La docencia, al igual que otras profesiones, requiere de un periodo de inmersión a su ejercicio que implica adaptaciones de todo tipo. Pero, por muchas de las características propias de la profesión, esta inmersión tiene complejidades que requieren, a diferencia de otras profesiones, de atención especial, tanto para las condiciones en que se desarrolla este proceso, para él o la profesional, así como también para el contexto en el cual ingresan.

Cuando, una vez titulados, los nuevos docentes se incorporan a ejercer su profesión deben tener, junto con el conocimiento acumulado en los años de preparación, capacidades para utilizar una serie de competencias que están directamente relacionadas con los estudiantes y el currículum, su articulación con los conocimientos teóricos de la pedagogía y los conocimientos didácticos de las disciplinas; capacidad para reconocer las características del contexto escolar y de la cultura propia de la comunidad educativa. Junto con esto y también, de manera simultánea a los dos ámbitos descritos, de responder a la demanda permanente de atención del conjunto diverso de estudiantes y la obligación de lograr que cada uno de ellos alcance los aprendizajes esperados.

La investigación y la literatura han comprobado que el periodo de inserción de los profesores noveles es clave en la configuración del profesional en que se convertirán para el resto de su carrera profesional (Vonk y Schars, 1987).

La duración de este proceso es variable, la literatura lo describe como un tiempo que puede ir desde uno a cinco años y, dentro de estos, el primero es documentado como el año más complicado en la carrera de los profesores (Olson y Osborne, 1991).

La inserción profesional, definida por Vonk, es el periodo de transición desde profesor en formación a profesor autónomo. De esta manera, el proceso de inserción al ejercicio se puede entender como el comienzo del desarrollo profesional docente, asumiendo de esta manera que la formación inicial no termina con el egreso de la carrera y que la formación continua para el desarrollo profesional se inicia en el proceso de inserción y se mantiene por todo el tiempo de ejercicio profesional.

Este periodo, que se caracteriza por las tensiones propias de un proceso de transición, suma a ellas la necesidad de lograr el conocimiento profesional, junto con la necesidad de mantener el equilibrio personal, se vive, por lo general, insertándose en culturas y contextos desconocidos, sin apoyo específico y sometido a las mismas exigencias que los profesores experimentados, es decir, asumiendo cargas horarias y tareas similares, muchas veces atendiendo, incluso, a los cursos más complejos y sumando una cantidad no menor de actividades extracurriculares, que se le asignan a los docentes noveles en su calidad de «profesores jóvenes», argumentando que tienen más energía para desarrollarlas.

El concepto de «Choque con la realidad», acuñado por Veenman (1984), es el que caracteriza mejor lo que ocurre a los profesores noveles durante el primer año de docencia. Un proceso de intenso aprendizaje basado en el ensayo y error, caracterizado por un principio de supervivencia y por el predominio del valor práctico.

A lo anterior, se suman algunos problemas específicos que los docentes noveles enfrentan, derivados de su estatus profesional, los que según Valli (1992) son: la imitación acrítica de lo que observan de otros docentes, el aislamiento de sus compañeros y la dificultad de transferir el conocimiento teórico adquirido en su etapa de formación.

El proceso de inserción no solo es un periodo en que se aprende el oficio de enseñar, sino también es un proceso intenso de socialización profesional.

Una de las consecuencias de no atender de manera particular estos problemas que enfrentan los profesores en su etapa de inserción profesional deviene en el abandono de la profesión, con los consecuentes altos costos personales, familiares y sociales que esto significa, incluyendo los efectos negativos sobre los estudiantes.

Los profesores noveles, en este esfuerzo por sobrevivir en el sistema, adoptan de manera instintiva y acrítica modelos tradicionales de enseñanza, generalmente los mismos con los que fueron formados en su vida escolar, lo que coarta la posibilidad de la construcción de una identidad profesional propia, desarrollar innovación y avanzar en la construcción de nuevos conocimientos junto a las comunidades en las que se integran, lo que influye en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes.

Desde hace algunas décadas, ha existido una creciente preocupación por generar dispositivos para que los profesores novatos reciban apoyo en este proceso.

Las diferentes experiencias desarrolladas por los países, sobre cómo abordar el proceso de inserción, ha ido en general en la dirección de desarrollar modelos de acompañamiento profesional para los docentes jóvenes.

Estos modelos tienen diferentes características, pero, en general, lo que promueven es que los profesores noveles reciban un apoyo específico y que, como mínimo, a través de él, tengan oportunidades de experimentar en sus prácticas y recibir retroalimentación, de intercambiar experiencias con otros docentes y de hacer de la reflexión una práctica permanente.

En la mayoría de los modelos de acompañamiento, el profesional encargado de realizar esta tarea es un profesional de la educación, que cumple el rol de mentor o tutor.

Hasta hace un par de décadas, en Chile no se reconocía oficialmente la complejidad de este periodo, actuando sobre el supuesto que los y las docentes, al egresar de las instituciones formadoras, han aprendido todo lo que es necesario para desempeñarse inmediatamente de la mejor forma posible y que si en la práctica no lo hacían, es porque su formación docente inicial no había sido de calidad.

La construcción de una política de inserción profesional docente en Chile

En la década del 90, en Chile se inicia una etapa que el historiador en educación Iván Núñez llama la «Segunda Profesionalización Docente», que corresponde a la creación de políticas estatales hacia el trabajo docente. Estas políticas conciben la docencia como un trabajo auténticamente profesional, en el sentido contemporáneo del concepto, que se traducen en iniciativas relacionadas con la mejora de las remuneraciones, pero también fuertemente dedicadas a incidir en la formación inicial y también en el desarrollo profesional continuo de los y las docentes.

Entre estas iniciativas, el Ministerio de Educación crea el Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FFID),[1] que se focaliza en promover la mejora curricular de los futuros docentes. Uno de los ejes del FFID es orientar la introducción en la formación inicial las experiencias prácticas tempranas, con el objetivo de acercar cada vez más a los estudiantes de pedagogía a la construcción de saberes para su futuro desempeño en el aula.

Si bien se introducen estos cambios en la mayoría de los programas de formación, la investigación y la experiencia siguen dejando en evidencia que, aun

1 Decreto 80 del Ministerio de Educación del 29 de enero de 1997 en que fueron seleccionados proyectos por aproximadamente 25 millones de dólares (once mil millones de pesos de 1997) para un ciclo de 4 años, de 1998 al 2001 dirigidos al mejoramiento de la docencia al menos en dos áreas: Innovación y mejoramiento de la estructura, contenidos y procesos de formación y mejoramiento de la calidad y calificación del cuerpo académico.

existiendo las prácticas tempranas, la inmersión en el ejercicio siempre presenta dificultades específicas para las cuales los profesores noveles requieren de apoyos específicos. Tal como la literatura y la investigación en países del hemisferio norte lo venían demostrando.

En esos años, la problemática de los profesores noveles fue un tema común en la región, que comenzó a abordarse como una preocupación común que requería tomar medidas para su atención.

En el marco de un proceso general de profesionalización docente, el Ministerio de Educación crea programas que evalúan, inicialmente de manera voluntaria, a los docentes para reconocer, destacar y otorgarles beneficios económicos, de manera que los buenos profesores de aula permanecieran en ella y no debieran emigrar en busca de mejores remuneraciones. Entre éstos, en el año 2002 se crea el Programa de Apoyo a la Docencia, Red Maestros de Maestros. La Red se compone de maestros que previamente han sido acreditados con la Asignación de Excelencia Pedagógica y que, voluntariamente, postulan a integrarla y para ello deben demostrar capacidades para trabajar con otros docentes.

Esta Red es administrada por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) del Ministerio de Educación y promueve desde el momento de su nacimiento, entre otras actividades, que los maestros de la Red realicen apoyo a docentes principiantes, evidenciando con esto que se respondía a la preocupación por la situación de los profesores en el periodo de ingreso al ejercicio profesional.

En el año 2005, el Ministro de Educación convoca a una Comisión para que proponga un Sistema de Inducción para los Docentes Principiantes. Esta comisión, constituida por representantes del Ministerio de Educación, las universidades, la Asociación de Municipalidades, en su calidad de administradora de la educación pública, así como el Colegio de Profesores y la agrupación gremial de los profesores en Chile, después de un proceso de análisis, emana un informe que, en sus puntos principales recomienda que:

- Los docentes en su período de inserción profesional deben recibir apoyo;
- Que el apoyo deben realizarlo profesores especialmente preparados para cumplir con este rol, que la Comisión denomina Mentores Formalizados;
- Que es necesario diseñar una política para regular este sistema.

En ese año, el *Programa Inglés Abrepuertas*, creado para fomentar la enseñanza del idioma en el país, entre otras cosas, incentivó la formación de profesores y se encontró con un aumento considerable de nuevos docentes de inglés ingresando simultáneamente al sistema escolar. Inspirados en la experiencia desarrollada en Europa, el Programa contrató la asesoría de un experto, quien realizó una propuesta para la formación de mentores de los nuevos profesores de inglés, a través de la cual se preparó alrededor de 50 docentes para cumplir con el rol.

A partir de esa experiencia, el CPEIP inició la búsqueda de otras experiencias, entre ellas algunas incipientes desarrolladas por académicos en Chile como José Cornejo, de la Pontifica Universidad Católica de Chile y otras internacionales, de expertos como Lily Orland-Barak, de la Universidad de Haifa y Carlos Marcelo, de la Universidad de Sevilla.

Entre los años 2006 y 2007, en el Centro de Perfeccionamiento Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación, a través de su Programa de Formación Inicial, realizó una experiencia piloto, que implementó la Universidad Católica de Temuco, para el Diseño de un Programa de Formación de Mentores.

A este proceso se convocó a docentes destacados en el proceso de Evaluación Docente y a miembros de la Red Maestros de Maestros, para que participaran en este primer programa de formación. Basados en otras experiencias desarrolladas previamente en el CPEIP, se definió que un requisito para ser mentor debía ser una reconocida y destacada experiencia como profesores de aula, objetivamente demostrada a través de procesos evaluativos.

Como producto de la experiencia piloto, se contó con una primera propuesta para la formación de mentores.

Siguiendo con el proceso de instalación de una política, en el año 2007 toda iniciativa en el tema de mentoría se instala dentro del Programa de Apoyo Docente, Red Maestros de Maestros y se encarga a las Universidades Católica de Temuco y Pontificia Católica de Valparaíso iniciar el diseño de un Programa de Formación de Mentoras Educadoras de Párvulos.

Entre los años 2007 y 2008 la Universidad Alberto Hurtado, en el contexto del Programa Inglés Abrepuertas, realiza un diplomado para la formación de formadores de mentores, donde participaron académicos de las Escuelas de Pedagogía en Inglés de distintas universidades del país.

Desde mediados del año 2007, la Red Maestros de Maestros y el Programa

Inglés Abrepuertas empiezan a desarrollar, en conjunto, todas las acciones relacionadas con la inducción y formación de mentores.

A partir de marzo del año 2008 se crea, formalmente, un Programa de Inducción y Formación de Mentores, en el CPEIP, dentro de la misma unidad a cargo de la Red Maestros de Maestros. En la cuenta pública de la Presidencia de la República del año 2008, se anuncia la decisión de incorporar el proceso de inducción en la carrera docente, que en ese momento se discutía con el Colegio de Profesores.

Durante 2008 y 2015 se realizaron experiencias de formación de mentores de los distintos niveles educativos, así como también acompañamiento a docentes principiantes, que describiremos más adelante, mientras el proceso de discusión sobre carrera docente tenía avances y retrocesos.

Finalmente, en el año 2015 se vota y aprueba por unanimidad en el Congreso la Ley 20903 que se promulga el 4 de marzo de 2016 y crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente.

Para los docentes principiantes y el proceso de inserción profesional, esta ley es particularmente significativa, ya que materializa en un dispositivo legal el trabajo de los años anteriores.

La ley está compuesta de cinco subsistemas, el segundo de ellos es el «Subsistema de Ingreso al Ejercicio Profesional», donde se otorga el derecho a los y las docentes a recibir acompañamiento durante su primer año de ejercicio profesional, por un o una profesional de la docencia que tenga la formación como mentor, para lo cual se garantizan recursos y tiempo de dedicación a esta actividad para principiantes y mentores.

Así, después de poco más de una década, se institucionaliza la inserción profesional como el primer paso de la trayectoria profesional docente, se norma la formación y ejercicio de los mentores, como también se regula el proceso de acompañamiento.

La formación de las y los mentores

La literatura y la experiencia internacional reconocen que los profesores para ser formados como mentores deben ser profesionales reconocidos dentro de sus pares.

En Chile, a diferencia de lo que ocurre en otros países, este reconocimiento es producto de un sistema objetivo, no exento de críticas desde sus inicios porque responde a la aplicación de instrumentos estandarizados, pero que, finalmente, reconocen y destacan una serie de competencias y habilidades identificables y demos-

trables del ejercicio profesional, que no dependen de las apreciaciones subjetivas de los colegas o superiores y que además respaldan la potencialidad de estos docentes para trabajar con sus pares.

Los mentores, para realizar el acompañamiento a docentes principiantes en el marco de la implementación de la ley, deben haber recibido una formación validada y certificada por el CPEIP y estar inscritos en el Registro Nacional de Mentores.

El proceso formativo, hasta el momento, se ha realizado a través de convocatorias por parte del CPEIP a instituciones formadoras de profesores a través de un proceso de licitación, por el cual cada institución presenta una propuesta formativa basada en lo que el CPEIP solicita y desarrolla, esto es, diplomados de un poco más de 200 horas de duración, de las cuales el 90% debe ser presencial y que combinan la formación teórica con la práctica.

Las orientaciones que entrega el CPEIP para la formación de mentores indican que el curso: «requiere fortalecer la formación académica de sus participantes con herramientas que le permitan…:

a) Reflexionar sobre su rol en el desarrollo profesional del docente principiante;
b) Generar la capacidad de análisis para desarrollar diversas estrategias de transposición didáctica en distintos contextos educativos;
c) Comunicarse dialógicamente con sus pares desde la perspectiva de construir identidad profesional del docente principiante;
d) Gestionar la creación de redes de trabajo colaborativo en las comunidades escolares;
e) Gestionar procesos de acompañamiento centrado en la capacidad del docente principiante en reflexionar sobre sus prácticas de manera fundamentada teóricamente y empíricamente y en planificar acciones para superar las dificultades en su inserción profesional mediante la investigación-acción;
f) Generar competencias para apoyar al docente principiante en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes del nivel que le corresponde atender».[2]

Además, especifica que el enfoque del curso de formación debe relevar:

2 Documento Especificaciones Técnicas para la Formación de Mentores- CPEIP- 2018.

el desarrollo de competencias profesionales para abordar los Objetivos de Aprendizajes Transversales de manera integrada a los contenidos curriculares y para atender la diversidad que se presenta en el aula, colocando especial énfasis en la perspectiva de género e inclusión, según declara el Curriculum Nacional. Respecto a la Perspectiva de Género la finalidad es que las profesoras y profesores incorporen a su práctica pedagógica la reflexión permanente respecto a la reproducción de estereotipo de género en nuestra sociedad; que trabajen orientaciones metodológicas para prácticas de aula que transformen las interacciones y contenido en términos de equidad de género.[3]

En estos últimos cinco años, anualmente una decena de universidades formadoras de profesores han participado de la formación de un contingente de mentores para el sistema escolar chileno.

Modelo de mentoramiento

Vonk, en 1996, distinguía cuatro modelos para la iniciación de los docentes:

- *El modelo nadar o hundirse*: donde no hay programas de apoyo a los docentes iniciales, el supuesto es que con la formación en las instituciones que les preparan es suficiente para que se integren al sistema educativo;
- *El modelo colegial:* en el cual tampoco existe un sistema formal de inducción y el rol lo ejercen de manera voluntaria profesionales que se sienten llamados a cumplir esa responsabilidad;
- *El modelo de competencia mandatada:* donde la institución educativa asigna a un profesional «experto» para orientar a los novatos, en general esta orientación se reduce a temas prácticos;
- *El modelo de mentor protegido formalizado:* donde existe un sistema formal, sistemático y establecido desde la estructura educacional de un país.

En este último es donde se puede inscribir el modelo que ha asumido Chile desde el principio y es el que hoy se encuentra plasmado en la ley.

Existe un sistema nacional que está normado y que tiene algunas definiciones básicas. Docente novel es aquel que se encuentra en su primer año de ejercicio profesional, pero que para efectos de hacer uso del derecho a acompañamiento

3 Documento Especificaciones Técnicas para la Formación de Mentores- CPEIP- 2018.

tiene plazo hasta el segundo año de ejercicio. Mentor o mentora es aquel docente que se encuentra en los tramos de desempeño profesional más altos, definidos por la carrera docente y producto de un sistema de evaluaciones, y que ha aprobado su formación como mentor.

Para el modelo de mentoramiento chileno, la referencia principal es Orland-Barak (2006), quien describe que este es un proceso que se inserta en un sistema más amplio (dispositivos, normas y recursos provistos por el sistema educativo), constituido por dos actores, docente novel y docente mentor, donde el primero es quien ingresa al sistema educativo y el segundo quien acompaña a este en su inserción, coincidiendo en este ámbito con la descripción de Vonk, del modelo de mentor protegido formalizado.

Pero ya en la relación entre el mentor y el mentorizado, según la misma autora, existen dos modelos de inducción formal.

El de «Narrativa Instrumental» (Fig. 1), centrado en el aprendizaje de los estudiantes, en el cual el mentor cumple la función de «entrenador» en un área curricular particular, y un segundo modelo de «Narrativa de Desarrollo» (Fig. 2), que pone el énfasis en el acompañamiento como el elemento que permite mejorar el aprendizaje profesional del docente.

Fig. 1. Modelo de Narrativa Instrumental

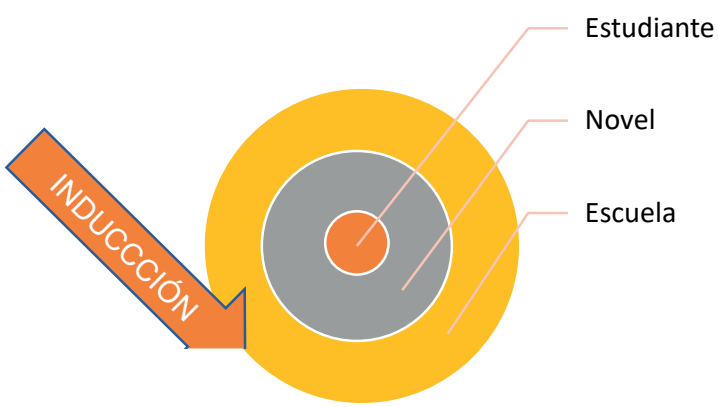
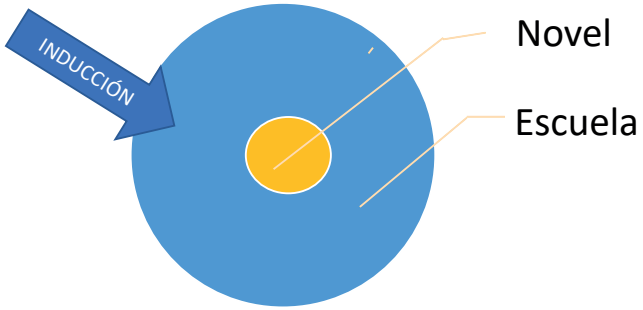


Fig. 2. Modelo de Narrativa de Desarrollo



En Chile, el modelo que se implementa se inscribe entonces en un modelo de mentor formalizado y de Narrativa de Desarrollo.

¿Por qué corresponde al de Narrativa del Desarrollo?

Porque su objetivo principal es el fortalecimiento de las competencias del novel y lograr desarrollar su autonomía profesional.

Para ello se realiza un Plan de Mentoría, acordado entre el mentor y el novel, que incorpora, según las condiciones del contexto, actividades como:

- Reuniones de trabajo sistemáticas entre mentor y novel;
- Observaciones de clases, análisis y retroalimentación;
- Participación en redes de noveles;
- Participación en redes de mentores y noveles;
- Articulación con la comunidad educativa del establecimiento educacional.

En este contexto, se consideran profesores noveles o principiantes los docentes en su primer año de ejercicio profesional.

Por su parte, los mentores, en el modelo chileno, son aquellos docentes con experiencia en el ejercicio docente, reconocida por sus evaluaciones, la que les permite encontrarse en los tramos más altos de la carrera profesional.

El acompañamiento que realizan los mentores a los principiantes se basa en su desarrollo como docentes de aula y su liderazgo pedagógico en su actividad con otros docentes, los que se han fortalecido a través del proceso formativo específico y les permite hacer conexiones entre ambas experiencias. En este sentido, se pro-

cura evitar caer en las recetas o el modelamiento, orientando siempre a la búsqueda del principiante a encontrar sus propias soluciones, a través del análisis y la reflexión sobre sus propias prácticas, para promover su autonomía y la construcción de su identidad como docente.

El acompañamiento está compuesto de dos ámbitos, en los cuales el mentor despliega las estrategias en las que se ha formado para acoger y apoyar el fortalecimiento del principiante: el ámbito personal, donde el mentor realiza contención emocional al novel y el ámbito profesional, donde el mentor apoya, desde las competencias desarrolladas para ejercer su rol, la construcción de aprendizajes a partir de situaciones concretas que le acontecen al principiante.

Sistema de ingreso al ejercicio profesional

La Ley 20903[4], promulgada el 4 de marzo de 2016, establece en su Artículo 18 G lo siguiente:

- La inducción consiste en el proceso formativo que tiene por objeto acompañar y apoyar al docente principiante en su primer año de ejercicio profesional para un aprendizaje, práctica y responsabilidad profesional efectivo; facilitando su inserción en el desempeño profesional y en la comunidad educativa a la cual se integra;
- La inducción es un derecho que tendrán todos los docentes que ingresan al ejercicio profesional en un establecimiento educacional subvencionado de conformidad al decreto con fuerza de ley N°2, de 1998, del Ministerio de Educación, o regido por el decreto ley N°3.166, de 1980, siempre y cuando en su respectivo contrato se estipule una jornada semanal de un máximo de 38 horas.[5]

Así, también establece que el proceso de inducción se deberá realizar en el primer año de ejercicio, durante diez meses y que tendrá una dedicación semanal entre cuatro y seis horas, en las cuales el principiante será acompañado/a por un/a docente mentor/a. Para hacer efectivo su derecho, los docentes noveles pueden solicitar un mentor al CPEIP, quien deberá poner a su disposición a uno de los profesionales de su registro.

4 Ley que crea el sistema de Desarrollo Profesional Docente.
5 Recuperado de Biblioteca del Congreso Nacional de Chile: www.leychile.cl

Cada dupla de mentores y noveles deberán elaborar un Plan de Mentoría, para llevar a cabo durante los diez meses de trabajo conjunto.

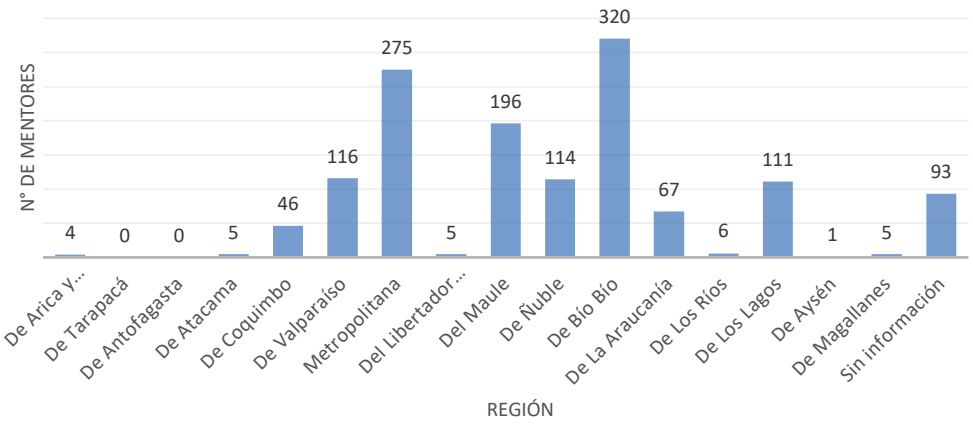
Este Plan debe incorporar actividades de preparación de clases, observación y retroalimentación, análisis del trabajo de sus estudiantes, participación en talleres con otros docentes y trabajo personal de estudio y reflexión.

El sistema dispondrá de recursos para financiar las horas de trabajo de los mentores y las de dedicación de los noveles, a través de convenios entre los administradores de los establecimientos educativos y el Ministerio de Educación.

Cada mentor podrá acompañar a un máximo de tres docentes noveles por año.

En la actualidad existen 1 364 mentores en el Registro Nacional, distribuidos en las regiones del país, como se muestra en el Gráfico1.

Gráfico 1. Chile. Número de mentores en el Registro Nacional y su distribución por regiones



Fuente: CPEIP, 2019.

Según el Sistema de Información de Educación Superior (SIES) del MINEDUC, en el año 2017 egresaron de las Universidades 15 971 profesionales del área de educación, que potencialmente podrían requerir de un mentor para su ingreso al ejercicio profesional, lo que hace suponer que se podría enfrentar un déficit de mentores para el acompañamiento de todos los docentes noveles en caso de que los solicitaran durante el primer año de ejercicio.

Experiencias de mentoría

A partir de las primeras experiencias de formación de mentores del 2006, se ha realizado acompañamiento formal a docentes noveles, bajo diferentes modalidades.

Algunas de estas experiencias, como parte de la práctica que realizan los mentores en su proceso formativo, otras, en el contexto de los Proyectos de Participación Activa de la Red Maestros de Maestros, y otras, como parte de estudios o pilotajes de propuestas de innovación desarrolladas por algunas universidades.

Entre las experiencias con fines investigativos, se puede destacar el Acompañamiento Virtual a Docentes Noveles realizado por mentores formalizados, que se ha desarrollado en tres versiones, entre los años 2012 y 2018. La primera de estas, como un proyecto de la Organización de Estados Iberoamericanos y la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso; y las otras dos, como parte de procesos de Mejoramiento Institucional de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. En este acompañamiento virtual participaron mentores certificados y pertenecientes al registro de mentores y noveles que voluntariamente aceptaron ser parte de estos estudios.

El principal objetivo para desarrollar esta modalidad de acompañamiento tiene que ver con probar cómo se puede entregar apoyo a profesores de regiones en las cuales hoy no existen mentores certificados y, por otra parte, comprobar la efectividad de esta modalidad de acompañamiento.

La sistematización de estas experiencias ha permitido indagar acerca de los objetivos antes mencionados, así como también sobre las necesidades de los principiantes y los estilos de acompañamiento.

En estos años de construcción de la política, se han hecho investigaciones y publicaciones respecto de la mentoría -las cuales se mencionan en el anexo 1- y que no son muy profusas, tal vez porque se han centrado más en el período de inserción profesional, particularmente en las necesidades de los docentes en esta etapa y en la relación de estas con la formación inicial.

De lo que aún no se dispone, es de información a nivel nacional, sobre cuántos profesores han sido acompañados por la diversidad de planes desarrollados, las características de estos acompañamientos, el tiempo efectivo de duración y tampoco de resultados del acompañamiento en el desarrollo y proyección profesional de los docentes. Los estudios y sistematizaciones se han realizado en universos acotados más bien a los procesos formativos.

Sistematización de experiencias

Dentro de la información que se ha sistematizado en estos años de construcción de la política de inserción profesional, existen reportes de las implementaciones desarrolladas en programas piloto, las que recogen especialmente las percepciones de los principiantes.

Algunos de los resultados de esas sistematizaciones se presentan a continuación.

Un estudio desarrollado por el equipo de mentoría de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, en el Proyecto de Acompañamiento Virtual con la OEI, donde se compararon las vivencias de docentes noveles con similar formación e igual tiempo de ejercicio, que recibieron acompañamiento de mentores en su ingreso al sistema escolar, con otros que no tuvieron esa oportunidad, permitió establecer algunas diferencias importantes.

Entre las principales se destaca el mayor posicionamiento de los principiantes en la comunidad escolar cuando son acompañados, en el logro de un mayor desarrollo de habilidades comunicativas y de resolución de conflictos, y en la mayor capacidad de reflexión y autonomía frente a su desempeño profesional. Algunas de estas vivencias se consignaron en el libro *Mentores y Noveles: Historias del Trayecto* publicado por OEI- Fundación Santillana, en Chile, el año 2011.

Por otra parte, la sistematización de la implementación del Modelo de Mentoría Virtual de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) permitió hacer una evaluación del proceso, desde los aspectos relacionados con la virtualidad y con el proceso de mentoría mismo.

Respecto de la virtualidad, el proceso fue bien evaluado, valorándose en primer lugar la flexibilidad del proceso de acompañamiento dado que los encuentros entre mentores y noveles no dependieron de contar con un lugar físico ni tampoco de horarios fijos.

Respecto del proceso mismo de mentoría, lo más valorado son las capacidades de los mentores para acompañar y potenciar los espacios de reflexión, la comprensión, empatía, así como promover la confianza y seguridad permitiendo el empoderamiento y validación profesional.

En cuanto a las necesidades que manifiestan los y las docentes noveles, estas ratifican lo que la literatura ha descrito: la necesidad de integración en la comunidad educativa a la que se incorporan, de comprender las diversas realidades educativas, la dificultad de articulación de los conocimientos disciplinares con los pedagógicos adquiridos en la formación inicial y las dificultades para establecer un clima ade-

cuado dentro del aula, para que todos los y las estudiantes puedan ser atendidos de manera particular.

La mirada de quienes implementan la política

Para la presentación de este capítulo, recogimos las voces de algunos de los actores principales de este proceso: mentores, noveles y de los profesionales del CPEIP responsables de los programas de mentoría y de la implementación de la ley.

Voces de los actores

A partir de 2016, el CPEIP tiene el mandato explícito de la implementación de la ley, de esta manera el mismo equipo que trabajó durante los últimos años en el tema continúa con la responsabilidad del proceso de inducción de los docentes noveles del Sistema Escolar Chileno enfrentando los nuevos desafíos que esto implica.

Se realizó una entrevista semiestructurada a la encargada del Programa de Inducción y Mentoría, Macarena Rojas, quien manifestó diversos aspectos que se detallan a continuación. La entrevistada puntualizó que:

> El equipo a cargo de Inducción y Mentoría debe implementar los diferentes componentes del proceso: desde gestionar la formación de mentores y luego de certificados, incorporarlos al Registro y una vez titulados por las instituciones formadoras, recibir las solicitudes de acompañamiento de los docentes principiantes y finalmente, generar las «duplas» (mentor y novato) para desarrollar el Plan de Inducción.

Añade que:

> Junto con esto, orienta y acompaña a las instituciones formadoras antes y durante la formación; asimismo orienta e informa a los establecimientos educativos respecto de cómo desarrollar los Planes de Mentoría y a los docentes noveles y mentores, acerca de los procedimientos necesarios para llevar a cabo los acompañamientos.

Desde el 2016 hasta ahora, han participado en la formación de mentores once instituciones, diez de ellas universidades formadores de docentes. En este último año, se ha realizado una experiencia piloto en las regiones de Arica-Parinacota, Iquique, Antofagasta, Atacama y Coquimbo, la que aún no termina y, por lo tanto, no ha sido evaluada; Rojas aclara que «esta formación la está realizando una institución

no universitaria, donde teníamos déficit de mentores, con un programa que tiene menor número de horas de duración que las habituales, así es que cuando termine, recién podremos ver las diferencias».

Dada la forma en que operó el sistema desde el año 2006 al 2017, diferentes obstáculos no permiten, hasta ahora, conocer el número exacto de docentes noveles que han recibido acompañamiento. La funcionaria aclara que: «El registro oficial que tenemos nos informa de una cifra cercana a 300 docentes que realizaron acompañamiento a principiantes, en el marco de los proyectos registrados en la Red Maestros de Maestros, y a eso agregamos las "Duplas" generadas por el CPEIP». Sin embargo, abunda sobre este punto al señalar que:

> Ha habido otros procesos de acompañamiento que no están contabilizados. En todos los cursos de formación de mentores, los participantes han realizado prácticas de acompañamiento a docentes principiantes, así como también en las versiones piloto e investigaciones, así es que podríamos concluir que al menos cerca de 1 300 docentes noveles han experimentado, si no el proceso completo, un tiempo de acompañamiento bajo las condiciones de la mentoría como se la ha concebido en el país.

La encargada del Programa e Inducción del CPEIP refiere, a su vez, que «En la formación de los mentores hemos procurado mantener la lógica de un enfoque pedagógico más bien transversal, muy centrada en el Marco para la Buena Enseñanza».[6] Y agrega que:

> Los principales problemas que hemos enfrentado para la implementación de la inducción, de acuerdo a lo que la ley nos manda, se relacionan con problemas de tipo administrativo, los que generan retraso en el inicio de los acompañamientos, fundamentalmente debido a que los registros de docentes en el Sistema de Información del MINEDUC no se actualizan a tiempo para incorporar a los docentes noveles.

Manifiesta también que «aún no se han generado dificultades mayores por la escasez en algunas zonas del país de mentores formados, las que se han suplido con un plan especial, es decir, la iniciativa piloto para formar mentores en el curso antes mencionado, de menor duración que lo habitual, el que será evaluado en su mérito».

6 Instrumento que entrega lineamientos y criterios compartidos que permiten reconocer las buenas prácticas pedagógicas y adecuarlas a los diversos contextos, especialidades y niveles educativos, MINEDUC, 2002.

Para el CPEIP, una de las principales responsabilidades es garantizar que la formación permita realmente el desarrollo de todas las habilidades y competencias necesarias para que los mentores cumplan con su rol, por lo tanto, acompañan de manera permanente a los equipos que forman mentores para retroalimentar su trabajo, aun cuando las capacidades del equipo a cargo son limitadas debido a que son muy pocas personas.

Por otra parte, reconoce la necesidad de cumplir con algo que aún se encuentra pendiente, como es la necesidad de realizar un análisis acabado de lo realizado desde los años anteriores a la promulgación de la ley y lo que se está haciendo ahora. Si bien manejan la información que se ha producido por parte de las diferentes casas de estudio, estas no abarcan todo lo ocurrido en el país.

Finalmente puntualiza que:

> Como la ley 20903 es reciente, no todos los docentes están al tanto de sus oportunidades, así es que la demanda por contar con mentores aún no ha sido masiva, pero es previsible que en un futuro no muy lejano la solicitud de los docentes noveles exceda las posibilidades de respuesta, dado el número y distribución de mentores en el país.

La mirada de los mentores y los noveles

Se realizaron entrevistas semiestructuradas a un grupo de seis mentoras, cinco de ellas formadas en el año 2009 por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y una en el año 2016 por la Universidad San Sebastián, que han acompañado desde uno hasta quince principiantes en sus años de ejercicio como mentoras. Las entrevistas se centraron en averiguar sobre los logros, dificultades, aprendizajes y las recomendaciones que harían respecto de la formación y la práctica de los mentores.

Respecto de los logros de los programas de formación de mentores

La mayoría considera que una de las cosas fundamentales logradas en el periodo de preparación como mentores es la formalización de un conocimiento intuitivo que tenían como docentes, respecto de cómo abordar un proceso de acompañamiento a otros pares y, de esa manera, lograr profesionalizar el rol de los mentores. Una de las entrevistadas señala que:

> Veníamos haciendo un acompañamiento informal e intuitivo, los programas de formación hicieron que pensáramos y reflexionáramos en el ejercicio del hacer de manera

> profesional y generando la transición entre ser profesor de aula y lo que implica el rol de mentor, que es bastante diferente porque el eje no es enseñar sino acompañar a otro tratando de establecer esa relación como pares profesionales (mentora PUCV).

Por la modalidad de formación, en que comparten en un mismo curso docentes de diferentes niveles y especialidades, valoran mucho la «transversalización» del rol profesional, generando una mirada común respecto de los procesos pedagógicos, las necesidades de desarrollo profesional, la trayectoria y la proyección de la docencia.

Por otra parte, destacan como otro de los logros que, a partir del enfoque reflexivo dialógico, la formación permite, en primer lugar y en ellos mismos, la instalación de las prácticas reflexivas para luego tener más herramientas y poder promoverlas en los docentes principiantes.

La formación como mentores les ha permitido su propio encuentro con la identidad docente, lo que les facilita apoyar la construcción de la identidad de los noveles y, así, propiciar la autonomía profesional a partir de concebir el acompañamiento partiendo de las necesidades propias de cada principiante.

También destacan la toma de conciencia del riesgo de deserción de los docentes del sistema y las causas que la promueven, lo que ha permitido tomar conciencia de las necesidades de actuar como comunidades profesionales.

Las dificultades de los programas de formación

Ante esta pregunta, los mentores dicen que la mayor dificultad se relaciona con el tiempo de formación, ya que los procesos que deben ocurrir en ellos para su transformación de docentes de aula son lentos, y tienen una duración de aproximadamente cinco meses, en los que deben ocurrir muchas transformaciones; en primer lugar desechar antiguas creencias muy arraigadas respecto a la docencia; lo mismo ocurre con alcanzar a incorporar procesos reflexivos como una práctica habitual, lo que requiere tiempo y práctica, así como incorporar la sistematización permanente de experiencias.

Otro de los aspectos que reconocen como una dificultad es que cuando se realizan cursos de menor extensión es aún más difícil que los participantes logren desarrollar las competencias necesarias, especialmente en algunos casos en que no han tenido un componente de formación práctica. Al respecto se subraya que:

> El proceso de reflexión es complejo en sí mismo, el que se trata de desarrollar en la formación, pero es un proceso que no solo se evidencia desde el conocimiento racional sino hay que vivirlo y evidenciar los propios procesos de cambio, cada vez con mayor rigurosidad, los que muchas veces se quedan en una etapa incipiente… son procesos lentos que requieren desarrollo en el tiempo (mentora PUCV).

Otra compañera puntualizó lo siguiente: «Hay que tener cuidado porque los programas han cambiado sus enfoques originales, los mentores están siendo formados más como tutores que como mentores» (mentora USS).

Principales aprendizajes que destacan en su propia formación

Al respecto, reconocen que el primer gran aprendizaje es el ejercicio crítico y reflexivo sobre su propio quehacer, lo que les permite asumir la mentoría desde una postura más humilde, que reconoce la propia experticia, pero que les ayuda a instalarse desde una perspectiva de horizontalidad.

Otro de los elementos en que coinciden como uno de los principales aprendizajes es el de la escucha activa, que les permite valorar más las preguntas para apoyar en la búsqueda de respuestas que la entrega de respuestas o directrices a los noveles.

Por último, otro de los elementos altamente valorado es que el proceso formativo les permite hacerse parte de un colectivo profesional que comparte tanto lo exitoso como lo negativo, lo que permite dejar de lado el activismo para hacer un ejercicio permanente de toma de decisiones a partir del análisis. La siguiente idea de una mentora entrevistada ilustra lo antes dicho:

> Humanizar la educación, poner los procesos en equilibrio con las personas, más que con los productos que persiguen, dar sentido a la labor de acompañamiento, de pares… reconocer que como formador y también como acompañante de pares es importante conocerse, reconocerse y trabajar con las limitaciones y posibilidades (mentora USS).

Propuestas de mejora para los programas de formación de mentores

Lo más importante para ellos sería considerar la necesidad de mayor tiempo para la formación, porque, como expresaron en preguntas anteriores, los procesos de transformación para convertirse en mentor son más largos de lo que es posible alcanzar en el tiempo asignado a la formación.

Consideran muy importante que los docentes que ingresan a formarse como

mentores tengan una experiencia de trabajo en aula de al menos ocho años. En este sentido señalan: «Creo que no puede haber un programa de formación sin un ejercicio práctico real, sin que sea orientado o supervisado por los académicos formadores. También me parece relevante seguir apoyando la formación del mentor, ya sea con expertos o cursos…» (mentora PUCV).

Aprendizajes que provienen de su práctica como mentores

En lo que más coinciden es en la transformación en sus propias prácticas. Reconocen que hay un cambio en su propia relación con los estudiantes, las familias, los colegas. También que han desarrollado más paciencia para esperar los procesos de otros, en mejorar la escucha, que han valorado el aprender de otros. Han desarrollado la capacidad de reconocer y aceptar diferentes miradas sobre el ejercicio profesional y a ser más autocríticos.

Otros aspectos interesantes que reconocen como nuevos aprendizajes es comprender e integrar las diferencias que provienen de otras disciplinas, niveles y modalidades de enseñanza, lo que les ha permitido entender la profesión docente como una sola que se complementa y puede trabajar en conjunto en función de los estudiantes y del sistema educativo. Así lo expresó una de las mentoras entrevistadas:

> Cada experiencia de mentoría ha enriquecido mi quehacer de mentora, por lo tanto, me siento cada vez más segura y empoderada… pero a la vez descubrir que el rol de fortalecer en la medida que comparto la experiencia con otras mentoras para generar estrategias… estas experiencias hacen sentido al trabajo colaborativo» (mentora PUCV).

Diferencias que han podido constatar en el desarrollo de las mentorías desde la dictación de la Ley de Desarrollo Docente

Manifiestan que, en general, aún hay poca información en el sistema, los profesores nuevos no conocen su derecho y en las escuelas y liceos tampoco saben bien de qué se trata.

Lo que les preocupa es que se le ha dado más énfasis al acompañamiento desde lo disciplinar y, al respecto, se confirma según sus experiencias, lo que desde la investigación se conoce sobre los procesos de inserción, esto es que los recién egresados tienen más dificultades relacionadas con lo pedagógico transversal, que con los conocimientos específicos de las materias que van a enseñar.

Aspectos que los mentores creen haber aportado a los profesores noveles durante el acompañamiento

Piensan que su mayor aporte ha estado en que los noveles desarrollan su capacidad de reflexión, lo que contribuye a posicionarse de mejor manera en sus propias comunidades.

Manifiestan que los noveles han podido visualizar con claridad el impacto que tiene su ejercicio en niños, niñas y jóvenes, lo que les ha permitido valorar de distinta manera su profesión, también dicen reconocer sus fortalezas y debilidades y buscar maneras cómo trabajar sobre ellas. Comentan, a su vez, que los noveles han logrado robustecer la confianza en sí mismos, para mejorar los aprendizajes de sus estudiantes y, fundamentalmente, a visualizarse creciendo como docentes. Otro aporte se refiere a la dimensión socioemocional que fue expresado en los siguientes términos: «Un aspecto potente del acompañamiento tiene que ver con la contención emocional y profesional del proceso y que es la base para la transición que significa esta etapa. Creo que no se han sentido juzgados, ni evaluados y sí valorados como profesionales» (mentora PUCV).

Noveles opinan

Para complementar la visión de los otros participantes del proceso, los profesores noveles hemos tomado respuestas de la sistematización levantada a entrevistas realizadas en el proceso de evaluación de la puesta en práctica de la Mentoría Virtual de la UMCE, son ocho profesores noveles de enseñanza media que recibieron acompañamiento durante un semestre.

En lo positivo, relevan la forma en que los mentores se relacionaron con ellos, las habilidades que desplegaron, la confianza que generaron y la cercanía. De la misma manera, la flexibilidad que tiene el proceso ya que se basa en lo que acuerdan entre ambos. Dos docentes noveles afirmaron lo siguiente:

> La mentoría también me ayudó porque yo puedo contarle estas cosas a la mentora y ella va a empatizar porque viene de un contexto parecido» (novel).

> Lo que más quiero destacar, pero así con letras mayúsculas y todos los colores del arcoíris es que esto es tremendamente favorable para los profesionales nuevos en educación… porque uno tiene oportunidad de ir retroalimentándose de un profesional que tiene mucha más experiencia» (novel).

Reconocen que sus mayores dificultades, y que formaron parte de sus planes de mentoría, fueron cómo manejarse frente a grupos complejos, organizar los tiempos, atender a la diversidad de estudiantes. Sin embargo, hubo avances importantes: «Logré mejorar el manejo del grupo, bajar un poco el volumen de voz y no estar gritando» (novel).

Revelan también el trato de los mentores hacia ellos como profesionales, solo se diferencian en el tiempo de ejercicio en aula que llevan y, dentro de esto, la retroalimentación sobre su práctica y la posibilidad de analizar desde otras perspectivas lo que están haciendo.

La contención emocional también es uno de los temas valorados, sentían la presión por demostrar conocimiento y experiencia y los mentores les ayudaron a manejar esa presión. Otros dos docentes noveles comentaron lo siguiente:

> La mentoría me dio la tranquilidad de decir no, no para nada, todo está bien, tú sigue haciéndolo, porque en realidad no lo estás haciendo mal (novel).

> Me ha servido mucho también para tomar más carácter en cuanto a las reflexiones, porque llegas a ese punto de darte cuenta que yo puedo defender lo que estoy haciendo porque este es mi fundamento (novel).

Consideran positiva también la posibilidad que el mentor les brinda ante la comunidad educativa, apoyándoles a abrir espacios nuevos.

En cuanto a los elementos más negativos, los encuentran en el poco conocimiento que hay sobre la mentoría, lo que en muchas ocasiones no permite participar en todas las actividades tal como las han planificado.

También en opinión de los noveles, los problemas administrativos acortan el tiempo real del acompañamiento, porque se tardan en comenzar y no alcanzan a cumplir los diez meses de que disponen según la ley. Por último, echan de menos más encuentros con otros docentes noveles para compartir sus experiencias.

Conclusiones y sugerencias

Una de las cosas que ha sido constante en todos estos años del diseño e implementación de todos y cada uno de los aspectos involucrados en una política de inserción profesional docente es la alta valoración de tres elementos:

1. reconocer que el proceso de inserción profesional de los docentes es complejo y que debe ser reconocido de esa manera;
2. que los docentes una vez egresados de las carreras de pedagogía inician un largo proceso de aprendizaje, diferente al de la formación inicial, que requiere de acompañamiento;
3. que la mentoría, aun siendo una relación entre dos profesionales, no excluye a la comunidad educativa ni a la cultura escolar del contexto del novel.

A partir de estas constataciones hay algunos elementos que se pueden analizar de manera particular y acerca de los cuales se refuerzan algunas de las mismas conclusiones, otras que profundizan las anteriores, algunas sugerencias y recomendaciones a partir de ellas:

- La experiencia parece ratificar que aquellos docentes que han pasado por experiencias previas de trabajo con otros docentes logran compenetrarse de mejor manera y más rápidamente en el rol de mentor;
- La cantidad de años de experiencia en aula con estudiantes es importante, la ley permite que puedan ser mentores con cinco años de experiencia. Los primeros mentores provenían de la Red Maestros de Maestros, lo que se asociaba años de ejercicio a experiencia con docentes. Tal vez este sea uno de los puntos interesantes de indagar en una sistematización más amplia y profunda sobre quiénes son los mentores y sus experiencias prácticas;
- En opinión de los mentores consultados la formación debiera tener mayor duración, ya que los procesos de cambio que deben alcanzar no son posibles de lograr en un semestre de formación. Podrían considerarse algunas alternativas al respecto, la extensión del proceso formativo o que esta tenga otras etapas posteriores para retomar y profundizar algunos temas. Otra posibilidad es generar y mantener redes de mentores de manera permanente, con apoyo de las universidades, para que ellos refuercen y profundicen aprendizajes, compartan y analicen experiencias de mentoría;
- Uno de los aspectos que los mentores valoran, sobre todo aquellos que pertenecen a los primeros grupos, ya que esto no estaba restringido, es la posibilidad de acompañamiento a docentes que no son del mismo nivel educativo y asignatura. Esto sugiere no solo una experiencia positiva sino que responde, por una parte, a lo que los noveles manifiestan, esto es, que

sus necesidades no tienen que ver con los contenidos de las asignaturas sino con necesidades pedagógicas transversales, y por otro lado, abrirse a un trabajo colaborativo con otros docentes de diferentes especialidades, lo que genera un sentido más amplio de la profesionalidad, reconociéndose todos como tales y nutriéndose de los conocimientos y experiencias de los diversos. De la misma manera, algo por evaluar es que los mentores y noveles sean del mismo establecimiento, ya que parece ser positivo que el acompañamiento en otros establecimientos amplía las redes colaborativas.

A partir de estos pocos pero fundamentales antecedentes, podríamos hacer algunas sugerencias:

4. La necesidad de realizar un levantamiento de información a nivel nacional de las mentorías;
5. Creemos que es preciso revisar la formación de los mentores, los contenidos, así como las metodologías, cuáles son los sellos, si efectivamente todos y todas cumplen con la parte práctica, entre otros aspectos.

Por último, es imprescindible que las universidades formadoras de mentores generen los espacios de encuentro y aprendizaje entre todos y todas las que participan de la formación de mentores para compartir experiencias, buenas prácticas, como también las dificultades. No se puede dejar de considerar que este proceso de mentoría y trabajo con los profesores, en su etapa inicial, debe necesariamente alimentar la formación inicial docente, no solo en la formación práctica, que aparentemente es la articulación más directa, sino también en la formación teórica y disciplinar.

Bibliografía

Boerr, I. (2010). *Acompañar los Primero Pasos de los Docentes*. Santiago: Santillana-OEI.

——, (2011). *Mentores y noveles. Historias del Trayecto*. Santiago: Santillana-OEI.

——, (2014). «El Largo camino de convertirse en profesor». *Revista Docencia*. Núm. 54, pp. 52-63. Colegio de Profesores.

Cornejo, J. (1999). «Profesores que se inician en la docencia: algunas reflexiones al respecto

desde América Latina». *Revista Iberoamericana de Educación*. Núm. 19. Formación Docente, pp. 51-100.

Gimeno Sacristán, J. (2000). «El sentido y las condiciones de la autonomía profesional de los docentes». *Revista Educación y Pedagogía.* Vol. XII, núm. 28, pp. 9-24. Facultad de Educación. Universidad de Antioquia.

González, A., Araneda, N., Hernández, J., Lorca, J. (2005). «Investigaciones: Inducción Profesional Docente». *Estudios Pedagógicos*. Vol. XXXI, núm. 1, pp. 51-62. Recuperado el 18 de marzo de 2008 de: http://www.scielo.cl

Marcelo, C. (2008). *El Profesorado Principiante. Inserción a la Docencia.* Barcelona: Octaedro.

Orland-Barak, L. (2006). «Lost in Translation (perdidos en la traducción): tutores o mentores que aprenden a participar en discursos competitivos de la práctica educativa». *Revista de Educación*. Núm. 340, mayo-agosto, pp. 187-212.

——, (2007). «Entre mundos: un retrato de la práctica de tutoría durante el desempeño de la docencia en Israel». *Revista Docencia*. N*úm*. 33, pp. 76-87. Colegio de Profesores de Chile.

Olson, M. R. y Osborne, J. W. (1991). «Learning to Teach: The first years». *Teaching and Teacher Education*. Vol. 7, núm. 4, pp. 331-343.

Perrenoud, P. (2006). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar.* España: Graó.

Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones.* Barcelona: Paidós.

Valli, L. (1992). «Beginning teacher problems: areas for teacher education improvement». *Action in Teacher Education.* Vol. XIV, núm. 1, pp. 18-25.

Veenman, S. (1984). «Problemas percibidos de los profesores principiantes». *Review of Educational Research*. Vol. 54, núm. 2, pp. 143- 174. AERA.

Vonk, J. & Schras, G. (1987). «From Beginning to experiencied teachers: A study of the profesional development of teachers during their first four years of service». *European Journal of Teacher Education.*

Vonk, J. (1996). «A knowledge base for mentors of beginning teachers: result of a Dutch experience». En R. Mcbridge (ed.). *Teacher Education Policy.* London: Falmer Press.

Anexo 1

Listado de estudios e investigaciones encontrados en el proceso de búsqueda de información para el desarrollo de este capítulo, sobre temas relacionados con la inserción profesional y mentoría realizados en Chile en los últimos diez años:

1. «Diseño e implementación de un sistema de inducción docente para profesores de inglés: innovación en la gestión de recursos docentes en establecimientos del sector municipal». Instituto de Asuntos Públicos–Universidad de Chile, 2009.

2. «Apoyo al seguimiento, monitoreo y evaluación de proyectos de inducción para el desarrollo de competencias en profesores iniciales en inglés en el sistema escolar municipal». MIDE-UC, 2009.

3. «El acompañamiento a los docentes noveles, prácticas y concepciones». Carola Rojas Aravena, Cristina Julio Maturana, Ingrid Boerr Romero, Berta María Espinosa Vásquez, Alejandra González Cavieres, Gustavo González Valdés, Carolina López Cancino, Evelyn Mujica Appiani. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, 2010.

4. «Perfil del Mentor Basado en Competencias». Gloria Inostroza de Celis, Enriqueta Jara, Tania Tagle. Universidad Católica de Temuco, 2010.

5. «Estudio exploratorio de las experiencias de inserción docente con y sin acompañamiento de Mentores Formales». Pontifica Universidad Católica de Valparaíso, 2011.

6. «Acompañamiento virtual a docentes principiantes». Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, 2013.

7. «¿Qué aprenden los docentes en su primer año de ejercicio profesional?: representaciones de los propios docentes principiantes». Andrea Ruffinelli. Universidad Alberto Hurtado, 2014.

8. «Problemas en la inserción profesional de profesores: necesidad de Mentoría». Ma. Cristina Solís Zañartu, Claudio Núñez Vega, Nelson Vásquez Lara, Inés Contreras Valenzuela, Sylvia Ritterhaussen Klaunning. Pontificia Universidad Católica, 2016.

9. «Dificultades experimentadas por profesores principiantes de Educación Básica en sus prácticas de enseñanza y su relación con la Formación Inicial». Tatiana Cisternas. Universidad Alberto Hurtado, 2016.

10. «Diferencias en los procesos de inserción a la docencia en escuelas chilenas». Tatiana Cisternas. Universidad Alberto Hurtado, 2017.

11. «Modelo de Mentoría Virtual UMCE». Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, 2018.

CAPÍTULO 8

LA FORMACIÓN DE DOCENTES PARA LA EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA Y EL PROGRAMA DE ACOMPAÑAMIENTO DOCENTE EN TERRITORIO (PAPT) (ECUADOR)

Eduardo Fabara Garzón

Introducción

La necesidad que tienen los docentes noveles de recibir un apoyo profesional por parte de sus colegas con más experiencia o de las respectivas autoridades, es un requerimiento que cada vez se vuelve más urgente para asegurar un desempeño profesional apropiado desde los primeros años de este ejercicio y evitar las deserciones que prematuramente ocurren en el sistema educativo. En el caso de Ecuador, existen muy pocas experiencias en esta materia, de modo que se vuelve cada vez más imperioso investigar lo que se está haciendo en este campo, conocer los programas que se encuentran vigentes, identificar las áreas en las que se han concentrado los esfuerzos, cuantificar el número de beneficiarios de estos procesos y establecer los resultados que hasta el momento se han obtenido.

De manera que la presente investigación tiene el propósito de averiguar: ¿qué hace el sistema educativo ecuatoriano para apoyar el desarrollo profesional de los docentes noveles? ¿Qué programas se están ejecutando en este campo? ¿Cuál es su radio de acción? Y ¿qué resultados se han obtenido hasta el presente?

Debido a que era necesario delimitar la investigación a uno de los niveles educativos, se estudió la Educación General Básica (EGB), considerando que es uno de los niveles educativos con mayores dificultades y el que concentra el mayor número de docentes en su ejercicio profesional.

Para realizar este proceso investigativo, en primer lugar, se estudió la literatura existente en la materia, también se analizaron los documentos técnicos y disposiciones legales que, tanto el Ministerio de Educación, como la Secretaría de Educación Superior (SENESCYT), han emitido sobre el asunto, hasta el presente.

A más de esta documentación se estudiaron los antecedentes del desarrollo de la docencia en la Educación General Básica en Ecuador, desde sus inicios. Esta revisión documental permitió tener una base informativa, para dar paso a los procesos de investigación de campo.

Se llevaron a cabo sendas entrevistas no estructuradas a los distintos responsables de funcionamiento del Programa de Acompañamiento Pedagógico en Territorio (PAPT en adelante) que desarrolla actualmente el Ministerio de Educación, esto es: a) una entrevista con la funcionaria del Ministerio de Educación, responsable del manejo del PAPT, con el objetivo de conocer los propósitos y alcances del proyecto; b) una entrevista con la Coordinadora del Programa de Capacitación de la Universidad Autónoma Simón Bolívar (UASB), para apreciar las características de la formación que se ofrece a los futuros mentores; c) una entrevista con la Asesora Pedagógica de uno de los Distritos en los que se ejecuta el programa (PAPT), para identificar los logros y dificultades que se han producido en el proceso; d) asimismo, una entrevista colectiva con tres mentores pertenecientes a uno de los distritos del sur de la ciudad de Quito, donde se ejecuta el programa, para establecer los avances del mismo. Toda esta información permitió conocer los objetivos, alcances y metodologías de desarrollo del programa, así como sus más importantes resultados y sus limitaciones en el financiamiento y en la ejecución.

Antecedentes de la Educación General Básica

La formación de los docentes para la Educación General Básica (EGB), antes denominada Educación Primaria, comienza en Ecuador en el año 1901, cuando, a raíz del triunfo de la Revolución Liberal y la consecuente declaración de la educación primaria como laica, obligatoria y gratuita, se fundan los primeros normales para la preparación de los maestros.

Las instituciones creadas a inicios del siglo pasado fueron los normales Juan Montalvo y Manuela Cañizares en Quito, para la educación de los profesores varones y mujeres, respectivamente; el normal Rita Lecumberri en Guayaquil y Manuel J. Calle en Cuenca; con los cuales se organizó la formación de educadores para atender a las escuelas fiscales de todo el país.

A partir de los años 20 y con la llegada de las misiones alemanas para asesorar a las recién creadas instituciones, se inicia la carrera docente, la misma que tiene una existencia duradera y de grandes realizaciones. Los mejores educadores ecuatorianos, como Emilio Uzcátegui, Gonzalo Abad Grijalva, Gonzalo Rubio Orbe,

Fernando Chávez, Rosario Murillo, María Angélica Idrovo y otros tantos, son producto de la educación normalista (Uzcategui, 1981).

Igualmente, muchos de los grandes literatos ecuatorianos, como Jorge Carrera Andrade, Nelson Estupiñán Bass, Adalberto Ortiz y Darío Guevara, se educaron en los normales ecuatorianos.

Con el andar del tiempo y el incremento de la población ecuatoriana, los cuatro normales no abastecían las necesidades nacionales; los docentes formados se quedaban en los centros urbanos y hasta los inicios de los años 30, muy poco se había atendido la educación de las zonas rurales.

A partir del año 1934, con el florecimiento de las ideas socialistas y la sensibilidad de los gobiernos de esa época, se inicia la creación y el funcionamiento de los normales rurales, para atender las necesidades del campo. No se trataba de una educación de segunda o tercera categoría, sino de un proyecto pedagógico que debía asumir la formación de pequeños agricultores, ganaderos, artesanos, pescadores o mineros, que afrontaban problemas diferentes de los que enfrenta un habitante de la ciudad; había que respetar su idiosincrasia, sus valores culturales, su cosmovisión y sus expectativas vitales.

Se necesitaban docentes que fueran originarios de los sectores rurales o que pudieran afincarse en ellos, sin crearse problemas existenciales. Se requería de personas dispuestas a sacrificarse por el futuro del país, puesto que en las zonas rurales no se disponían de los mismos servicios ni de los beneficios que ofrecía la vida en la ciudad (Fabara Garzón, 2013).

Entre los años 1934 y 1939 funcionaban en el país 16 instituciones normalistas, de las cuales, cuatro eran urbanas y doce rurales.

La tarea cumplida por estas instituciones fue meritoria, puesto que permitieron la extensión de la educación primaria a prácticamente todos los rincones del país. Algunas de estas entidades rurales contaban con granjas de experimentación agrícola, enseñaban artesanías o cría de animales menores, lo cual sirvió para fomentar entre los estudiantes el amor por la tierra y la atención a las necesidades del agro (Fabara Garzón, 2013).

Se podría mencionar, sin temor a equivocaciones, que muchos sectores de la clase media ecuatoriana crecieron y se desarrollaron gracias a la acción de los normales.

En el año 1944 se crea la Unión Nacional de Educadores, el gremio docente que por más de 60 años apoyó muchas de las demandas salariales, sociales y profesionales de los docentes ecuatorianos; en ese año se expide la primera Ley de

Escalafón y Sueldos del Magisterio Ecuatoriano, con la cual se marca el inicio de la profesionalización de los educadores.

Se dice que para finales de los años 60 del siglo pasado los métodos y sistemas de formación de los normalistas estaban totalmente obsoletos; para salvar esta situación, en el año 1969 se dicta un nuevo Plan de Estudios para estas instituciones, pero muchos de los problemas se mantenían. En el año 1974 existían 42 normales, que graduaban profesores, la mayoría de los cuales iba a la desocupación y con una formación deficitaria.

En 1975, el gobierno de aquel entonces emite un decreto por el cual transforma a los antiguos normales en planteles de bachillerato y crea diez institutos normales superiores, los cuales también se multiplicaron en los siguientes años y tuvieron una vida efímera, puesto que después de muchas vicisitudes son cerrados en el año 2016 por el gobierno de aquel tiempo y con posterioridad a una evaluación, que, a decir de los evaluadores, arrojó resultados deficitarios.

Desde los años 80 del siglo pasado, hasta la presente fecha, las universidades, que tradicionalmente habían formado profesores para la Educación Media, ante el fracaso de la educación normalista, inician la organización de carreras para la preparación de los docentes de este nivel educativo, la misma que se mantiene hasta el momento.

La formación docente en 2018

Después de la supresión de los institutos superiores pedagógicos, quedaron únicamente las facultades de educación de las universidades a cargo de esta preparación. En el año 2016 se crea la Universidad Nacional de Educación (UNAE), que debía reemplazar a los recién cerrados institutos pedagógicos en su tarea de la formación docente. Como referencia hay que mencionar que en el año 2018 funcionaban en Ecuador 54 universidades, de las cuales 30 eran públicas y 24 privadas (SENESCYT, 2018). En este mismo año, de las señaladas universidades, 30 tenían facultades de educación o programas presenciales de formación docente en diferentes ramas de la enseñanza y 6 instituciones, además, contaban con programas virtuales en este campo.

Al hablar de la formación de docentes para la EGB se constata que 23 universidades tienen este programa, de las cuales 16 son públicas y 7 particulares. Sin embargo, hay que mencionar que el programa está extendido a un mayor número de ciudades, debido a que algunas instituciones de educación superior lo tienen en varios centros urbanos del país.

Se ha verificado que esta formación se ejecuta en 19 ciudades, de las que la ciudad de Quito tiene ofertas de cinco universidades, Cuenca tiene tres, Guayaquil dos, Esmeraldas y Loja dos cada ciudad, y una en las siguientes: Guaranda, Azogues, Lago Agrio, Riobamba, Latacunga, Machala, Ibarra, Babahoyo, Manta, El Carmen, Portoviejo, La Libertad, Ambato y Santo Domingo de los Tsáchilas (SENESCYT, 2018[a]).

Es interesante señalar que en el listado anterior están las capitales provinciales de las siete provincias de la Costa, más las ciudades de Manta y el Carmen en Manabí. También están las nueve capitales provinciales de las diez provincias de la Sierra y una del Oriente.

En síntesis, faltarían ofertas en las provincias de Galápagos, Carchi, Orellana, Napo, Pastaza, Morona y Zamora. Esta situación implica que las menos atendidas con este programa son las provincias del Oriente, la fronteriza del Carchi y Galápagos.

Por su parte, la ciudad de Quito es la que más ofertas tiene. En consecuencia, se comprueba lo que tradicionalmente se ha dicho, que la capital de la República es la que concentra la mayor parte de ofertas formativas, a veces en desmedro de otras ciudades del país.

Se señala que seis universidades tienen programas virtuales, de las cuales cinco son públicas y una particular, la Universidad Técnica Particular de Loja, la cual viene trabajando con estos programas desde hace muchos años y cuenta con centros de apoyo en todas las capitales provinciales y los principales centros urbanos del país.

Cabe mencionar que los procesos virtuales tienen algunas desventajas, como las de circunscribirse a un trabajo individual, dejando de lado las posibilidades de interacción e interaprendizajes con los colegas de la misma promoción, así como ciertos procesos de retroalimentación y de refuerzo que puede ofrecer la educación presencial; sin embargo, existen grandes ventajas, como son las de compartir el estudio con el trabajo, realizar la actividad a un ritmo individual; también la educación virtual puede atender a personas de los más lejanos lugares, como si los tuviera cerca.

En el caso que nos ocupa, los estudiantes de la docencia en Educación Básica son de los lugares más apartados, ya que en su mayor parte son personas que trabajan, aunque no todos lo hacen en los centros educativos. De manera que algunos estudiantes de esta carrera pueden compatibilizar la teoría con la práctica, en sus instituciones laborales.

Características de la formación de la carrera de Educación Básica

En la actualidad, al ser únicamente las universidades las que forman a este tipo de docentes se puede afirmar que en el futuro ya no se encontrarán los desequilibrios que se producían cuando había distintos tipos de formación. Aunque las universidades no han unificado sus *pensum* de estudio, todas tienen que someterse a las disposiciones del Consejo de Educación Superior, en cuanto el número de horas, ciclos de estudio, aspectos relacionados con la teoría y la práctica docente, lo que constituye un aval para asegurar una formación en igualdad de condiciones.

La formación presencial en la carrera de Educación Básica se ofrece actualmente en los cursos de pregrado, tiene un nivel de licenciatura, se desarrolla en nueve ciclos de estudio, con un total de 7 200 horas de estudio, lo que representa 800 horas por semestre.

El objetivo de la carrera es:

> Formar docentes de Educación Básica, capaces de organizar y gestionar procesos educativos en diferentes contextos socioculturales que incidan en el aprendizaje de los estudiantes en edad escolar, con sentido ético, capacidades críticas y constructivas que favorezcan a la transformación de la realidad educativa, la resolución de los problemas del sistema educativo nacional y a la generación de conocimientos innovadores (Universidad Politécnica Salesiana, 2018).

El campo de trabajo se relaciona con el ejercicio de la docencia y la gestión de la enseñanza y los aprendizajes en los centros de educación básica de carácter formal o no formal; pueden participar en asesorías y mentorías pedagógicas, así como en la producción de recursos didácticos y material de enseñanza, también en proyectos de capacitación, evaluación o investigación educativa, como lo establecen los perfiles profesionales elaborados para el desarrollo de esta carrera.

Los principales campos de formación curricular son: Fundamentos teóricos, Praxis profesional, Epistemología y metodología de la investigación, Integración de saberes, contenidos y cultura y Comunicación y lenguaje. Cada uno de estos campos tiene su correspondiente núcleo de asignaturas y actividades, las cuales, de manera progresiva, se constituyen en instrumentos de la formación profesional.

La formación está dividida en tres niveles de organización curricular, que son:

- Unidad básica, con tres niveles;

- Unidad profesional, con ocho niveles;
- Unidad de titulación, con un nivel.

En esta organización curricular hay que señalar dos elementos nuevos que se han incorporado a la malla, y estos son: las Cátedras integradoras y los Proyectos integradores, los cuales se dan en cada período.

Las Cátedras integradoras son ejecutadas mediante un proceso de trabajo conjunto, en el que se tratan de llevar de manera práctica las temáticas aprendidas a lo largo del respectivo ciclo de estudios, de manera que cumplen con tres elementos fundamentales:

- Integran las temáticas y metodologías de estudio;
- Permiten el desarrollo de un proceso de investigación;
- Constituyen en una práctica de la teoría aprendida.

Al finalizar cada uno de los ciclos de estudio, el futuro docente debe elaborar un proyecto integrador que le permita aplicar todo lo desarrollado en el transcurso de la respectiva etapa.

La designación de profesores

Una vez que los futuros docentes han obtenido su formación profesional inicial, se supone que las plazas que existen en este nivel educativo deberían estar a su disposición. Estos espacios no siempre están disponibles, porque el Ministerio de Educación, que es el organismo que designa los profesores fiscales para los diferentes niveles educativos y en todo el país, ha establecido en la última Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) de 2011 que para ingresar a la carrera educativa se requiere poseer un título en educación superior; se entiende que el título estará referido a cualquier rama del saber humano, con lo que se puede comprender que profesionales en medicina, derecho, ingeniería, contabilidad o cualquier otra especialidad pueden optar por el campo de la docencia. Circunstancia que, por un lado, afecta a los educadores formados para tal fin y crea situaciones de improvisación frente a la preparación de los estudiantes, a las instituciones educativas y a la calidad del sistema

Es verdad que la misma disposición legal establece un período de tres años posteriores a la designación para que los profesionales que no tengan títulos en cien-

cias de la educación puedan obtener una formación en pedagogía; igual acontece con quienes tienen títulos en ramas técnicas y tecnológicas. Esta disposición, en la actualidad, se cumple parcialmente, ya que aún hay cientos de profesionales sin formación pedagógica que siguen en funciones y no han obtenido la habilitación correspondiente.

También esta Ley establece un hecho aún más grave, puesto que determina que en las zonas de difícil acceso se podrá nombrar como docentes a los bachilleres, quienes tendrán una designación provisional y un plazo hasta el 31 de diciembre del 2020 para obtener un título en educación. Hay que señalar que anteriormente a estos lugares iban los graduados de los institutos pedagógicos. A nuestro juicio, este es un grave retroceso en materia pedagógica y un atentado a la formación docente.

La designación propiamente tiene dos etapas principales, que son la de elegibilidad y la de méritos y oposición. Para iniciar el proceso de elegibilidad, el futuro docente debe consignar sus datos personales en formularios en línea que mantiene el Ministerio de Educación. Luego debe presentarse a una prueba de razonamiento en las fechas establecidas para tal fin, a partir de cuyos resultados, el Ministerio declara si el aspirante es elegible o no.

Si el candidato es declarado elegible debe presentarse a rendir pruebas en Pedagogía en general y en las respectivas áreas de trabajo; en el caso de los docentes de Educación General Básica las pruebas principales están en las áreas de: Lenguaje y Comunicación, Matemáticas, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales.

El Artículo 103 de la LOEI establece, además, la «Elegibilidad preferente» que consiste en:

> Se considerarán de forma preferente a los candidatos elegibles que tengan su domicilio y residan en el lugar donde exista la vacante debidamente comprobada, a los docentes fiscales que hayan laborado por más de dos años en zonas rurales y soliciten su traslado, a las docentes mujeres jefas de familia; y a los candidatos elegibles que tengan alguna discapacidad certificada por autoridad competente.

Los candidatos considerados con elegibilidad preferente tienen un puntaje adicional en los respectivos concursos. Además, a los puntajes de las pruebas de conocimiento se agregan los puntajes que obtengan en los méritos correspondientes y una clase demostrativa. En la fase de méritos se toman en cuenta los siguientes aspectos:

Para calificar los méritos de los concursantes se tendrán en cuenta los títulos reconocidos para ingresar a la carrera educativa pública, la experiencia docente; las investigaciones, publicaciones, obras, aportes a la ciencia y a la cultura en general; procesos de capacitación y cursos de profesionalización relacionados con la materia para la cual se concursa (Ministerio de Educación, 2013).

De manera general, la fase de oposición que comprende las pruebas correspondientes y la clase demostrativa tienen una ponderación igual a un 65% del puntaje total y la fase de méritos el 35% restante.

Posteriormente se efectúa una entrevista por parte de las autoridades de la institución educativa en la que va a laborar el candidato, el resultado de dicha entrevista permite que el Ministerio tome la decisión final en torno a la designación respectiva.

Los cursos de inducción para los docentes noveles

Cuando los docentes noveles han obtenido su respectiva designación deben presentarse a un curso de inducción, que es organizado por la Subsecretaría de Desarrollo Profesional del Ministerio de Educación y tiene el propósito de ofrecer información pedagógica y educativa para que los nuevos docentes puedan iniciar con éxito su gestión.

Este curso es un espacio de reflexión sobre los principales aspectos que considera la carrera docente, tiene una duración de 160 horas y está a cargo de la Dirección Nacional de Formación Inicial e Inducción Profesional, consta de seis módulos, que son:

1. El ser docente;
2. El estudiante de los centros educativos;
3. Gestión del aprendizaje;
4. Interacción en el aula;
5. Cultura institucional;
6. Sistema educativo.

Se trata de un curso virtual que se ofrece en el *Moodle* del Ministerio de Educación, es un requisito obligatorio para acceder al escalafón del Magisterio, pero no se lo toma en cuenta para los procesos de ascenso de categoría ni para la recategorización (Ministerio de Educación, 2018).

El Ministerio de Educación organiza las cohortes en cada periodo lectivo, sin embargo, el docente puede seguir a su propio ritmo de aprendizaje. Para cada módulo se han ubicado en la plataforma ministerial los respectivos videos y lecturas, a continuación de las cuales constan los correspondientes cuestionarios que deben ser respondidos por el aprendiz, esa respuesta puede ser personal o compartida en foros que se organizan. Para acceder al siguiente tema se debe cumplir con todas las tareas establecidas. Se finaliza con una evaluación contenida en un cuestionario de opción múltiple. La asignación de puntajes considera:

Foros	20 %
Tareas	20 %
Evaluación final	60 %
Total	100 %

El Programa de Mentoría del Ministerio de Educación

El hecho de que la formación inicial de cualquier profesión no es suficiente para lograr el buen desempeño profesional, es una realidad conocida por muchos; aún más, posiblemente es uno de los principales elementos, pero no el único. Muchos de los especialistas en formación docente, como Perrenoud (2001)[1], dicen que los profesores noveles afrontan una situación muy sui géneris, porque una cosa es lo que aprendieron en las aulas de los institutos pedagógicos y otra, muy diferente, es la realidad a la que tienen que enfrentarse en la labor diaria.

Un conjunto de creencias falsas están presentes en torno de la educación, tales como: que los estudiantes de la educación básica y del bachillerato van al centro educativo a aprender, pero en la realidad se constata que no siempre es así; que los padres de familia apoyan la educación de sus hijos, lo que tampoco es una verdad con todos ellos; que los docentes antiguos ayudan al buen desempeño de los nuevos, lo que tampoco es cierto; que las aulas de clase deben tener un promedio de entre veinticinco y treinta estudiantes y los docentes, especialmente los fiscales, tienen que trabajar con grupos de cuarenta y más alumnos; en fin, las diferencias entre el ser y deber ser son muy significativas en la mayor parte de instituciones. Al constatar que la realidad es muy diferente a la teoría con que se formaron, los do-

1 Philippe Perrenoud, profesor de la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación, Universidad de Ginebra. Especialista en formación de docentes en Europa, una de las voces más autorizadas en la materia en el siglo XXI.

centes noveles se encuentran desorientados; muchas deserciones que se producen, en especial en los primeros años, obedecen a estos factores.

Con el objeto de solucionar estas dificultades, el Ministerio de Educación organizó el programa de mentoría educativa, el cual tuvo el propósito de ofrecer acompañamiento a los docentes noveles, por parte de personal preparado para esa función; fue diseñado con la finalidad de que los nuevos docentes pudieran recibir un apoyo que les permitiera asegurar un buen desempeño profesional.

En el Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2013), se determina que el docente mentor es un profesional que cumple las funciones de apoyo a los educadores nuevos en ejercicio de las instituciones educativas fiscales, proveyéndoles de formación y acompañamiento en las aulas de clase.

El programa de mentoría es relativamente reciente, de manera que no se pudo implantar en todos los centros educativos, sin embargo, en aquellos que se instaló dio los frutos esperados. Funcionaba de la siguiente manera: anualmente el Ministerio de Educación efectuaba una convocatoria en la que señalaba la documentación que debían presentar los candidatos a mentores y los plazos correspondientes. El Ministerio efectuaba una primera selección, en la que elegía a los que cumplían con los requisitos mínimos. El segundo momento consistía en que los elegidos debían presentarse a una prueba sicométrica, en la que se evaluaba la capacidad de liderazgo, de relaciones humanas y equilibrio personal. Para el tercer momento, que era un curso de capacitación, se elegía a los que habían superado la prueba sicométrica (Ministerio de Educación, 2013).

El curso de capacitación tenía una duración de 330 horas y era dictado en universidades nacionales previamente seleccionadas. El curso tenía tres componentes básicos: seminarios sobre teoría pedagógica, capacitación en la rama específica de desempeño y liderazgo educativo, con un 30% de formación virtual en desarrollo de informática, asesoría pedagógica, planificación curricular y evaluación educativa con otro 30% y prácticas de campo con un 40%.

Según el Ministerio de Educación, para ser mentor se debía cumplir con los siguientes requisitos:

- Tener más de 8 años de experiencia como docente;
- Estar en la categoría E, como mínimo;
- Tener título de tercer nivel como Licenciado en Ciencias de la Educación o Título de cuarto nivel en el área de Educación;

- No encontrarse vinculado actualmente en cursos de formación continua o maestrías;
- Ser docente de alguna de las asignaturas priorizadas en la respectiva convocatoria.

Si el docente aprobaba el respectivo curso de capacitación era designado como mentor por un periodo de dos años, en los cuales se le exoneraba de la carga horaria normal y pasaba a desempeñar la función en el correspondiente distrito y en la asignatura de su especialidad. Se suponía que, al cabo de los dos años, el docente debía regresar a cumplir sus funciones habituales; sin embargo, al haber realizado su trabajo en la mentoría, aseguraba un mayor puntaje para los respectivos concursos de directivos o de asesores pedagógicos. Las asignaturas prioritarias para el desempeño de los mentores eran: Lenguaje y Literatura, Matemáticas, Estudios Sociales, Ciencias Naturales, Física, Química y Biología, Educación Artística, Desarrollo del Pensamiento y Entorno, según el respectivo nivel en el que trabajaba.

Las principales funciones que desempeñaban los mentores eran:

- Apoyo en los procesos de diagnóstico y planificación curricula;
- Asistencia y observación de clase;
- Apoyo en la aplicación de métodos didácticos y elaboración de material de trabajo;
- Asistencia en evaluación y retroalimentación de la enseñanza;
- Otras funciones afines.

El Programa de Acompañamiento Pedagógico en Territorio (PAPT)

En el año 2017 el Ministerio de Educación instituyó el Programa denominado: «Acompañamiento Pedagógico en Territorio» (PAPT) que tuvo como antecedente el proceso de formación de mentores ya referido. Por razones de carácter político y por falta de recursos, después de la respectiva formación, los mentores preparados no pudieron ejercer su función, sino en unas pocas instituciones educativas, que contaron con el financiamiento del Banco Interamericano de Desarrollo.

El programa inicial de mentoría tenía el propósito de apoyar a los docentes noveles en el inicio de su ejercicio profesional. Sin embargo, cuando el Ministerio de Educación, en el año 2017, lanzó el nuevo programa de «Acompañamiento Pedagógico en Territorio», los directivos de las instituciones educativas sugirieron

que no se atendiera solamente a los docentes noveles, sino también a los demás; las razones que arguyeron fueron que: a) la mayor parte de los docentes que trabajaban en las instituciones de educación general básica tenían cinco años o menos en el ejercicio de la docencia; b) en Ecuador se produjo una renovación significativa del magisterio entre el 2010 y el 2015, ya que un gran porcentaje de profesores que tenían treinta o más años de servicio se acogió al beneficio de la jubilación, con lo que se procedió a nuevas designaciones en los siguientes años; este cambio dio lugar a que un gran porcentaje de los docentes tuviera muy poca experiencia profesional.

Por otra parte, los resultados deficitarios en el aprendizaje de los niños no se dan solamente entre aquellos que son atendidos por profesores noveles, sino de manera general (Ministerio de Educación, 2017).

A lo anterior habría que agregar la designación de muchos profesores sin formación pedagógica que se ha dado en los últimos años, los cuales, al decir de los asesores, son los que más necesitan de este apoyo y acompañamiento en el terreno.

Características del PAPT

El Ministerio de Educación expidió el Acuerdo N° 2018–00073–A del 23 de julio de 2017 con el que procede a crear e institucionalizar el PAPT, con el propósito de apoyar la gestión pedagógica de las instituciones educativas; en dicho acuerdo se plantea el siguiente objetivo:

> Desarrollar y fortalecer las capacidades pedagógicas de los docentes y directivos, mediante la promoción de oportunidades de formación continua y asistencia técnica a la gestión del trabajo educativo, en el nivel de aula y en las instituciones educativas. Estas acciones buscan contribuir al mejoramiento de la calidad de los aprendizajes de niños, niñas y adolescentes y reducir la incidencia de factores asociados al rezago y deserción escolar.

Como un elemento central, se identifican los principales actores de este proceso, que son: los asesores pedagógicos, los docentes en formación de mentores y los mentores.

Los asesores pedagógicos son los especialistas que efectúan la supervisión, el acompañamiento, la asesoría y la atención de las instituciones educativas de un determinado sector geográfico. A los mentores y docentes en formación de mentores

el Ministerio de Educación (2018a) los define así: «Docente mentor: son docentes con nombramiento que cumplen funciones de apoyo pedagógico a los docentes en ejercicio de las instituciones educativas fiscales, proveyéndoles capacitación y seguimiento en aula para mejorar su práctica pedagógica». «Docente en formación de mentor»: son docentes que se encuentran cursando el proceso de formación de mentores; la aprobación del mismo les permitirá acceder a la base de elegibles para el concurso de méritos y oposición en esa función, mientras acompañan y capacitan a los docentes.

Para el cumplimiento de la función de la asesoría educativa, que consiste en orientar la gestión institucional de las entidades educativas a fin de alcanzar los estándares de calidad educativa, los asesores pedagógicos deben:

- Realizar visitas periódicas a los establecimientos educativos;
- Orientar y promover la elaboración de diagnósticos situacionales de la institución;
- Orientar y promover el diseño de estrategias dirigidas al logro de los estándares de calidad educativa;
- Orientar las actividades de formación y desarrollo profesional;
- Proponer a las autoridades las estrategias de atención a la problemática detectada.

El Ministerio de Educación decidió iniciar este proceso con el fortalecimiento de la enseñanza de Lengua y Literatura en la Preparatoria (primer año de Educación Básica) y los cursos de la Educación Básica Elemental, es decir: 2°, 3° y 4° año de este nivel educativo.

Posteriormente se procedió a seleccionar los distritos y los circuitos en los que se efectuaría el programa a modo de pilotaje; se seleccionaron 15 circuitos educativos pertenecientes a siete provincias; los circuitos fueron elegidos debido a que atienden a poblaciones suburbanas y rurales que presentaban serios déficits en el aprendizaje de los niños, como también problemas relacionados con la deserción y el rezago escolar. Se eligieron, además, los asesores de dichos circuitos y distritos que tendrían a su cargo la orientación y el acompañamiento a los docentes en formación de mentores; finalmente, se seleccionaron a los futuros mentores, de acuerdo con la legislación existente y los requisitos previamente establecidos. En la tabla 1 y 2 se mencionan los circuitos y número de docentes para el inicio del PAPT.

Tabla 1. Circuitos seleccionados para el PAPT y su distribución por Provincia, Cantón y Parroquia

Provincia	Cantón	Parroquia	Circuito	Distrito
Sucumbíos	Putumayo	Palma Roja	Palma Roja	21DO3CO3
Sucumbíos	Putumayo	Puerto Montúfar, Puerto El Carmen	Puerto Montúfar, Puerto El Carmen	21DO3CO4
Imbabura	Cotacachi	Cotacachi	Cotacachi	10DO3CO1
Imbabura	Cotacachi	Quiroga	Quiroga	10DO3CO2
Napo	Tena	Tena	Tena	15DO1CO4
Napo	Archidona	San Pablo de Ushpayacu	San Pablo de Ushpayacu	15DO1CO1
Cotopaxi	Saquisilí	Chantilín Saquisilí	Chantilín Saquisilí	05DO4CO1
Cotopaxi	Pujilí	Pujilí	Pujilí	05DO4CO8
Cotopaxi	Latacunga	Latacunga	Latacunga	05DO4CO14
Chimborazo	Riobamba	Riobamba	Riobamba	06DO1CO10
Chimborazo	Guamote	Guamote	Guamote	06DO4CO8
Chimborazo	Palmira	Palmira	Palmira	06DO4CO9
Pichincha	Quito	Quito	Chillogallo, La Ecuatoriana	17DO7CO1
Pichincha	Quito	Quito	La Argelia, La Ferroviaria	17DO6CO5
Santa Elena	Santa Elena	Colonche	Santa Elena	24DO1CO6

Fuente: Elaboración propia con información del Ministerio de Educación.

Tabla 2. Número de docentes seleccionados para el PAPT

Provincia	Número de seleccionados
Imbabura	5
Sucumbíos	4
Napo	10
Chimborazo	7
Cotopaxi	9
Santa Elena	2
Pichincha	20
Total	57

Fuente: Elaboración propia con datos del MINEDUC.

Como se observa en la tabla 2, se seleccionaron 57 docentes pertenecientes a las mismas provincias donde están ubicados los respectivos circuitos, más los respectivos asesores. De los docentes elegidos, 41 pertenecen a escuelas hispanas y 16 a planteles biculturales bilingües.

Proceso de capacitación de los mentores

Estuvo a cargo por la Universidad Andina Simón Bolívar, la misma que fue considerada por su larga experiencia en programas similares, en los que ha trabajado por más de 15 años. Los docentes universitarios que se encargaron de la formación de mentores manejan una metodología actualizada para la enseñanza de la lectoescritura, en la que, a más de una educación activa, se impulsa la participación de los padres de familia en los procesos lectores.

Sin embargo, la función de la Universidad, al ofrecer la capacitación, no ha finalizado ahí, puesto que la coordinadora de este sistema de formación continua hace un acompañamiento a los asesores y a los docentes en formación de mentores.

En marzo de 2019, en la sede de la Universidad Andina Simón Bolívar, se llevó a cabo una entrevista no estructurada con la responsable de la capacitación de los mentores que trabajan en el respectivo programa organizado por el Ministerio de Educación, a fin de conocer las características de la formación que ofrece la universidad en este campo. Se trata de una académica de la UASB con amplia preparación y experiencia en los procesos de formación continua de profesores en el área de lectoescritura, quien asumió desde el inicio del programa la capacitación de estos docentes.

La entrevistada refiere que la Universidad tiene mucha experticia en el tema en estudio, puesto que desde el año 2002 ha organizado y dirigido el programa de Escuelas lectoras, que tuvo como propósito fortalecer la formación de los docentes en lectoescritura. En particular, el programa estuvo orientado a los docentes que atienden los primeros años de la Educación General Básica. Este proyecto se desarrolló simultáneamente en tres países, con la participación de las Universidades Andina Simón Bolívar en Ecuador, Cayetano Heredia de Perú y NÚR de Bolivia, con el financiamiento de la Agencia de Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID, por sus siglas en inglés). En este sentido puntualizó:

> Con esta experiencia que duró más de quince años, la UASB asumió con posterioridad la formación de mentores en la indicada área de estudios; el objetivo fundamental es formar a los mentores que inicialmente son docentes de EGB, que tienen la res-

ponsabilidad de acompañar a grupos de 20 a 25 profesores en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura; esta formación tiene un enfoque vygoskiano, puesto que parte de lo procesos socio culturales y toma en cuenta la participación de la familia y de la comunidad en este aprendizaje.

El anterior enfoque, añade la entrevistada:

> Se inicia con el cuestionamiento a las metodologías que utilizaban y utilizan los profesores de manera tradicional para el desarrollo de los mencionados aprendizajes; posteriormente se elabora una propuesta de una nueva forma de enfocar la enseñanza de la lectura y la escritura, en la que juegan un papel muy importante los docentes y los padres de familia; la principal meta es que los estudiantes aprendan a leer y a escribir comprendiendo bien lo que leen y lo que escriben. Se trata de que los estudiantes tomen gusto por la lectura y adquieran ese hábito desde las más tempranas edades.

Manifiesta, además:

> La capacitación de los docentes tiene cuatro grandes actividades que son: un taller presencial con 40 horas de duración, en el que se establecen los principales criterios para el trabajo de la mentoría; un proceso de acompañamiento en el terreno que tiene, al menos, un año de duración, en el que los capacitadores visitan a los futuros mentores y comparten sus experiencias con estos; luego, una reunión de mentores que laboran en la misma área geográfica, en la que se trata de resolver los principales problemas encontrados en el trabajo; finalmente una jornada pedagógica, una vez en el año, con la participación de especialistas en las áreas de lectura y escritura».

Por otra parte señala que:

> Hasta el momento se han formado 75 mentores para la región de la Sierra, incluyendo los respectivos asesores y 350 para la Costa; también aclara que el proceso de la Sierra se desarrolló con normalidad, en tanto que el de la Costa tuvo muchas dificultades en su realización, puesto que el Ministerio de Educación no pudo financiar esta actividad; en consecuencia, en esta región la formación fue muy irregular, no se pudo desarrollar normalmente la parte presencial y se lo ha completado con apoyos virtuales, los cuales no son los más aconsejados en estos casos.

La entrevistada indica:

> El Ministerio de Educación, por los sucesivos cambios de personal que ha tenido en los últimos años, no ha asumido este proyecto aquilatando el verdadero valor que tiene […] [por su parte] la Universidad ha apoyado el programa en la medida de sus posibilidades, pero tampoco tiene amplios recursos como para asumir por su propia cuenta todo el costo del mismo.

A juicio de la entrevistada:

> Los mentores, tal como se ha diseñado el programa, tienen la obligación de visitar las escuelas dos veces al mes; en cada visita deben dar una clase demostrativa y compartir con el docente respectivo los comentarios de la clase dada; a su vez, el docente tiene la responsabilidad de dictar otra clase demostrativa (en otro grado) y recibir la retroalimentación del mentor; entre los docentes y el mentor se organiza una reunión de evaluación para analizar el trabajo realizado, y planificar las actividades para el período siguiente.

Con respecto a la planeación, explica que en las reuniones en referencia se diseñan las actividades que serán ejecutadas en el próximo mes, se seleccionan los recursos didácticos a utilizar, se escogen las lecturas y los libros que se pondrán a disposición de los niños y sus familias, así como los instrumentos de evaluación a aplicar.

Desde su punto de vista afirma que:

> Esta experiencia ha sido muy edificante, puesto que los profesores, que tradicionalmente se quejan de la soledad en la que tienen que desarrollar su trabajo cotidiano, con este proyecto se sienten acompañados, tienen con quien compartir sus logros y dificultades, tienen a quien consultar sus dudas y se sienten apoyados por otros docentes que tienen su mismo pensamiento pedagógico.

Señala que: «los mentores en ejercicio han suplido con su propio interés y amor al proyecto, la falta de apoyo del Ministerio de Educación, al punto que cuando no tienen dinero para trasladarse a las diferentes escuelas, que es una de sus principales obligaciones, entre ellos comparten las motos, las camionetas o los vehículos para no faltar a su trabajo». Considera, además, que el acompañamiento que ofrecen

varios asesores pedagógicos ha sido muy importante para que el programa no se paralice.

Aclara, por otra parte, que si bien el proyecto está dirigido a todos los docentes de un mismo circuito que trabajan en lectoescritura de primero a cuarto año de Educación Básica, no se hace diferenciación entre profesores antiguos y nuevos; sin embargo, se debe señalar que los profesores nuevos tienen menos dificultades de asumir el proceso, puesto que no han tenido experiencias anteriores en la materia. En ese marco lo toman como una nueva oportunidad que no choca con ningún otro proceso que se haya desarrollado en años pasados, lo que no acontece con los antiguos, a muchos de los cuales les cuesta asumir otras posiciones de las ya conocidas y practicadas.

La responsable de la capacitación señaló que la experiencia vivida puede ser útil para llevar a cabo el acompañamiento en otras áreas, particularmente en Matemáticas, puesto que en dicha asignatura es donde mayores dificultades de aprendizaje se registran, tal como lo muestran las evaluaciones nacionales e internacionales realizadas en el país en los últimos años. Menciona que la Universidad Pedagógica de México había ofrecido un especialista en la didáctica de las matemáticas para formar mentores en esa área, pero que el Ministerio todavía no se ha pronunciado.

Al preguntarle: ¿Cómo mira el futuro del programa? Enfatiza: «tengo más confianza en el trabajo de la gente que en el propio Ministerio, puesto que ya han aparecido sugerencias para formar una gran red de mentores y de docentes a favor de los nuevos criterios de la enseñanza de la lectoescritura». Asimismo, agrega: «Uno de los aspectos pendientes es la sistematización de la experiencia que la haremos en los próximos años si la actividad continúa».

Finalmente menciona que «el programa ya ha ganado varios premios y que por iniciativa de los propios mentores están postulando para un premio nacional que se entrega cada año a las mejores iniciativas e innovaciones educativas ecuatorianas».

Ejecución del PAPT

En el mes de octubre de 2018 se realizó la entrevista no estructurada a la funcionaria del Ministerio de Educación que tiene a su cargo el programa de mentoría, con el fin de conocer los objetivos y alcances del mismo; para la entrevistada:

> La formación y el trabajo de los mentores ha sido una experiencia muy alentadora, les ha permitido constituirse en agentes de cambio, además, conocer la realidad en la que

se debate la educación nacional; en el futuro esta experiencia les puede servir para asumir cargos directivos, de asesores o auditores o continuar como mentores.

Relata que este programa fue reconocido en 2018 por el Programa Regional para el Desarrollo de la Profesión Docente en América Latina y el Caribe (PREDALC) como una de las experiencias con mayor nivel de innovación y potencial de replicabilidad en América Latina, entre más de cien propuestas de innovación educativa que se presentaron en la región en este año. Este organismo internacional reconoció que:

> El Programa de Acompañamiento Pedagógico en Territorio, es innovador en su método de capacitación de mentores, asesores y directivos del sistema educativo en «modalidad dual», de un enfoque comunicativo-semántico de enseñanza sobre la lectoescritura, en niños de educación básica. La modalidad dual, implica formar al docente mentor in situ, capacitándose en la propia aula. El programa considera metodologías efectivas para el aprendizaje de la lectura y la escritura tomando los diversos espacios socioculturales de enseñanza del código alfabético, que potencia la revalorización cultural, la capacidad crítica, y de aprendizaje de los niños. Esta propuesta busca resolver problemáticas relacionadas con el fracaso, el rezago escolar y la baja participación de las familias en los procesos escolares, priorizando territorios cuyas escuelas presentan bajos perfiles de rendimiento académico (PREDALC, 2018).

Agregó que si bien el programa está diseñado para atender a todos los docentes de los cursos seleccionados en los establecimientos de los circuitos educativos en los que trabajan, específicamente en el Área de Lengua y Literatura, se da atención preferente a los docentes noveles, a los que se les dedica un mayor tiempo de acompañamiento; además, ante la posibilidad de seleccionar entre dos o más docentes que deban presentar resultados o quienes deban asistir a clases, se prefiere siempre a estos docentes, considerando que ellos requieren de mayor apoyo para que puedan alcanzar su pleno desarrollo profesional.

A juicio de la funcionaria del Ministerio de Educación, responsable de este programa, para el desarrollo de las actividades se ha tenido que sortear varios problemas, uno de ellos es el relacionado con la disposición de los directivos, ya que: «si ellos están dispuestos a apoyar, el programa se ejecuta sin contratiempos, pero si no hay esa disposición, siempre habrá problemas». También hay que considerar el

alto número de directivos que permanecen encargados porque no se nombran los titulares, algunos de estos tienen poco interés por lograr mejores resultados en el trabajo docente y en el propio funcionamiento del plantel.

Otro de los aspectos que le preocupa tiene que ver con los profesores que tienen algunos años de experiencia, ya que es muy difícil que puedan «desaprender» sus antiguas prácticas pedagógicas. Según su punto de vista: «es mucho más fácil trabajar con profesores jóvenes, porque ellos asumen los nuevos procesos con mayor facilidad». Manifiesta, a su vez, que: «uno de los puntos en los que ha fallado el Ministerio de Educación es en hacer efectivo el ofrecimiento de transporte para los mentores en formación, puesto que ellos tienen que trasladarse de escuela en escuela durante todas las semanas, considerando que la mayor parte de los circuitos tienen una amplia cobertura geográfica».

En la parte final de la entrevista destacó tres puntos. En primer lugar:

> Que para el futuro se esperaría que el programa pueda ampliarse, de manera que llegue a todos los grados y cursos de la Educación General Básica y que se tomen en cuenta otras asignaturas. Se considera acertado que se haya iniciado por Lengua y Literatura, pero hacia adelante se recoge la sugerencia de que se amplíe a Matemáticas. Si se logra mejorar los aprendizajes en estas dos áreas, se dice: «la ganancia para el sistema educativo sería muy significativa».

En segundo lugar, que es «muy necesario que el Ministerio sistematice la experiencia y ofrezca, por medio de documentos técnicos y publicaciones, los sustentos teóricos y los fundamentos conceptuales y pedagógicos para la ampliación y desarrollo de esta importante actividad». Y, en tercer lugar, «que en un periodo de cinco años de funcionamiento el programa sea evaluado, tanto por el propio Ministerio de Educación, como por alguna entidad especializada».

Para conocer el funcionamiento de las mentorías en los respectivos establecimientos educativos, se mantuvo una entrevista en octubre del 2018 con una de las asesoras que tiene a su cargo uno de los circuitos en los que se desarrolla la actividad. A criterio de la misma: «El programa ha resultado todo un éxito y está transformando la mentalidad de los docentes, la de los propios directivos y la de los estudiantes». Asimismo, «encuentra que se han producido múltiples ganancias al respecto».

Dice que los mentores en formación desarrollan actualmente:

> Todo un proceso de cambio […]; en primer lugar, organizan los seminarios de capacitación para los docentes, con este fin escogen los contenidos curriculares que causan mayor dificultad o que generan controversias entre los profesores. Luego de lo cual dictan clases demostrativas sobre estos temas; con posterioridad, con los docentes revisan los procesos que tienen mayor complicación, explican la razón de ciertas actividades; finalmente dictan clases conjuntamente con los profesores de aula y realizan una evaluación compartida.

Asimismo, la entrevistada relata que los mentores en formación trabajan en parejas con sus compañeros y visitan rotativamente por dos días cada escuela del circuito. En un comienzo el Ministerio había dispuesto que tuvieran un 80% de actividad en la mentoría y un 20% de clases en sus planteles de origen, pero se comprobó que el sistema no funcionaba así y que era necesario que estén totalmente liberados de clases para realizar el trabajo de acompañamiento.

La entrevistada manifiesta que los mejores resultados se han dado cuando se involucran en el proceso, tanto los docentes como los directivos. Además, encuentra que los estudiantes no solamente adquieren los conocimientos, sino también la metodología de trabajo; si el profesor no lo menciona, ellos piden la «Agenda del día» y que se declare el objetivo de la clase. Como el programa recién está empezando, se esperaría que los niños mejoren en sus aprendizajes y disminuyan significativamente la deserción y el rezago escolar en dichos planteles.

En marzo de 2019 se tuvo la oportunidad de organizar una entrevista colectiva con tres mentores en ejercicio para conocer sus experiencias, quienes contaron sus principales vivencias en el desarrollo de este proceso. Se realizó una convocatoria a un grupo más grande, con la intención de organizar un grupo focal, pero, por problemas de transporte, los otros invitados del grupo no pudieron asistir. De todas maneras, se utilizó el cuestionario elaborado con anterioridad.

La primera pregunta que se hizo fue: ¿Cómo se enteraron de la existencia de este programa? Los participantes responden que uno de los colegas una vez fue a hacer trámites administrativos en el Distrito y ahí le informaron de la realización del proyecto de formación de mentores, le dijeron que debían inscribirse hasta tal fecha y que la capacitación estaba a cargo de la Universidad Andina; en vista de que ellos conocían el trabajo que había hecho años antes, la UASB, cumplieron los requisitos solicitados y se inscribieron en el programa. Esta información corrió entre varios colegas que también se interesaron en la actividad.

En seguida se les preguntó: ¿Cómo evalúan el taller de formación? Consideran que el taller es básico para comprender la lógica y las estrategias del programa, creen que quien no hace de manera presencial el taller de inicio difícilmente podrá desarrollar el trabajo de mentoría en su debida forma. Pero opinan que el taller es demasiado corto, creen que debería tener al menos un mes de duración, para poder abordar los principales temas que se refieren al proceso de enseñanza de la lectura y escritura. Sin embargo, consideran que el trabajo de seguimiento y acompañamiento que realiza con posterioridad Gabriela Mena es muy necesario, porque ahí ya se puede constatar las dificultades que tiene un docente en el camino y buscar soluciones a los mismos.

Al preguntárseles ¿cuál ha sido su experiencia al realizar el trabajo como mentores? Respondieron que:

> La experiencia es extraordinaria, en primer lugar, uno siente que está creciendo profesionalmente, que puede realizar de mejor forma de la que se hacía con anterioridad, pero lo más significativo es la oportunidad que se tiene de apoyar el trabajo de los demás. La mayor parte de los profesores con los que se interactúa se sienten apoyados por nosotros; eso es motivo de una mayor satisfacción en la tarea diaria. También uno constata los resultados que se alcanzan y tiene una gran motivación cuando ve que los niños están leyendo y escribiendo con facilidad; además entienden lo que leen, porque anteriormente la lectura era un proceso mecánico, en el que el niño no entendía lo que leía; además se tomaba a la lectura como un castigo, ahora se toma como una actividad interesante, formativa y hasta lúdica y recreativa. Con este programa se ha desterrado el aforismo de que: «La letra con sangre entra».

Con respecto a ¿cuáles han sido las dificultades que han tenido que vencer? Su parecer lo expresaron en los siguientes términos:

> Para muchos de nosotros el proceso no ha sido fácil, la primera dificultad ha sido la tarea de convencer a las autoridades del Ministerio y de cada establecimiento en la bondad del sistema, ha costado mucho que algunos directores acepten el nuevo proceso, aunque una buena parte de ellos ha apoyado, otro porcentaje no lo hace hasta el momento. La otra dificultad ha sido la de contar con la colaboración de los profesores, muchos de ellos no creían en lo que se les ofrecía, pero cuando vieron algunas de nuestras clases demostrativas se convencieron de la bondad del sistema y ahora son nuestros

aliados incondicionales. La tercera dificultad ha sido con el propio Ministerio de Educación, los trámites ministeriales son interminables, se tardaron mucho en liberarnos de nuestras horas de clase de las instituciones a las que pertenecemos, después de muchos trámites llegaron los acuerdos ministeriales.

Subrayan a su vez que:

> El Ministerio tampoco nos ha proporcionado el pago de transporte que nos ofreció, puesto que el traslado de una escuela a otra tiene su costo y hasta el momento lo hemos cubierto con nuestro propio peculio. A veces las escuelas se encuentran en la zona rural y el transporte a esos lugares es caro. Sería ideal que el Ministerio nos otorgue un estipendio para estos gastos, porque estamos cubriendo una responsabilidad que le atañe al propio Portafolio.

Para abundar sobre esta temática se les planteó el siguiente interrogante: ¿Qué apoyo han tenido para ejecutar bien el programa? La respuesta fue:

> El primer apoyo ha venido de la Universidad Andina, que nos dictó el taller de formación, luego nos hace el acompañamiento y ha puesto a nuestra disposición una persona que comparte con nosotros todas las experiencias. La mayor parte de asesores educativos del Ministerio de Educación ha tomado como parte de su actividad este programa y ellos han estado siempre cerca de lo que hacemos. Luego, los profesores, los niños y las familias que colaboran permanentemente en las actividades programadas.

Por último, a la pregunta: ¿cómo ven el futuro del programa?, expresaron:

> Nos gustaría que el programa no termine, que se extienda a otras escuelas, a los demás grados y a otras áreas de la enseñanza. Quisiéramos que el Ministerio de Educación se empodere de esta actividad que en el futuro le puede dar muchos réditos, que lo asuma como un programa prioritario, que asigne una cantidad para el pago del transporte, al fin y al cabo, no es una cantidad muy grande. Nosotros nos damos cuenta que el Ministerio ha desperdiciado muchos recursos en otras actividades que ni siquiera están funcionando y no quiere dar los recursos a una actividad muy importante como es esta. También desearíamos que la Universidad Andina siga siendo el centro de la capacitación, que haya otras Gabrielas que hagan nuestro acompañamiento.

Discusión y conclusiones

Todos los funcionarios y docentes con los que se tuvo la oportunidad de conversar sobre el tema están muy satisfechos con el funcionamiento del programa de mentorías, consideran que con su trabajo se cubre una importante necesidad que es la de dar acompañamiento a los docentes, en especial a los docentes noveles, muchos de los cuales realizan sus actividades profesionales en solitario. Ese sentimiento de satisfacción y de aprecio se constata entre los funcionarios del Ministerio de Educación, de la Universidad Andina Simón Bolívar, de los distritos en los que se realiza la actividad y de los propios mentores.

El trabajo de capacitación y acompañamiento realizado por la Universidad Andina Simón Bolívar ha sido fundamental, puesto que tanto la propuesta pedagógica, como el haber asumido el seguimiento y apoyo al trabajo en territorio, han resultado de vital importancia para el desarrollo del proyecto.

Es un acierto el haber seleccionado el Área de Lengua y Literatura y dentro de esta los primeros cuatro años de la Educación General Básica, por la importancia que tienen estos años en la formación personal de los educandos y por la necesidad que tienen los docentes de contar con una asesoría permanente. También es un acierto el haber seleccionado los distritos y los circuitos en los que hay mayores dificultades con la deserción y el rezago escolar. El reconocimiento de estos aspectos positivos ha venido también de organismos internacionales que han identificado la bondad del trabajo realizado y lo han premiado.

Sin embargo, quedan algunos aspectos pendientes, como la necesidad de que el propio Ministerio de Educación, en cuyas dependencias se ideó el programa, se empodere de esta actividad, que realice pequeñas asignaciones económicas para cubrir el transporte y la movilización de los mentores y, fundamentalmente, que piense en el futuro de este interesante proceso de acompañamiento.

Aunque se conoce que las necesidades de formación continua de los docentes son incalculables, una de las prioridades debería ser la de dar atención a los profesores noveles, porque se logran dos ganancias; por un lado, se alcanzan mejores resultados en los aprendizajes de un área fundamental, como es la que permite el buen manejo de la lengua materna, y por otro lado, se asegura la trayectoria profesional de un docente novel, que si es bien capacitado, puede hacer un trabajo de calidad durante toda su carrera profesional.

En el futuro es importante que el programa permanezca y se amplíe, en primer lugar a los otros grados y cursos del sistema educativo, en segundo lugar se amplíe

a otras áreas de la enseñanza, particularmente a las matemáticas, considerando los deficientes resultados que tiene el Ecuador en esa materia (UNESCO, 2016).

La Universidad Andina Simón Bolívar, al igual que el Ministerio de Educación, reconoce que una asignatura pendiente en el desarrollo de las mentorías es la sistematización de la experiencia, con el fin de disponer de elementos teórico-conceptuales y prácticos, que se constituyan en el sustento para la posible continuación y expansión del programa.

Se esperaría que en el futuro el Ministerio de Educación, para la prórroga del proyecto, se base en la experiencia adquirida por los actuales asesores y mentores, que están realizando su loable trabajo en los centros educativos seleccionados.

Como reflexiones finales, a manera de conclusiones, se puede mencionar:

- La importancia del trabajo realizado por los mentores en el acompañamiento a los docentes en los procesos de enseñanza de la lectoescritura, en los grados iniciales de la Educación General Básica;
- La necesidad que tienen los profesores, particularmente los docentes noveles de contar con un proceso de apoyo permanente en los primeros años de su vida profesional para la realización más eficiente de sus tareas pedagógicas;
- El requerimiento que manifiestan todos los funcionarios y docentes entrevistados de continuar, ampliar y expandir el programa, con el fin de cubrir otras áreas necesarias para el buen desarrollo de la educación;
- La petición de que el Ministerio de Educación se empodere de esta importante tarea, que lo asuma en los aspectos de política pública, en el desarrollo de las estrategias administrativas y de financiamiento;
- La formación continua de los educadores es una tarea fundamental para lograr la renovación y actualización de los modelos pedagógicos, las metodologías, las estrategias de trabajo y los demás elementos que hacen parte del trabajo docente;
- Como consecuencia del punto anterior, hay que rescatar el trabajo formativo que cumple la Universidad Andina Simón Bolívar y que pueden hacerlo también otras universidades para fortalecer la formación docente;
- La importancia de privilegiar los sectores socioeconómicos más vulnerables, para que la educación supla en parte las grandes carencias que tienen amplias zonas de la población en situación de pobreza;

- La necesidad de realizar evaluaciones de estos programas y de sistematizar las experiencias, con el fin de rescatar el valor de estas actividades y proyectar su accionar hacia el futuro.

Bibliografía

Fabara Garzón, E. (2013). *Estado del Arte de la Formación docente en el Ecuador. Contrato Social por la Educación.* Quito: La Caracola Editores.

Gobierno del Ecuador (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural.* Quito: Registro Oficial.

Ministerio de Educación (2013). «Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación Intercultural». Quito: Registro Oficial.

——, (2017). Organización del Programa de Acompañamiento Pedagógico en Territorio. Oficio N° MINEDUC-DNFIIP-2017-00003-OF, 24 agosto, 2017.

——, (2018). «Cursos de Capacitación». Recuperado de: https://mecapacito. educacion.gob.ec

——, (2018a). Acuerdo de Creación e institucionalización del Programa de Acompañamiento Pedagógico en Territorio (PAPT). Acuerdo N° 2018-00073-A del 23 de Julio de 2018.

Perrenoud, P. (2001). «Evaluation formative et evaluation certificative». Genéve: Formation professionalle. Suisse.

PREDALC (2018). «Experiencias innovadoras en Formación docente». Santiago, Chile. Recuperado de: https://desarrollodocente.org/home

SENESCYT (2018). *Oferta Académica de las Instituciones de Educación Superior. Segundo Semestre 2018.* Quito: Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación.

——, (2018a). *Construye tu Futuro. Oferta académica de las instituciones de educación superior.* Quito: Secretaría de Educación Superior, Ciencia y Tecnología.

UNESCO (2016). Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE). Santiago, Chile: OREALC, UNESCO. Universidad Politécnica Salesiana (2018). Pensum de estudios para la formación de docentes en Educación Básica. En: https://www.ups.edu.ec/web/guest/educacion-basica

Uzcátegui, Emilio (1981). *La Educación Ecuatoriana en el Siglo del Liberalismo.* Universidad Central del Ecuador. Quito: Editorial Voluntad.

CAPÍTULO 9

LAS TUTORÍAS PARA DOCENTES NOVELES EN LA EDUCACIÓN BÁSICA OBLIGATORIA EN MÉXICO. ¿RUPTURA O REESTRUCTURACIÓN?

Jaime Calderón López Velarde

Introducción

En México, los programas de iniciación para docentes noveles de la educación básica obligatoria tenían un papel irrelevante en las políticas de profesionalización docente, pues en 2013, apenas el 12.4% de las escuelas primarias y 21% de las secundarias proporcionaban tutorías y sistemas de acompañamiento docente (Backhoff y Pérez-Morán, 2015, citados por INEE, 2015, p. 120). Sin embargo, la cuestionada reforma educativa[1] que fue impulsada en ese año por el gobierno de Peña Nieto incluyó en la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD en adelante)[2] el derecho de los docentes de nuevo ingreso a recibir tutorías durante los dos primeros años para «fortalecer sus capacidades, conocimientos y competencias» (artículo 22, p. 13).

Como se puede observar, se trata de una reciente innovación educativa, que fue recomendada en los criterios para la elaboración de políticas y acciones docentes en la región latinoamericana y en las propuestas de carrera profesional (UNESCO/OREALC, 2011-2012), pero que solamente Argentina y Ecuador la concretaron

1 La reforma educativa generó incertidumbre laboral y rechazo del magisterio nacional debido al carácter laboral de la LGSPD que puso énfasis en la evaluación con fines punitivos en los procesos de ingreso, movilidad, permanencia y promoción de los docentes de educación básica y media. Asimismo, generó puntos de vista divergentes de diversos sectores de la sociedad (académicos, organizaciones sindicales, partidos políticos y de la sociedad civil), entre estos, de la organización *Mexicanos Primero* que cuestionaron los resultados educativos, señalando y denostando a los profesores como los principales responsables de esta situación. Sobre este punto, véase en la bibliografía el informe final (parte I) publicado en 2017 por la UNESCO/OREALC sobre la *Evaluación de desempeño de docentes, directivos y supervisores en educación básica y media superior de México.*

2 Otros cambios legislativos de la reforma educativa fueron: 1) Decreto de reforma constitucional (artículos 3º y 73º); 2) Reforma a la Ley General de Educación; 3) Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, en adelante).

en forma inmediata mediante políticas nacionales y programas de acompañamiento docente, y en época más reciente Uruguay, Perú, Chile y México.

La puesta en marcha de la reforma educativa inició en el ciclo escolar 2014-2015; a cuatro años de proporcionarse este acompañamiento a los docentes noveles que aprobaron el concurso de oposición, cabe preguntarse: ¿cuáles son sus características y cómo se ha instrumentado esta innovación? ¿Cuáles son sus principales obstáculos y logros? ¿Qué valoración hacen los docentes noveles sobre este acompañamiento? ¿A qué modelo de tutorías obedece? ¿Se requiere solamente afinarlo o reestructurarlo? ¿Qué medidas se requieren para que cumpla sus objetivos?

Así pues, el propósito de este trabajo es conocer los resultados que aportan las investigaciones sobre la política de tutorías y su instrumentación para conocer sus logros y obstáculos, así como proponer un conjunto de medidas que mejoren sus procesos y resultados. Con este fin se consultaron bases de datos de revistas mexicanas de investigación educativa indizadas y memorias de congresos nacionales cuyos resultados indican una escasa producción debido al carácter reciente de esta política.[3] En este sentido, se analizaron durante el periodo 2015-2018 17 productos de investigación.[4] Empero, los reportes recabados de investigación tanto cuantitativos como cualitativos permiten tener un panorama general acerca de los cursos de acción de esta política y conjeturamos que otros estudios en proceso confirmarían los aportes de las investigaciones y las afirmaciones que se desprenden de su análisis.

La estructura temática se integra por cinco puntos. En el primero se describen las características de las políticas de tutoría para los docentes noveles de la educación básica en México. En el segundo y tercero los aportes de las investigaciones sobre la formación de tutores y las prácticas de tutoría. El cuarto punto abre una discusión de los resultados de las investigaciones con respecto a los marcos de análisis desarrollados en los capítulos uno al quinto de la primera parte. En el quinto se propone un conjunto de medidas orientadas a la construcción de un modelo colaborativo e integral de tutorías. Finalmente se enuncian las conclusiones y las referencias bibliográficas.

3 Cabe mencionar que en el marco de las convocatorias del Fondo Sectorial de Investigación para la Evaluación de la Educación 2016-1 y 2017-2 del Conacyt-INEE, solamente se aprobaron tres proyectos sobre tutorías cuyos resultados se exponen en este trabajo: 1) Impacto formativo de la tutoría en docentes de educación básica desde los resultados de las evaluaciones del INEE; 2) Evaluación del proceso de tutorías en profesores de educación primaria en el estado de Sonora; 3) Evaluación de un proyecto piloto de tutoría docente en Sonora. *Cfr*. INEE. Resultados.

4 Cuatro investigaciones del INEE, dos capítulos de libro, dos artículos, siete ponencias, un informe de tesis doctoral y otro del proyecto, evaluación del proceso de tutorías en el estado de Sonora antes mencionado (2ª. etapa, convocatoria del INEE-Conacyt, 2016-1).

La política de tutoría para los docentes noveles de la educación básica obligatoria en México

De acuerdo con el artículo 21 de la LGSPD de México, el ingreso a la educación básica obligatoria se realiza mediante concurso de oposición, aquellos docentes y técnicos docentes que hayan sido aceptados (idóneos) tendrán, durante los dos primeros años, el acompañamiento de un tutor designado por la autoridad educativa para que fortalezcan sus capacidades, conocimientos y competencias, pues al término del segundo año deberán evaluarse para determinar su permanencia o retiro del ejercicio docente (artículo 22, p. 13).

En este sentido los docentes noveles son evaluados externamente por la Secretaría de Educación Pública al término del primero y segundo año de ejercicio docente. La primera evaluación es diagnóstica e incluyó en 2016: 1) un reporte de cumplimiento de responsabilidades profesionales; 2) un examen de conocimientos y habilidades docentes; 3) un cuestionario sobre necesidades formativa (SEP/CNSPD, 2016). La segunda evaluación es de desempeño docente para determinar la permanencia en el servicio y se realiza al concluir el segundo año. Incluye, además de los anteriores instrumentos, el análisis y explicación de un expediente de evidencias de enseñanza[5] y una *planeación didáctica argumentada*[6]. En caso de que los docentes no aprueben la evaluación al término del segundo año de ejercicio docente serán retirados del servicio.

Para hacer valer el acompañamiento pedagógico y regular su funcionamiento, la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2014), a través de la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD en adelante), estableció el *Marco General para la Organización y Funcionamiento de la Tutoría en Educación Básica. Docentes y Técnicos Docentes de nuevo ingreso para los ciclos escolares 2014-2015 y 2015-2016* que se ha modificado en 2018 para adecuarse a la diversidad de condiciones en las cuales se ha puesto en ejecución. En este documento normativo destacan los siguientes objetivos que fundamentan el enfoque de tutoría: 1) fortalecer el aprendizaje y la autonomía profesional (desarrollar habilidades para resolver problemas); 2) utilizar el aprendizaje entre pares (partir de las experiencias de los docentes noveles); 3) ser un dispositivo de formación profesional (centrado en el

5 Incluye cuatro trabajos de alumnos con alto y bajo rendimiento en lengua y matemáticas, así como un texto explicativo sobre las características de los alumnos, el contexto familiar y social y los resultados alcanzados.
6 Consiste en la elaboración de un escrito en línea en el que se «analiza, justifica, sustenta y da sentido a las estrategias de intervención didáctica elegidas para elaborar y desarrollar su Planeación», específicamente en el área de Español y de Matemáticas (SEP, 2016a, p. 9).

diálogo profesional, el análisis y la reflexión); 4) asumir una base ética de trabajo, respeto y corresponsabilidad (SEP, 2018, p. 11).

De acuerdo con la Ley y el Marco General antes mencionados, la tutoría representa un reconocimiento a los docentes y técnicos docentes más destacados en su desempeño, se define como «una estrategia de profesionalización orientada a fortalecer las capacidades, los conocimientos y las competencias del personal docente y técnico docente de nuevo ingreso en el servicio público educativo» (SEP, 2018, p. 10).

Las tutorías se proporcionan en tres modalidades: 1) presencial; 2) en línea; 3) de atención a zonas rurales, en función de las condiciones y características de cada entidad federativa y de las zonas escolares (SEP, 2018, p. 12).

En la modalidad presencial se procura que los tutores laboren en el mismo plantel o zona escolar y exista correspondencia con el nivel educativo, tipo de organización escolar o asignatura de los docentes noveles. La tutoría implica la dedicación de tres horas semanales por un periodo de dos años, a un máximo de tres docentes noveles. Para ello se elabora un Plan de Trabajo anual entre tutor y tutorando en el cual se establecen objetivos, el calendario de actividades y las fechas de las tres observaciones a realizar en el ciclo escolar. Antes de concluir el ciclo escolar se realiza un balance sobre los logros alcanzados y finalmente el tutor envía al Sistema de Registro y Seguimiento para la Tutoría en Educación Básica las evidencias del trabajo realizado con cada uno de sus tutorados (SEP, 2018, p. 13).

La tutoría en línea depende de una plataforma virtual (*Moodle*) organizada en ocho módulos, en donde el tutor interactúa con 10 docentes noveles y en la modalidad de atención a zonas rurales, un tutor se reúne mensualmente con un grupo de 8 a 12 docentes noveles en un lugar accesible y determinado por la autoridad educativa local para realizar las actividades de acompañamiento.

Para efectos de seguimiento y evaluación, los tutores deberán enviar al Sistema de Registro y Seguimiento reportes de las actividades realizadas (planes de trabajo, registros de observación, evidencias de la interacción en la plataforma *Moodle,* etc.).

Perfil y selección de los tutores

El perfil de los tutores toma en cuenta cinco dimensiones que constituyen las características, cualidades y aptitudes indispensables para el ejercicio docente y guardan relación con dominios específicos que, en su conjunto, constituyen las competencias que son propios de los docentes y técnicos docentes en los tres niveles de la

Educación Básica (preescolar, primaria y secundaria). Estas dimensiones son: 1) el conocimiento de los alumnos; 2) la organización y evaluación del trabajo educativo; 3) el reconocimiento como profesional que mejora continuamente en beneficio del aprendizaje de sus alumnos; 4) la responsabilidad ante las disposiciones legales y éticas inherentes a su profesión en pro de los alumnos; 5) la participación eficaz con la escuela y la comunidad para garantizar la conclusión exitosa de la escolaridad de todos los alumnos (SEP, 2018, pp. 20-21). Entre los dominios específicos destacan: las habilidades comunicativas orales y escritas; la organización y la comunicación de la experiencia docente; la práctica reflexiva y analítica.

Con respecto a la selección de los tutores, de acuerdo con el artículo 47 de la LGSPD, la tutoría se considera como un movimiento lateral[7] y corresponde al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) establecer los lineamientos para la selección de los docentes frente a grupo para que ejerzan esta función cuyo desempeño es de carácter voluntario (SEP, 2018, p. 9).

Los principales requisitos solicitados al personal docente o técnico docente, para ejercer como tutores, son los siguientes: 1) contar con el título de licenciatura y nombramiento definitivo; 2) acreditar un mínimo de tres años de ejercer la docencia frente a grupo; 3) no desempeñar algún cargo de elección popular o sindical; 4) mostrar habilidades en TIC; 5) acreditar resultado de *suficiente* en caso de haber presentado la evaluación del desempeño.

En cuanto al procedimiento para la realización del proceso de selección, las autoridades educativas estatales deberán emitir con la suficiente antelación a la apertura del ciclo escolar una convocatoria estatal en la cual se especifiquen los requisitos correspondientes (documentación, plazos, criterios, derechos y obligaciones, fechas y medios de publicación de los resultados).

Por lo que a la evaluación y designación de los tutores se refiere, esta recae en un Comité Colegiado de Revisión, conformado por el Consejo Técnico de cada zona escolar en el cual participan docentes y técnicos docentes. Cabe mencionar que en los casos en que no se disponga de candidatos, este Consejo designa a un Asesor Técnico Pedagógico (ATP en adelante) y de no haberlo, la autoridad educativa local lo designa según las listas de prelación (SEP/CNSPD, 2014, pp. 20-21).

7 Los movimientos laterales son de carácter temporal y tienen una duración de hasta tres ciclos escolares, pero en dicho periodo el tutor se mantiene en el ejercicio docente. Estos movimientos son regulados por las disposiciones del marco general aquí citado (nota 5 supra) y en los procesos de evaluación del INEE mediante los lineamientos para la selección de tutores (*Cfr*., SEP, 2018, p. 35).

Formación de tutores e incentivos

Se propone que los tutores adquieran una formación específica y especializada mediante programas de actualización suscritos por convenios con instituciones de educación superior, centros de investigación y organismos educativos a través de convocatorias públicas. Estos apoyos incluyen talleres de formación de tutores, diplomado y plataforma virtual, que deberán operarse antes del inicio del ciclo escolar, en contra turno o en sesiones sabatinas ya que no deben interferir en el «cumplimiento de la Normalidad Mínima de Operación Escolar». Estas ofertas serán difundidas por diversos medios al inicio y durante el ciclo escolar por la autoridad educativa correspondiente.

Por su parte, los incentivos incluyen distinciones ya sea mediante un nombramiento y diploma, o de desarrollo profesional y difusión de la experiencia (entrevistas radiofónicas, publicaciones, etc.). Asimismo, apoyos económicos otorgados mensualmente hasta por 10 meses que son regulados por la Ley General del Servicio Profesional Docente y conforme a la disponibilidad presupuestal.[8] Cabe mencionar que estos incentivos son compatibles con los alcanzados en el Programa de Promoción en la Función por Incentivos en Educación Básica (SEP, 2018, p. 36).

En resumen, los tutores son docentes y técnicos docentes experimentados y reconocidos por su óptimo desempeño en un centro escolar de educación básica obligatoria que deciden, de manera voluntaria, participar en un proceso de selección para acompañar pedagógicamente, mediante tutorías presenciales, en línea o en zonas rurales por un periodo de dos años, a los docentes noveles que resultaron *idóneos* en el concurso de oposición. Esta actividad no implica que los tutores se aparten de su grupo de alumnos ya que es inherente a su ejercicio docente y, además de reconocerse, también es remunerada.

Investigaciones sobre la formación de tutores

El principal dispositivo de formación de tutores, para docentes y técnicos docentes de nuevo ingreso, fue el diplomado que lleva este título (SEP, 2014[a]), el cual estuvo bajo la conducción en todo el país por las escuelas normales y la Universidad Pedagógica Nacional.[9] En la Unidad Zacatecas de esta institución, Calderón (2015)

8 En la modalidad presencial, un tutor recibirá un incentivo de tres horas/semana/mes por un tutorado; en la modalidad en línea, nueve horas/semana/mes por diez tutorados; en la modalidad de zonas rurales, nueve horas/semana/mes por ocho a doce tutorados (*Cfr*. SEP, 2018, p. 37).

9 Otro dispositivo ofertado entre noviembre y diciembre de 2017 por la UPN y la Secretaría de Educación

realizó un estudio sobre las características de su desarrollo. El autor subraya que en la selección de tutores las principales dificultades fueron: 1) la falta de difusión de la convocatoria[10]; 2) el desconocimiento de la función y sus condiciones de operación; 3) la ambigüedad sobre el pago de estímulos económicos. Esta situación generó un déficit y la designación extemporánea de tutores. En cuanto a los procesos formativos las principales fortalezas fueron las siguientes: 1) La estructura y contenidos del diplomado; 2) la plataforma virtual *Moodle* y su modalidad mixta, ya que permite desarrollar competencias tecnológicas; 3) la aceptación con agrado y compromiso de los docentes por su nueva función (pp. 43-50).

Con respecto a las dificultades manifestadas por los facilitadores del diplomado, destacan: 1) reproducción del modelo «en cascada»[11]; 2) iniciación tardía; 3) administración centralizada de la plataforma *Moodle* que impidió adaptaciones curriculares; 4) escasa coordinación con otras instituciones que lo ofertaban. Con respecto a los tutores en formación agrega que: 1) algunos no contaban con docentes noveles debido al retraso en sus nombramientos; 2) la asignación de noveles con un nivel distinto al desempeñado; 3) la incertidumbre para mantenerse como tutores durante dos años[12] (pp. 43-50).

En otro estudio realizado en el estado de Aguascalientes, Alcalá, Cázares, Loera y Ortega (2016) analizan mediante relatos docentes la experiencia de los participantes de este diplomado y entresacan la opinión de una facilitadora, quien señaló que algunos de los aciertos del diplomado fueron: 1) su buen diseño curricular, ya que les permite a los tutores diseñar su plan de intervención con instrumentos de diagnóstico bien estructurados; 2) el seguimiento de los tutorados; 3) las ventajas que ofrece la comunicación permanente mediante la plataforma; 4) la creación de una red pedagógica con medios electrónicos (pp. 870-878).

Media Superior fue el curso *Formación de tutores para docentes de nuevo ingreso de Educación Media Superior.* Modalidad en línea con duración de 40 horas.

10 Entre la fecha de publicación de la convocatoria y el plazo para la entrega de documentación de los solicitantes, solamente transcurrieron cinco días hábiles, lapso muy corto para que más de 18 545 docentes de educación básica frente a grupo se enteraran en detalle de las características de la tutoría y reunieran la documentación solicitada.

11 En este modelo, las autoridades centrales seleccionan y capacitan a un grupo de profesionales de cada entidad federativa, quienes lo reproducen a formadores de docentes locales y, estos a su vez, lo transmiten a los docentes.

12 Al igual que los docentes y técnicos docentes de nuevo ingreso, los ATP, de acuerdo con el artículo 41 de la Ley General citada, son docentes frente a grupo que, con fines de promoción laboral, son seleccionados mediante concurso de oposición, y al término del segundo año de ejercicio son evaluados para obtener su nombramiento definitivo con esta función. En caso de que la evaluación resulte no idónea retornarán a su centro de trabajo.

Por lo que a las dificultades se refiere, reafirma lo dicho en el estudio precedente, entre estos: 1) el retraso en la apertura de módulos temáticos; 2) inconsistencias en los contenidos. Con respecto a su organización; 3) la burocratización de los procesos académico-administrativos; 4) la falta de comunicación y cooperación entre las autoridades educativas; 5) mecanismos de coerción para que los docentes -sin su consentimiento- cumplan la función tutorial (pp. 870-878).

Otro relato de un tutor afirma que el diplomado no solo es una herramienta que contribuye a su formación, sino que le hizo reconocer lo difícil que es el «primer año», ya que el aprendizaje en la formación inicial es insuficiente y, sin la ayuda de un tutor, las situaciones problemáticas que se les presentan a los docentes noveles les genera frustración. Además, esta función se percibe como un reto y compromiso personal y con los docentes noveles, «pues en la necesidad del otro, se propicia el propio mejoramiento profesional» (p. 877).

Por su parte, Alcalá (2016a) también examina mediante registros de audio las percepciones de directivos y supervisores sobre la tutoría para docentes noveles en el marco de un taller[13] realizado en Aguascalientes. Las fortalezas autopercibidas para la función tutorial en orden de importancia son: 1) las actitudes; 2) las habilidades (elaborar diagnósticos, observación de aula y acompañamiento); 3) la experiencia; 4) los conocimientos. Con respecto a los años de experiencia, es vista como una ventaja, pero cuando dejan el aula por muchos años se convierte en desventaja. Las limitaciones autopercibidas para ejercer el rol de tutor consisten en la falta de tiempo, cargas de trabajo, así como poca experiencia y conocimiento sobre tutoría. Para el autor esto significa que la tutoría demanda un saber específico y todavía no tiene identidad propia (pp. 648-658).

En el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa de 2017[14], apenas hubo tres estudios sobre tutoría para docentes noveles de la educación básica.[15] El único dedicado a la formación fue la experiencia del *Seminario de capacitación para la formación de tutores académicos* ofertados por tres instituciones en el estado de Querétaro para preparar a los docentes de educación básica en los procesos de acompañamiento de los noveles durante su inserción profesional (Caballero, 2017).[16]

13 Taller introductorio sobre el reto de ser tutor de profesores noveles.
14 Este congreso, organizado cada dos años por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE, A. C.), es el más importante por su reconocimiento y la cantidad de ponencias arbitradas y otras actividades de difusión (conferencias magistrales, foros, conversatorios, presentación de libros, etc.).
15 El segundo pertenece a Manzano, Glasserman y Mercado, y el tercero a Efraín Alcalá. Ambos se describen más adelante, pero este último como informe de tesis doctoral, ya que allí retoma el contenido de su ponencia.
16 Participaron profesores en servicio de la Centenaria y Benemérita Escuela Normal del Estado de Queré-

Los resultados -según los comentarios escritos por los docentes- destacan el carácter innovador y positivo de la experiencia con respecto a los contenidos, la metodología y su utilidad, ya que les permitió cuestionar y reflexionar sus prácticas como una condición previa a su desempeño como tutores. Sin embargo, reconocen dificultades al relacionar conceptos específicos (transposición didáctica, vigilancia epistemológica, situaciones didácticas) con los niveles educativos en donde se desempeñan. Sugieren tomar en cuenta la complejidad que implica para los docentes reflexionar su quehacer dentro y fuera de las aulas y destinar mayor tiempo a estos procesos. Asimismo, solicitar a las autoridades educativas e instituciones formadoras de docentes ofertar programas de este tipo.

Investigaciones sobre las prácticas de tutoría

A tres años de la puesta en marcha del programa nacional de tutorías para docentes noveles de la educación básica retomamos nueve investigaciones sobre su implementación y resultados; cuatro de estas realizadas por el INEE.

La primera, de tipo cualitativo, expone mediante la conversación generada en grupos focales las voces de los docentes noveles[17] de seis entidades federativas[18] sobre su experiencia en la formación inicial y al término de su primer año de ejercicio profesional que incluye un punto sobre el apoyo recibido por los tutores (INEE, 2016).

Los resultados de las opiniones de los docentes que recibieron tutoría fueron positivas y negativas. En el primer caso los noveles aseveraron que respondió a sus expectativas, ya que propicio el apoyo, asesoría y confianza, además de mantener comunicación tanto personal, telefónica o por correo electrónico inclusive en horarios extraclase. También afirmaron que sus planeaciones fueron revisadas por el tutor, quien les proporcionó sugerencias para mejorarlas (p. 105).

En el segundo caso, la experiencia de los docentes con los tutores fue frustrante ya que esperaban más de lo prometido, entre otras razones porque el tutor asignado: 1) tenía una sobrecarga de trabajo y el tiempo que les destinaba era poco para despejar sus dudas; 2) desconocía sus funciones; 3) el nivel de educación básica en el cual se desempeñaba o la materia que enseñaba no se correspondía con la de los

taro, la Unidad de Servicios para la Educación Básica de esta entidad federativa y el Centro de Actualización del Magisterio.

17 Personal docente y técnico docente de educación básica y medio superior.

18 Los estados seleccionados fueron: Campeche, Coahuila, Estado de México, Jalisco, Puebla y Yucatán.

docentes noveles que le fueron asignados.[19] Por su parte, los noveles que no contaron con tutores subrayaron que solicitaron desde el director de su escuela hasta el INEE información sobre este derecho para exigir su cumplimiento, situación que refleja su evidente malestar (INEE, 2016, p. 105).[20]

En la segunda investigación (INEE, 2017), esta institución aplicó en 2016 una encuesta nacional[21] con 6 008 cuestionarios de satisfacción a los docentes y técnicos docente de educación básica y media superior que ingresaron al Servicio Profesional Docente al concluir su primer año de ejercicio profesional. El propósito fue conocer sus opiniones con respecto al proceso de evaluación docente, incluyendo la tutoría.

En cuanto a la valoración sobre el acompañamiento del tutor que incluye el fortalecimiento de capacidades, conocimientos, competencias docentes y la cultura de la evaluación, la calificación fue de 43% como bueno en cada una de ellas y 30% excelente (pp. 20-21). Con respecto a la disposición mostrada por los tutores para desempeñar esta función, los resultados son alentadores ya que los docentes noveles la calificaron como buena en un 58.7%, pero su apreciación acerca de su capacitación disminuye al 50.4%. La retroalimentación recibida para mejorar su práctica docente fue de 48.2% y la confianza generada por el tutor para consultarle fue de 60% (p. 21). En relación a la frecuencia de reuniones con el tutor, 44.2% de los docentes de educación básica manifestaron que se reunían en promedio antes de transcurrir un mes y 26.9% una vez al mes. Asimismo 39.9% declaró que el promedio de duración de estas reuniones era de una hora y solamente 22% llegaba a tres horas (p. 19).

Otro punto importante es el lugar en donde se llevaba a cabo la tutoría. El 69.8% aseveró que era en el centro de trabajo y solamente el 12.5% combinaba sesiones presenciales y virtuales. Sobre la oportunidad de que recibieron la tutoría, 42% de los encuestados respondieron que fue excelente o buena (p. 19).

19 Cabe mencionar que, al margen de esta tutoría, la mayoría de los docentes entrevistados manifestó que hubo un apoyo notable de los docentes más experimentados en sus centros de trabajo al proporcionarles asesoría, orientación y acompañamiento al compartirles materiales y ayuda en el llenado de formatos escolares (INEE, 2016, p. 105).

20 El informe destaca varias dificultades que afrontan los docentes de nuevo ingreso: 1) el desconocimiento de los medios y las estrategias para facilitar el aprendizaje de niños y adolescentes con alguna discapacidad; 2) la inexperiencia para motivar a los estudiantes por el conocimiento; 3) identificar sus procesos de aprendizaje; 4) adaptarse a la dinámica de la escuela; 5) la falta de información y formación sobre los aspectos de carácter administrativo (formatos, actas, etc.).

21 La encuesta no se aplicó en los estados de Chiapas, Guerrero y Oaxaca y tuvo un diseño muestral no probabilístico que no es generalizable a la población evaluada, pero aporta conocimientos sobre las tendencias en sus diferentes dimensiones.

En cuanto a los principales obstáculos, los resultados confirman la carencia de tutores, ya que solamente 56.7% de los docentes noveles de educación básica recibieron tutoría y 53% tuvo que esperar hasta tres meses o más después de haber ingresado a sus centros de trabajo escolar para contar con su tutor.[22] El estudio concluye que la tutoría es un recurso fundamental que favorece los procesos de evaluación docente ya que los docentes noveles que la recibieron les ayudo a desarrollar sus competencias (INEE, 2017, pp. 25-26).

Los resultados anteriores se complementan con la tercera investigación, que es la más completa y aporta otros datos relevantes que se mencionan a continuación. Se trata del informe institucional, *La educación obligatoria en México* (INEE, 2017[a]), integrado por dos secciones, 1) oportunidades y resultados educativos; 2) evaluación de políticas públicas que incluye en el capítulo quinto, *Las tutorías como estrategia de inserción a la docencia,* en donde hace un balance sobre sus resultados a partir de una encuesta nacional de tutorías en educación básica y media superior al concluir el ciclo escolar 2015-2016 y otras fuentes de investigación.[23]

La encuesta se realizó en 30 entidades del país (excepto Chiapas y Oaxaca), con una población de 1 743 docentes que ingresaron en el ciclo escolar 2014-2015 y 268 tutores durante los ciclos escolares 2014-2015 y 2015-2016 que incluyó cinco procesos: 1) selección de tutores; 2) formación de tutores; 3) organización y desarrollo de tutorías; 4) monitoreo y seguimiento; 5) pago de incentivos (INEE, 2017a, p. 151).

Las principales dificultades reportadas en el informe, con respecto a la asignación de tutores (uno para cada docente novel), fueron: i) insuficiencia de tutores (59.1% en el periodo 2014-2015 y 65.9% en el 2015-2016) y apenas una sesión de tutoría en los periodos mencionados (47.3% y 55.4%)[24] (INEE, 2017, p. 153)[25]; 2) desinterés de los docentes en servicio para ejercer esta función; 3) incapacidad de respuesta de las autoridades educativas en todos los niveles; 4) escaso nivel de pago de incentivos a los tutores (31.6%) en el periodo 2014-2015; 5) 28.4% de los do-

22 Del total de encuestados que incluye a los docentes de educación media superior solamente el 50.2% recibió tutoría (INEE, 2017, p. 18).

23 Entre estas, entrevistas a profundidad, mesas de trabajo con autoridades educativas locales, en el marco de los Foros de Tutorías en Educación Básica, organizados por el INEE en diciembre de 2015; entrevistas con expertos en el tema, tutores, docentes noveles y la normatividad del INEE para la selección de tutores.

24 En las comunidades rurales y de difícil acceso fue donde hubo mayor déficit de tutores.

25 El informe afirma que esa insuficiencia tuvo un proceso gradual en ambos ciclos escolares debido a la alta movilidad en las escuelas, ya que 46% de los profesores cambió de centro escolar al menos una vez en dichos ciclos escolares (INEE, 2017a, p. 153).

centes noveles declararon sentirse «poco o nada satisfecho» con la tutoría recibida ya que su tutor estaba «poco o casi nada capacitado», «o atendía otras actividades» (INEE, 2017a, pp. 157-158).

En cuanto al perfil de los tutores, en el ciclo escolar 2014-2015: 1) solamente 40.4% eran docentes frente a grupo[26] y el resto ATP (31%), directivos y supervisores (27%); 2) escasa asistencia del personal antes mencionado en el diplomado de formación de tutores (62%); 3) la frecuencia de las sesiones de tutoría en los centros escolares se vio afectada debido a las distancias y los gastos de traslado; 4) inconformidad en la utilidad de los contenidos debido a «la falta de correspondencia entre la especialidad o asignatura impartida por los tutores y la de los tutorados» (INEE, 2017a, pp. 156-159).

En el marco de las inconsistencias antes mencionadas, el informe subraya un conjunto de respuestas emergentes para dar cumplimiento a los objetivos de la tutoría. Por ejemplo, ante la cobertura limitada de tutorías, las autoridades educativas estatales emprendieron alternativas para los docentes noveles, pero distintas a la tutoría (cursos y talleres presenciales) y acciones informales entre estos y otros agentes e instituciones educativas dentro y fuera de la escuela (docentes, directivos, centros de maestros, instancias sindicales, etc.) y en los cuales la evaluación del desempeño fue la temática más recurrente. En algunos casos hubo encuentros estatales de intercambio de experiencias entre tutores y tutorados (INEE, 2017a, pp. 154-155).

Por otra parte, a lo largo del informe se proponen diversas medidas que permitan superar los obstáculos estructurales de gobernanza e institucionales en el desarrollo del modelo de tutoría, ya que se afirma que «Las tutorías, por sí solas y con un nivel medio de cobertura, difícilmente podrán garantizar perfiles docentes óptimos» (INEE, 2017a, pp. 156). A continuación, mencionamos tres:

1) El desarrollo de actividades y recursos complementarios (cursos y talleres de formación, actividades de integración en centros de trabajo con directivos, círculos de lectura, tutorías en línea, encuentros masivos de socialización de experiencias, etc.) para transitar hacia un «diseño comprehensivo e integral» que a su vez no redunde en mayores gastos financieros;
2) El establecimiento de una coordinación institucional que haga valer en

26 Esta situación influyó negativamente en el grado de satisfacción de los docentes noveles (INEE, 2017ª, p. 158).

el marco del federalismo y de diálogo entre todos los actores, decisiones sobre objetivos comunes y de «valoración de los alcances de la estrategia»;

3) «Mejorar la oferta de formación dirigida a los tutores» (INEE, 2017a, pp. 152-153, 160-161).

Con respecto a los principales logros sobresalen los siguientes: 1) consenso generalizado acerca de los beneficios de la tutoría; 2) los tutorados que contaron con tutor asignado y tuvieron sesiones de tutoría se sintieron satisfechos o muy satisfechos (71%); 3) los docente noveles manifestaron una percepción positiva con respecto a la utilidad de los contenidos; 4) las observaciones de clase fueron las actividades mejor valoradas por los docentes noveles cuyo promedio fue de 3.5 en el periodo 2014-2015 y 4.2 en el 2015-2016, es decir, casi una adicional a las exigencias de la normatividad (INEE, 2017a, p. 157).

El informe retoma varias consideraciones finales que explican los resultados desfavorables de la estrategia, entre las cuales destacan: 1) la significativa brecha entre los fundamentos normativos del programa de tutorías y su implementación; 2) la diversidad de las estructuras organizacionales y la «dispersión de atribuciones y prioridades»; 3) malestar y resistencia de los actores involucrados ante relaciones impositivas y verticales de la federación hacia los estados» (INEE, 2017a, pp. 152, 159-161, 220).

En resumen, el diseño de la estrategia a nivel central careció de un modelo de gobernanza distribuida y un diagnóstico de las capacidades institucionales a nivel federal y local que generaron diversos problemas de coordinación y cooperación. Entre estos problemas destacan la falta de: 1) «claridad en las atribuciones de las autoridades educativas locales y otros actores»; 2) criterios para la modificación de diferentes procesos (convocatoria, selección y asignación de tutores); 3) insuficiencia en las capacidades administrativas y operativas de las autoridades locales y de la CNSPD; 4) «ausencia de seguimiento y retroalimentación de la estrategia a nivel federal y estatal para conocer los resultados y sus efectos» (INEE, 2017a, pp. 159-160).

El informe sintetiza, en la parte de reflexiones finales, los puntos antes mencionados y afirma que: «Urge cambiar el marco normativo, definir claramente protocolos y mapas de proceso, y precisar las atribuciones de los actores involucrados en diferentes niveles y etapas»; concluye que no se requiere cambiar el modelo de inserción a la docencia sino afinarlo (INEE, 2017a, p. 221).

Finalmente, en la cuarta investigación (INEE, 2018) se realizó otra encuesta

de satisfacción al personal docente y técnico docente que ingresó en el mismo ciclo escolar (2015-2016), pero al concluir el segundo año con el mismo tipo de diseño, añadiendo otras variables que enseguida se mencionan.[27] Los resultados indican que el 70.7% de los docentes noveles de educación básica recibió tutoría y solamente el 56.4% la obtuvo durante los dos ciclos escolares, mientras que en el segundo ciclo disminuyó a 37.1%. En ambos casos se manifiesta la insuficiencia en la asignación de tutores (pp. 27-28).

Con respecto al momento en que los docentes noveles recibieron las tutorías (ciclo escolar 2015-2016), 39.2% fue durante el primer semestre (agosto a diciembre) y 60.8% hasta el segundo (enero-junio). En el ciclo escolar 2016-2017, 57.5 % la recibió entre enero y junio, y 42.5% entre agosto y diciembre, lo que evidencia en los dos ciclos escolares un retraso notable, aunque en el segundo disminuye (p. 28). En cuanto a las formas en que les fue proporcionada la tutoría, la personalizada ocupa el primer lugar con 61.6%, y la grupal en el segundo con 37.4%, seguida de cursos y talleres con 20.8% y 10.5% respectivamente. Los diplomados son casi inexistentes (1.6%). Por lo que a la modalidad de tutoría se refiere, 72.1% fue de tipo presencial, mientras que a distancia (19.1%) y mixta (11.3%). Finalmente, el nivel de la tutoría altamente satisfactorio fue de 33.4% y 66.6% con un nivel bajo (INEE, 2018, pp. 29-30).

En la línea de investigaciones cualitativas y mixtas, seis trabajos examinan con mayor detalle lo que ocurre durante las prácticas de tutoría de sujetos e instituciones en los estados de Sonora, Zacatecas, Aguascalientes y Tamaulipas que enriquecen el panorama hasta ahora descrito.

Manzano, Glasserman y Mercado (2017) exponen los avances de una investigación evaluativa del proceso de tutorías con profesores de educación primaria en el estado de Sonora. En la primera etapa realizaron un estudio exploratorio[28] para conocer los retos que afrontan los tutores, así como las motivaciones que les generan cambios positivos al ejercer su función con los docentes noveles (p. 4).

Entre los principales resultado destacan: 1) la mayoría de tutores (70% a 80%) requieren de un programa de formación y acompañamiento ya que consideran que realizar de forma eficiente y eficaz las distintas acciones tutoras es un gran desafío, y porque los tutores con más de 12 meses en la función no

27 Diseño muestral no probabilístico con 2 061 encuestas válidas (INEE, 2018, p. 27).

28 La elección de los participantes fue de tipo no probabilística y de carácter intencionado con una población de 215 tutores quienes respondieron un cuestionario adaptado al contexto mexicano del instrumento *Mentoring Profile Inventory* de Clarke y colaboradores en 2012 (p. 5).

recibieron capacitación formal; 2) la función tutora también representa una motivación muy grande para la mayoría de los tutores, especialmente para quienes tienen más de 26 años de servicio, a diferencia del grupo de edad de 6 a 10 años de antigüedad (pp. 6-8).

Las conclusiones con respecto a los desafíos que determinan su desempeño fueron: 1) comprender el proceso y funcionamiento de las tutorías y sus propósitos; 2) establecer una comunicación eficaz y eficiente con las autoridades educativas sobre estos procesos; 3) comprender el enfoque, estrategias e instrumentos de evaluación de las tutorías; 4) entender las necesidades formativas y apoyo de los tutorados. Otra motivación muy importante que les genera a los tutores cambios positivos son las prácticas pedagógicas y reflexivas que realizan con los docentes noveles porque las relacionan con sus propias prácticas pedagógicas, especialmente los tutores que tienen entre 2 y 20 años de servicio (p. 9).

En la segunda etapa (Glasserman, 2018) se desarrolló una plataforma en línea que incluyó preguntas con cinco temas de interés[29] para tutores y seis para tutorados que fueron examinadas mediante un diario de práctica reflexiva, además de un grupo focal y dos encuestas de satisfacción. Los desafíos manifestados en el grupo focal por los tutores con respecto a las herramientas de apoyo fueron: 1) problemas de acceso a internet y a la plataforma oficial[30]; 2) falta de capacitación y de coincidencia entre tutor y tutorados para las reuniones virtuales. La alternativa a estos desafíos es el empleo de WhatsApp.

En relación a los desafíos de la comunicación entre tutor y tutorado: 1) problemas en el primer contacto; 2) poca participación de los tutorados. Enseguida se destacan los aspectos positivos y negativos de las temáticas abordadas.

Tutores, tema 1 (Procesos y funcionamiento de la tutoría): 1) desconocimiento de la función que se adquiere mediante la experiencia y la ayuda de otros docentes. Tema 2 (Comunicación): 1) uso de la tecnología mediante WhatsApp y correo electrónico, excepto quienes trabajan en zonas rurales; 2) establecer confianza, empatía y compromiso entre ambos y acordar el medio para interactuar. Tema 3 (Comunicación entre tutores): 1) muy escasa y la establecida en la plataforma sin coordinación. Tema 4 (Motivación por la tutoría): 1) la experiencia docente para compartir estrategias y aprendizajes; 2) aprender de los otros; 3) reto personal.

29 Los temas elegidos se tomaron conforme a los señalados en el Marco General para la Organización y el Funcionamiento de la Tutoría en Educación Básica.

30 En el estado Sonora, al igual que en otros estados, la formación de tutores se ofertaba mediante cursos presenciales y posteriormente en línea mediante la plataforma *Moodle*.

Tema 5 (Cambios experimentados): 1) autorreflexión de la práctica; 2) aprendizaje mutuo; 3) crecimiento y compromiso profesional. Tema 6 (Vacíos y propuestas): 1) normar para acordar y cumplir acuerdos; 2) mejorar procesos de selección de tutores; 2) pago puntual de incentivos.

Tutorados, tema 1 (Formas para afrontar dificultades sobre conocimiento y aprendizaje de los alumnos): 1) consulta con agentes externos, incluyendo padres de familia; 2) realización de diagnósticos; 3) conocimiento del contexto; 4) convivencia informal para generar confianza. Tema 2 (Planeación didáctica): 1) dominio del plan y programas de estudio; 2) desarrollo de actividades inclusivas; 3) ajustes *in situ*; 4) identificación de estilos de aprendizaje y gustos de los alumnos. Tema 3 (Estrategias de mejoramiento profesional): 1) análisis de los resultados de los estudiantes; 2) reflexión sobre la práctica; 3) consulta con otros docentes dentro y fuera del Consejo Técnico Escolar. Tema 4 (Experiencia con colegas y directivos): 1) ambiente satisfactorio. Tema 5 (Experiencia con padres de familia: 1) escasa participación, pero evidencias de diversas actividades (académicas grupales e institucionales) y estrategias para fomentarla.

Con respecto a la encuesta de satisfacción, los resultados fueron positivos para los cinco tutores (totalmente satisfecho 40% y satisfecho 40%) y para los 34 tutorados (69.7% y 15.1% respectivamente).

Por su parte, Villarreal y Román (2017) analizaron 12 entrevistas abiertas de docentes noveles sobre los beneficios de la tutoría en su proceso de inserción profesional durante el ciclo escolar 2015-2016 en la Región Educativa 10 del Estado de Zacatecas. Las conclusiones revelan que la tutoría les permitió a los docentes noveles: 1) gestionar la incertidumbre y superar el desconcierto al enfrentar situaciones escolares complejas (la generación de ambientes de aprendizaje idóneos, secuencias didácticas, la revisión de producciones de los alumnos, el control de la indisciplina y las exigencias administrativas); 2) responder a la inmediatez, manejar incidentes críticos y tomar decisiones difíciles; 3) reflexionar sobre su práctica docente, los aprendizajes de la experiencia, el trabajo colaborativo y «la reformulación de sus saberes teóricos, disciplinares, pedagógicos y prácticos para mejorar continuamente su intervención educativa» (p. 1).

Sin embargo, abundan las inconformidades de los docentes noveles en cuanto a la organización y operación de las tutorías, especialmente: 1) la falta de tiempo (distribución inadecuada para las observaciones y reuniones presenciales con los tutores); 2) la escasa coordinación interinstitucional (autoridades educativas, su-

pervisores y directivos); 3) la falta de información sobre las actividades de acompañamiento y los procesos administrativos de la tutoría; 4) la necesidad de una mejor preparación de los tutores (p. 5).

En otro estudio, Calderón y Aguayo (2017), se compara la evaluación de los docentes noveles entre Colombia y México, donde también los docentes mexicanos valoran positivamente contar con tutorías, pero subrayan que hace falta que «se cumpla lo que se promete» o «si se hace bien» (p. 13).

Desde una perspectiva crítica (Aldrete, 2017), se sostiene que las tutorías hasta hoy día son «un ideal inexistente». Mediante un estudio que incluyó 19 entrevistas realizadas con docentes en educación primaria, secundaria general y técnica, la autora resume las principales dificultades que dan sustento a dicha afirmación. Algunas son: 1) desconocimiento de los docentes noveles sobre los objetivos de la tutoría y de los tutores sobre el monto del incentivo económico que es poco con respecto al tiempo y esfuerzo invertido y diferido (dos años después de ejercer esta función); 2) quienes tuvieron tutorías estuvieron satisfechos pero no en cómo se realizó; 3) las finalidades de la normatividad se incumplen ya que las tutorías están centradas en la preparación para aprobar exámenes de permanencia; 4) ante la deficiente práctica de tutorías, las autoridades no invierten en la capacitación de los tutores; 5) falta de comunicación de las autoridades locales hacia los docentes noveles. Concluye que la tutoría con respecto a otros países «se queda muy corta» y agrega que «si estas se llevaran a la práctica como la normatividad promete y el incentivo económico fuera suficiente, sería muy probable que los docentes se involucraran tanto como tutores como tutorados» (p. 4).

Por otra parte, reconoce que la tutoría es un elemento clave para mejorar la calidad educativa, pero requiere de mayor legitimación mediante mejores condiciones de capacitación y apoyo económico debido a la responsabilidad adicional que significa para los docentes dedicar mayor tiempo para cumplir esta función. Finalmente subraya que no solo los docentes noveles son proclives a recibir tutorías sino los docentes experimentados ya que en todo momento se renuevan prácticas y métodos que contribuyen a su actualización constante.

En un capítulo del libro de Salinas y Rodríguez (2019), se indagó en dos instituciones de la ciudad de Tamaulipas los aspectos que promueven el desarrollo profesional durante los procesos de tutoría. A partir de observaciones y entrevistas con docentes noveles y tutores durante el ciclo escolar 2017-2018, las autoras subrayan que los docentes noveles demandan de los tutores mayor apoyo en temáti-

cas relacionadas con la convivencia escolar y manifiestan diversos retos, como el escaso tiempo dedicado a la tutoría y la prevalencia de relaciones centradas en la normalidad mínima (disciplina) en la que no se comparte la experiencia del tutor, pero afirman que el principal obstáculo para propiciar el DPD son las incipientes prácticas reflexivas (pp. 155-159).

En el único informe de tesis doctoral[31] sobre la tutoría para docentes noveles de educación primaria en México, particularmente en el estado de Aguascalientes (Alcalá, 2019), analiza los aspectos significativos en la relación tutoral, focalizando la atención en su implementación y efectos desde las perspectivas de sus actores.

Mediante un estudio exploratorio y longitudinal que abarcó los ciclos escolares 2013, 2014 y 2015 y un trabajo etnográfico que detalla la acción tutoral durante este último ciclo, el autor analiza cuatro casos mediante observaciones de segundo grado, videos y 24 entrevistas semiestructuradas (15 tutorados, 6 tutores, 2 directores y 2 funcionarios).

La investigación subraya que el hecho de ser observados la tutoría no genera desconcierto a los docentes noveles, porque ambas acciones se vivieron en la escuela normal al tiempo que la perciben endeble, pero con futuro, siempre y cuando no se vea interrumpida.

Entre los hallazgos, se identifican cuatro ciclos de acompañamiento: 1) oficial (dos años); 2) anual completo (coincidente con el ciclo escolar); 3) ajustado (inicio en cualquier mes del año); 4) pedagógico (acción tutorial que incluye ciclos de la planificación-observación, incluyendo la reflexión y el establecimiento de tareas). Análogamente destacan cuatro tipos de tutoría: 1) individual; 2) colectiva interna (el tutor reúne ocasionalmente a varios tutorados para tratar temas comunes); 3) intercolectiva (varios tutores concentran a sus tutorados en talleres o encuentros); 4) a distancia (prácticas videograbadas del docente novel para que el tutor las analice). Agrega que en las tutorías precedentes se manifestaron diferentes énfasis: 1) tutoría burocrática (centrada en lo administrativo); 2) por promesas (procesos y/o compromisos inconclusos del tutor); 3) tutoría express (monitoreo fugaz, visita relámpago); 4) tutoría adaptativa y negociadora (tacto pedagógico, asertiva, adaptación a las necesidades demandadas). (Alcalá, 2019, pp. 218-220).

En cuanto a los apoyos pedagógicos solicitados a los tutores destacan: 1) es-

31 En el Programa de Doctorado en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores de la Región Noreste de Universidad Pedagógica Nacional se encuentran en su fase final cinco tesis sobre esta temática en las Unidades de Nuevo León, San Luis Potosí, Tamaulipas y Zacatecas.

trategias para la gestión de la clase (control de grupo, manejo del tiempo, reglas de clase, estrategias para realizar diagnóstico y de evaluación, planificación, falta de apoyo/participación de padres de familia); 2) preparación para el examen de diagnóstico y de permanencia; 3) identidad e inseguridades para enfrentar los retos de la docencia (autocontrol, ser muy recio, angustia, etc.).

Con respecto a las propuestas de mejora de la acción tutorial: 1) empezar al inicio del ciclo escolar; 2) más visitas; 3) constancia; 4) focalizar lo didáctico y esclarecer la situación a observar; 5) preparación ante las dudas planteadas; 6) precisar y argumentar sugerencias; 7) contar con experiencia y formación específica antes que voluntad por querer ser tutor. (Alcalá, 2019, p. 230). La investigación sostiene que:

1. Los docentes noveles que fueron sujetos de tutoría sortean obstáculos en menor tiempo que quienes carecen de este apoyo;
2. La tutoría constituye un aspecto mínimo en el conjunto de dispositivos del desarrollo profesional docente, ya que abarca «una fase de transición entre la formación inicial, y los primeros años de la docencia»;
3. Aunque estos dispositivos apelan a la reflexión, el aprendizaje social y para la acción no hay certezas sobre su horizontalidad y colaboración sino un proceso de monitoreo y supervisión;
4. Existen calidades de la tutoría influenciadas por diversos factores (la preparación profesional del tutor, su tacto pedagógico, la biografía personal, etc.) sin dejar de lado la disposición del tutorado, pues sus resultados dependen de la responsabilidad compartida;
5. Una competencia tutora fundamental reside en la capacidad para tomar decisiones fundamentadas y generar procesos de retroalimentación cuando se diversifican y procesan los instrumentos de observación;
6. Los conflictos cognitivos del tutor, producto de sus carencias e inexperiencia se afrontan cuando consulta otros instrumentos y recurre a otros colegas, incluyendo al director y supervisor;
7. En el modelo educativo mexicano existen diversos dispositivos para favorecer el desarrollo profesional pero predomina su desarticulación.

La tutoría es un ejemplo de ello, ya que su escasa legitimación e institucionalización impide su visibilidad y pertinencia, logrando en el mejor de los casos solventar

asuntos de rendición de cuentas mediante informes estadísticos para cumplir metas educativas a nivel estatal y nacional. (Alcalá, pp. 251-261).

El autor concluye que el reto consiste en asegurar la calidad de la tutoría y establecer la sinergia con el conjunto de dispositivos de desarrollo profesional.

El último estudio, Girón (2018), se propuso caracterizar el programa de tutorías en la modalidad en línea para identificar los principales obstáculos y aciertos en la formación de docentes noveles de la educación secundaria del estado de Zacatecas. Esta modalidad, que fue una medida para ampliar la cobertura y afrontar el déficit de tutores, comenzó a operar en el ciclo escolar 2016 mediante cuatro módulos. Después de una revisión documental y estadística, así como la caracterización de la plataforma virtual *Moodle,* el autor entrevistó a un tutor y tutorado y encontró los siguientes obstáculos: 1) la incorporación tardía de los docentes noveles; 2) la falta de información de directivos, supervisores y autoridades educativas locales; 3) ausencia de programas de formación para esta modalidad; 4) escasa participación de tutores y tutorados en la plataforma.

En cuanto a los principales aciertos de esta modalidad: 1) su carácter autoformativo y de interacción grupal; 2) la calidad en el diseño de contenidos; 3) la variedad de recursos tecnológicos; 4) la accesibilidad de los docentes noveles que no pueden acudir a las sesiones de tutoría presencial.

Discusión

Es evidente que los obstáculos experimentados durante la aplicación de las tutorías como estrategia de acompañamiento pedagógico para los docentes noveles limitaron sus objetivos, principalmente en el primer año. Las razones de este hecho obedecen a la manera en la cual fue diseñada e implementada esta innovación educativa, es decir, mediante un modelo de arriba hacia abajo con alto grado de centralismo, diseñado por los expertos para instrumentarse por las autoridades educativas estatales. El modelo enfatiza el carácter exógeno de la innovación ya que los usuarios son vistos como entes pasivos y, por esta razón, suele enfrentar problemas de aceptación. Por otra parte, Fullan y Stiegelbauer (2007) también reiteran la subestimación que hacen las autoridades educativas federales y provinciales o estatales de los problemas y procesos de implementación de las innovaciones, así como subrayan que no han aprendido a establecer una mutua relación procesal. En este sentido añaden que: «La reforma fracasará en la medida en que cada lado desconozca el mundo *subjetivo* del otro» (2007, p. 77).

En el contexto mexicano, Ezpeleta (2004) analizó las innovaciones de la educación básica en el marco de la reforma educativa de 1993 y concluye que «la implementación de estas no ha sido una "categoría" política clara […] para abordar la inducción y el aprendizaje de los procesos que intenta desatar» (p. 416). En este sentido destaca tres aspectos que dificultan su éxito: 1) la radicalidad (cambiar de raíz prácticas y representaciones de los sujetos y hacerlo todo al mismo tiempo)[32], 2) la densidad (cambios múltiples en diferentes órdenes y niveles de la vida escolar); 3) la urgencia (dinámica política acelerada por lógicas económicas) (pp. 416-417). Estos aspectos, aunados a la improvisación, fueron ignorados por las autoridades educativas en todos los niveles de gobierno durante la implementación de la reforma educativa y agudizó la poca legitimación de las tutorías que se manifestó en seis obstáculos: 1) falta de un piloteo para conocer los puntos críticos y corregirlos antes de su puesta en marcha en todo el país; 2) ausencia de un modelo de gobernanza distribuida y diagnóstico de las capacidades institucionales a nivel federal y local (INEE, 2017a, pp. 159-160); 3) insuficiente y arbitraria asignación de tutores[33]; 4) débil formación de tutores; 5) descuido informativo y ambigüedad de las autoridades locales sobre el estímulo económico, así como su retraso o falta de pago; 6) orientar la función tutorial en tareas sobre la evaluación docente.

Si bien en muchos casos el acompañamiento pedagógico mediante la tutoría responde a los problemas demandados por los docentes noveles, las evidencias de las investigaciones muestran que sus características coexisten con dos modelos y comparte rasgos de un tercero:

El primero de competencia mandatada, Vonk (citado por Cornejo, 1999), debido a la relación institucional, vertical y jerárquica entre el docente novel y el experto, además del énfasis puesto en el dominio de competencias predeterminadas […], así como de estrategias de evaluación y pautas normativas (Villarreal y Román, 2017). Este modelo converge con el de *acompañamiento como servicio técnico* (Vezub y Alliaud, 2012, p. 42), que se caracteriza por un mentor y/o tutor externo a la institución y muy ligado a los sistemas de supervisión o de apoyo y gestión en

32 Sobre este particular, véase el estudio de caso de C. Fierro y G. Tapia, «Descentralización educativa e innovación. Una mirada desde Guanajuato» (1999).

33 La organización civil Mexicanos Primero, mediante una conferencia dictada por su director («Evaluación de los Maestros. ¿Qué consecuencias queremos?»), coincidió en la mayoría de las dificultades reportadas en las investigaciones citadas, particularmente la falta de tutores y la opacidad en su designación, ya que en muchos casos no cumplían con los perfiles requeridos y terminaron por abandonar a los maestros novatos. Recuperado el 14 de octubre de 2018 de: https://profelandia.com/falla-reforma-educativa-dejan-sin-tutores-a-maestros-de-nuevo-ingreso/.

los diferentes niveles educativos. Es el caso de docentes-tutores de otras escuelas, los ATP, e inclusive supervisores que asumen en su mayoría este papel ante la insuficiencia de tutores internos en escuelas primarias urbanas y rurales centrados en el trabajo individual con el docente novel, antes que como integrantes del centro escolar, lo que limita sus niveles de cualificación y autonomía docente. Estos modelos comparten relativamente el principal rasgo del modelo de mentor protegido formalizado antes mencionado que es la formación específica para desempeñar esta función. En el mismo sentido, Alcalá (2018, p. 11) subraya que, no obstante, el interés por la reflexión y el aprendizaje social de las tutorías, la horizontalidad y colaboración están ausentes, prevaleciendo acciones de monitoreo y supervisión con fines burocráticos como el llenado de informes administrativos y estadísticos para cumplir metas educativas.

¿Es pertinente entonces –como propone el INEE- mantener y solo «afinar» el actual modelo de tutorías o en definitiva suplantarlo?

A nuestro modo de ver, el modelo de tutoría no solo se queda muy corto como señala Aldrete (2017), sino que debe transitar hacia otro que abarque otros actores de la comunidad escolar ya que los docentes noveles no se conforman con sus tutores, sino que recurren a sus pares y a otros agentes e instancias educativas dentro y fuera de la escuela para canalizar sus dudas (Glasserman, 2018).

El propio INEE (2017a) duda acerca de limitarse a afinar el modelo, al afirmar: «es necesario repensar otras formas de acompañamiento a los docentes noveles, complementarias o sustitutas a las tutorías uno a uno, que incluyan dispositivos grupales, en línea […]» (p. 153). Esta postura conduce a la adopción de un modelo de *acompañamiento como proceso de mutua formación y retroalimentación* (Vezud y Alliud, 2012), en donde el tutor –sin renunciar o delegar su función y a fin de triangular datos y resolver conflictos cognitivos- se apoye en el trabajo colaborativo de otros docentes experimentados en la escuela. Es decir, a los ATP y directores, así como a otras instancias locales (centros de maestros) para que apoyen su trabajo mediante talleres, círculos de estudio, encuentros, tutoría a distancia, etcétera, y contribuyan mediante un esfuerzo conjunto en la resolución de los problemas que se le presentan a los docentes noveles y fortalezcan sus desarrollo profesional. Más aún para potenciar procesos reflexivos y reconocer y valorar los saberes y competencias tanto de los docentes noveles como de los propios tutores.

En suma, apostar al «cambio desde dentro» o *in situ* (Calvo y Camargo, 2015) para aprovechar el potencial reflexivo de los docentes en colectivo, antes que las

prácticas directivas y unidireccionales de los tutores, como lo han reiterado tutores y tutorados ante la casi nula socialización de experiencias. Otro aspecto fundamental del funcionamiento de las tutorías en el modelo educativo mexicano, es su falta de articulación con el conjunto de dispositivos para favorecer el desarrollo profesional (Alcalá, 2018, p. 12), lo que implica esfuerzos inconexos que inhiben su eficacia.

Hacia un modelo colaborativo e integral de tutorías

Las siguientes propuestas están orientadas a la construcción de un modelo más holístico que resuelva las dificultades señaladas en el conjunto de investigaciones reportadas.

Estructura organizativa. Nivel macro

- **Coordinación nacional de tutorías**

Establecer esta instancia integrada por autoridades federales y locales para: 1) reestructurar la normatividad y cubrir vacíos e imprecisiones; 2) definir atribuciones y acordar procedimientos; 3) dar seguimiento y evaluar sus resultados en ambos niveles de gobierno; 4) proporcionar entre todas las instancias y agentes educativos locales (directivos, supervisores, ATP), la información precisa y oportuna sobre tutorías a los docentes noveles; 5) otorgar autonomía a los gobiernos locales para adaptar directrices a contextos específicos.

- **Planificación educativa**

Hacer más eficientes estos procesos a nivel local para garantizar la cobertura total de tutores, es decir, procurar que los docentes noveles cuenten desde el primer día de trabajo con su tutor. Esto significa, entre otras cosas: 1) conocer –antes y una vez concluido el proceso de selección de docentes noveles- el número de plazas vacantes, los nombramientos y los lugares de trabajo para prever el número de tutores[34]; 2) emitir convocatorias con suficiente antelación para evitar retrasos en su selección y designación; 3) que los tutores seleccionados dispongan de tiempo y se desempeñen en el mismo centro y nivel educativo y en su caso impartir la misma asignatura de sus tutorados.

34 Se requiere, a su vez, contar con bases de datos de tutores activos y próximos a cumplir su periodo de tres años para cubrir la demanda de cada ciclo escolar.

- **Incentivos**

La dedicación de tres horas semanales para que los tutores desarrollen sus funciones con los docentes noveles y destinen gastos de transportación en escuelas distantes, representan un esfuerzo adicional de tiempo y dinero. Por este motivo, las autoridades locales educativas no solo deben proporcionar información clara, oportuna y veraz sobre el monto de este incentivo económico, sino incrementarlo y pagarlo puntualmente para evitar el incumplimiento de las obligaciones tanto de las autoridades educativas locales como de los tutores con los docentes noveles. Regular laboralmente esta nueva función y añadirla como parte de la carrera docente es imprescindible para atraer e incrementar el número de docentes-tutores (Aldrete, 2017).

- **Más y mejor formación**

La experiencia de los docentes en servicio seleccionados y su interés para compartir estrategias y aprendizajes y aprender de sus colegas noveles no es suficiente para garantizar los objetivos de la tutoría. Por ello, la exigencia de formación -reiterada por los propios tutores y sus tutorados- requiere de un programa de tutores diversificado (docentes en servicio y ATP)[35] que tome en cuenta los contextos diferenciados de trabajo de los docentes noveles (medio urbano, rural, indígena, etc.) y flexible (presencial y a distancia) que les permita a los tutores conocer los fundamentos, objetivos y metodología, particularmente las planeaciones de clase, el manejo de instrumentos de observación y los procesos de retroalimentación. En este sentido la inclusión y el desarrollo de ejes temáticos que los docentes noveles les plantearon a sus tutores (Villareal y Román, 2017; Alcalá, 2018), deben retomarse para diseñar los contenidos de estos programas formativos, además de los siguientes aspectos específicos de la acción tutorial: 1) focalizar la dimensión didáctica; 2) manejo de las preguntas planteadas; 3) retroalimentación (precisar y argumentar sugerencias); 4) competencias de observación (variedad de técnicas e instrumentos, focos de atención, análisis); 5) propiciar la confianza y la corresponsabilidad; 6) mecanismos de monitoreo para conocer la opinión del desempeño de tutores y tutorados con fines formativos más que evaluativos.

Por último, definir criterios para seleccionar y formar a los formadores de tutores son condiciones indispensables para garantizar la calidad de la tutoría, pues al igual que los docentes experimentados también requieren analizar

35 Los resultados de las investigaciones muestran que los directivos y supervisores que dejaron de impartir clase tienen mayores resistencias y necesidades formativas a diferencia de los ATP que deben volver a impartir clases después de tres años de desempeñar esta función.

sus experiencias de tutoría y preguntarse entre otros aspectos: ¿cuáles son las competencias básicas de un tutor en ambos niveles?, ¿cómo sistematizar y generar conocimientos sobre las prácticas de tutoría?, ¿cómo superar el conocimiento práctico autorreferencial de los tutores?

Estructura organizativa y desarrollo de las tutorías. Nivel micro

- **Tiempo**

Las esporádicas reuniones entre tutor y tutorados y su escasa duración, particularmente en los centros escolares lejanos y dispersos requieren revertir esta situación para evitar prácticas de simulación con tutorías improvisadas y efímeras que afectan el cumplimiento de sus objetivos (Alcalá, 2017). Los reclamos de los docentes noveles para incrementar y hacer que las visitas con sus tutores sean más constantes implican tareas de seguimiento puntual de las autoridades educativas locales y propiciar la evaluación de los docentes noveles sobre el desempeño de sus tutores. La puesta en marcha en 2016 de la modalidad de tutoría de concentración o de atención a zonas rurales representa una medida atinada para aquellas docentes noveles que se encuentran en escuelas lejanas y dispersas, pero se requiere indagar en qué medida se ha resuelto esta situación. Asimismo, la modalidad en línea que se ofertó en 2016 y 2017 para afrontar el déficit de tutores y establecer comunicación sincrónica y asincrónica tanto individual como colectiva, también fue una decisión acertada, pero en 2018 fue suspendida. En este sentido se constatan los problemas de acceso a Internet de los docentes noveles que en su mayoría se desempeñan en zonas rurales para aprovechar la formación en línea mediante la plataforma *Moodle,* pero la comunicación grupal en los foros de discusión tampoco se coordina y sistematiza. Sin embargo, los resultados de la experiencia en línea en el estado de Sonora (Glasserman, 2018) sugieren el potencial de esta modalidad con dispositivos que alientan la reflexión y subrayan la importancia del uso del WhatsApp que ha mostrado mayor efectividad.

- **Espacios**

En cuanto al hecho de que 70% de las tutorías se realicen en los centros escolares significa una ventaja porque los tutores tienen un acercamiento con el contexto socioeducativo de la escuela, empero, su conocimiento más amplio sobre la realidad es limitado e insuficiente porque no todos los tutores pertenecen a la escuela y por ello mantienen poca o ninguna comunicación con los integrantes de la comunidad escolar, pues el

modelo de acompañamiento se limita a la relación interpersonal entre tutor y tutorado. Es importante también promover la comunicación a distancia ya que es muy pobre (12.5%).

- **Interacciones**

La relación entre tutor y tutorados no es unilateral, sino que implica mutua corresponsabilidad, pues las tareas a realizar son acordadas por ambos y su desarrollo implica por parte del tutor empatía, agrado y un reto nuevo que conlleva a su vez el compromiso del tutorado por seguir los consejos del tutor para afrontar los problemas que se le presentan en el aula y la escuela. Las evidencias muestran que en la práctica no siempre ocurre esta conformidad y armonía, entre otras razones por los problemas de planeación educativa, escasas reuniones debido a la discordancia de tiempos entre tutor y tutorado. Sin embargo, un factor que propicia una relación positiva es la necesidad mutua de aprendizaje que tutor y tutorados reconocen como una oportunidad de desarrollo profesional.

Es claro, por otra parte, que la tutoría no es equiparable a evaluación docente, pero las evidencias de investigación, incluyendo las del INEE, señalan que los contenidos de la tutoría de los docentes noveles que no contaron con sus tutores se centraron en la preparación para los exámenes de permanencia (Aldrete, 2017, INEE, 2017ª, pp. 154-155). Esta institución, si bien aclara que las tutorías contribuyen principalmente al desarrollo profesional y deben enfocarse a la evaluación docente, ya que son un recurso que favorece estos procesos (INEE, 2017, p. 25; INEE, 2017ª, p. 156).[36] Este énfasis no es casual, porque la reforma educativa apostó por mejorar la calidad educativa mediante una política de evaluación docente pero a costa de regular laboralmente los procesos de ingreso, permanencia y promoción, lo que suscitó en los docentes noveles el interés prioritario por alcanzar resultados positivos en los exámenes de permanencia para no ser cesados.

Conclusiones

Los resultados de las investigaciones consultadas confirman que, no obstante, las inconsistencias en el diseño y aplicación de la estrategia de tutorías constituyen una medida acertada de acompañamiento pedagógico para los docentes noveles porque

36 Los resultados del proyecto 276831 (convocatoria Conacyt-INEE 2016-1) sobre el impacto formativo de la tutoría en las evaluaciones realizadas por el INEE a los docentes de educación básica (supra nota 3) no fue posible obtenerlos.

les permite afrontar en mejores condiciones y en menor tiempo las dificultades que implica la fase inicial de su desarrollo profesional (incertidumbre, situaciones escolares complejas, incidentes críticos, etc.). De hecho, los tutores y los docentes noveles que recibieron este acompañamiento pedagógico –pese a sus inconformidades– valoran positivamente no solo los beneficios de la tutoría sino que la asumen como un reto y como un derecho irrenunciable que marca la Ley General del Servicio Profesional Docente, porque exigen «cumplir con lo prometido» para que alcance mayor legitimidad y visibilidad entre el magisterio de educación básica obligatoria.

Los dos años de tutoría que equivalen al periodo de iniciación de los docentes noveles es un periodo óptimo que solamente opera en México con respecto a otras experiencias latinoamericanas en esta materia (Marcelo y Vaillant, 2017, p. 1245) y contribuye al mejoramiento del sistema de formación de docentes de educación básica obligatoria, especialmente para los noveles. Además, los tutores reconocen que ejercer esta función significa desarrollarse profesionalmente ya que aprenden de los noveles y reflexionan su propia práctica, pero exige formación específica ya que también los posiciona como tutores noveles y su experiencia docente no basta para propiciar procesos fundamentados de acompañamiento pedagógico.

Sin embargo, para que el modelo de tutorías no se limite a la relación interpersonal se requiere la participación de la comunidad escolar, especialmente del director y establecer vínculos sólidos con el conjunto de dispositivos orientados al desarrollo profesional. Afirmamos que el primer año de ejercicio profesional de los docentes de educación básica es fundamental porque significa poner en juego sus competencias docentes para afrontar situaciones nuevas y difíciles, determinadas por el contexto en el cual se ubica el tipo de escuela que les fue asignada, motivo por el cual el acompañamiento pedagógico mediante las tutorías es imprescindible. Más aún porque los años iniciales marcan sus expectativas de permanencia, movilidad, compromiso con la sociedad y con su desarrollo profesional.

Hoy día es muy alentador saber que la estrategia de tutorías tendrá continuidad en el marco del periodo gubernamental de Andrés Manuel López Obrador (2018-2024) y de la nueva *Ley General de Educación*, particularmente en la *Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros de México* (artículos 77 al 82) que entró en vigor el 30 de septiembre de 2019. Esta estrategia ya no gira alrededor de la evaluación de los docentes noveles para asegurar su permanencia o cese del sistema educativo público al término de dos años, lo que no significa que los aportes de la investigación sobre los problemas anotados tengan que ser superados, valorando,

a su vez, los logros alcanzados para mejorar sustantivamente los servicios de tutoría como parte de un sistema de desarrollo profesional docente.

Bibliografía

Aguirre, J. (2017). La docencia como oficio artesanal: haciendo artesanos de la enseñanza desde sus prácticas y experiencias. *Revista de Educación*. Año VIII, núm. 10, pp. 151-158.

Alcalá, E., Cázares, C., Loera, C., y Ortega, P. (2016). «La experiencia del diplomado "Formación de tutores para docentes y técnicos docentes de nuevo ingreso, desde la perspectiva de cuatro actores clave, en un grupo de la Unidad 011, Aguascalientes, México"». En: V Congreso Internacional sobre el Profesorado Principiante y La Inducción a la Docencia. OEI/Universidad de Sevilla. Santo Domingo, 6-8 de julio, pp. 870-878.

Alcalá, E. (2016ª). «Percepciones iniciales de las figuras supervisoras y directivas a partir de un taller introductorio sobre el reto de ser tutor de profesores noveles». En: V Congreso Internacional sobre el Profesorado Principiante y La Inducción a la Docencia. OEI/Universidad de Sevilla. Santo Domingo, 6-8 de julio, pp. 648-658.

——, (2019). La experiencia de las tutorías como propuesta para el desarrollo profesional, en *Docentes de primaria de Aguascalientes, desde la perspectiva de sus actores*. Tesis Doctoral en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores. México: Universidad Pedagógica Nacional. Unidad Aguascalientes.

Aldrete, L. (2017). «Una deuda pendiente de la reforma educativa: tutorías para los docentes». Nexos. Recuperado el 18 de septiembre de 2019 de: http://educacion.nexos.com.mx/?p=524

Arendt, H. (2006). Diario filosófico. Notas y Apéndices, 1950-1973. Barcelona: Herder.

Backhoff, E. y Pérez-Morán. J. C. (coords.) (2015). *Segundo Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS 2013): Resultados de México.* México: SEP/INEE.

Caballero, S. (2017). «Reflexiones sobre espacios de formación docente: Seminario de capacitación para la formación de tutores académicos». XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, México: COMIE, San Luis Potosí, noviembre.

Calderón, J. (2015). «La formación de tutores para docentes y técnicos docentes en México. ¿Otra innovación fallida?» En: Luis Iván Sánchez, Bertha Garza, Yolanda López y Luis Manuel Aguayo (coords.). *Procesos educativos. Formación docente y prácticas educativas.* USA: Palibrio, pp. 35-56.

Calderón, J. y Aguayo, L. M. (2017). «Los docentes principiantes de la educación obligatoria de Colombia y México. Procesos de inserción y evaluación». *Revista Latinoamericana de Educación Comparada.* Vol. 8, núm. 11, junio-octubre, pp. 100-115.

Calvo, G. y Camargo, M. (2015). «Hacer escuela en la formación de docentes noveles». *Páginas de Educación*. Vol. 8, núm. 1, pp. 43-71.

Cornejo, J. (1999). «Profesores que se inician en la docencia: algunas reflexiones al respecto desde América Latina». *Revista Iberoamericana de Educación.* N*úm*. 19. Formación Docente, pp. 51-100.

Conacyt/INEE. Fondo Sectorial de Investigación para la Evaluación de la Educación Conacyt-Inee. Convocatoria 2016-1. Resultados en: www.conacyt.gob.mx/index.php/convocatorias-conacyt/13381-resultados...1/file

Ezpeleta, J. (2004). «Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación». *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Sección temática. Gestión de la Educación Básica. Vol. IX, núm. 21, julio-septiembre, México: COMIE, pp. 403-424.

Fierro, C. y Tapia, G. (1999). «Descentralización educativa e innovación. Una mirada desde Guanajuato». En: María del C. Pardo (coord.), *Federalización e innovación educativa en México*. México: El Colegio de México, pp. 137-242.

Fullan, M. y Stiegelbauer, S. (2007). *El cambio educativo. Guía de planeación para maestros*. México: Trillas. 1ª. reimpresión.

Girón, E. (2018). «La tutoría en línea para profesores noveles de secundaria. Operatividad en Zacatecas (2016-2018)». Ponencia presentada en el XII Seminario Internacional de la Red Estrado. Lima, 3 al 4 de diciembre.

Glasserman, L. (2018). Evaluación del proceso de tutorías en profesores de educación primaria en el estado de Sonora. Informe Técnico 2ª Etapa. Recuperado el 18 de marzo de 2019 de: https://sites.google.com/site/tutoriasonoraproyecto2017/resultados-del-proyecto.

INEE. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2014). *Lineamientos para la Selección de Tutores que acompañarán al personal docente y técnico docente de nuevo ingreso en educación básica y media superior en el marco del Servicio Profesional Docente*. México: Diario Oficial de la Federación, 30 de mayo.

——, (2015). *Los docentes en México. Informe 2015.* México: INEE.

——, (2016). *Mi primer año como maestro. Egresados de escuelas normales reflexionan sobre su formación inicial y su experiencia e ingreso al Servicio Profesional Docente.* México: INEE.

——, (2017). *Principales resultados de la encuesta de satisfacción a docentes y técnicos docentes que*

ingresaron al Servicio Profesional Docente en el ciclo escolar 2015-2016, al término de su primer año. México: INEE.

——, (2017ª). *La educación obligatoria en México. Informe 2016.* México: INEE.

——, (2018). *Principales resultados de la encuesta de satisfacción a docentes y técnicos docentes que ingresaron al Servicio Profesional Docente en el ciclo escolar 2015-2016, al término de su segundo año escolar en la en educación básica y media superior 2017.* México: INEE.

Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros de México (2019, 30 de septiembre). México: Diario Oficial de la Federación.

Marcelo C. y Vaillant, D. (2017). «Políticas y programas de inducción en la docencia en Latinoamérica». *Cadernos de pesquisa*. Vol. 47, núm. 166, pp. 1224-1249.

Manzano, J.M., Glasserman, L. y Mercado, M. (2017). «Estudio descriptivo del proceso de tutorías en el Estado de Sonora». XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, México: COMIE, San Luis Potosí, noviembre.

OREALC-UNESCO (2011). *Nueva agenda de políticas docentes en América Latina y el Caribe: Nudos críticos y criterios de acción.* Buenos Aires: OREALC-UNESCO.

——, (2012). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe.* Santiago de Chile: OREALC-UNESCO.

——, (2017). *Evaluación de desempeño de docentes, directivos y supervisores en educación básica y media superior de México. Análisis y evaluación de su implementación 2015-2016. Informe Final Parte I.* Santiago. OREAL/UNESCO.

Salinas, A. y Rodríguez, R. (2019). «Tutoría y docentes noveles. Retos y desafíos». En: Calderón, J. y Aguayo, L. M. (coords.). *Formación de profesores y desarrollo educativo.* México: Taberna Libraria, UPN, Unidad Zacatecas, pp. 141-162.

SEP. Secretaría de Educación Pública (3 de septiembre de 2013). *Ley General del Servicio Profesional Docente*. México: Diario Oficial de la Federación.

——, (2014). *Formación de Tutores, para docentes y técnicos docentes de nuevo ingreso.* México: SEP/CNSPD/Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación/Universidad Pedagógica Nacional.

——, (2014ª). *Marco general para la organización y el funcionamiento de la Tutoría en Educación Básica. Docentes y Técnico Docentes de nuevo ingreso. Ciclos escolares 2016-2017 y 2017-2018*. México: SEP/CNSPD.

——, (2016). Etapas, aspectos, métodos e instrumentos. Proceso de evaluación diagnóstica del personal docente y técnico docente de nuevo ingreso al término de su primer año escolar. Ciclo Escolar 2016-2017. México: SEP-CNSPD.

——, (2016ª). Guía de apoyo para la evaluación diagnóstica. Educación Primaria. Docente. Ciclo Escolar 2016-2017. México: SEP-CNSPD.

——, (2018). *Marco General para la Organización y Funcionamiento de la Tutoría en Educación Básica. Docentes y Técnicos Docentes de nuevo ingreso para los ciclos escolares 2018-2019 y 2019-2020.* México: SEP-CNSPD.

Secretaría de Educación del Estado de Zacatecas (2014). Convocatoria a Docentes y Técnicos Docentes frente agrupo de Educación Básica a participar en el proceso de selección para desempeñar funciones de tutoría al Personal Docente y Técnico Docente de nuevo ingreso, durante los ciclos escolares 2014-2015 y 2015-2016.

Vaillant, D. (2009). «Políticas de inserción a la docencia en América Latina: La deuda pendiente». *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado.* Vol. 13, núm. 1, pp. 28-41.

Vezub, Lea F. (2011). «Las políticas de acompañamiento pedagógico como estrategia de desarrollo docente». *Revista del IICE.* Núm 30, pp. 103-124.

Villarreal, J. y Román, J. (2017). «La tutoría a maestros principiantes: Entre la gestión de la incertidumbre y la profesionalización docente». Ponencia presentada en el 4º. Congreso Internacional de Innovación Educativa. ITESM, Campus Ciudad de México, 11 al 13 de diciembre.

Vonk, J. H. C. (1995). «Teacher induction: an essential element at the start of teachers careers». *Revista Española de Pedagogía*. Núm. 200, pp. 5-25.

Documentos

1. Secretaría de Educación del Estado de Zacatecas (2014). Convocatoria a Docentes y Técnicos Docentes frente agrupo de Educación Básica a participar en el proceso de selección para desempeñar funciones de tutoría al Personal Docente y Técnico Docente de nuevo ingreso, durante los ciclos escolares 2014-2015 y 2015-2016.
2. Lineamientos para la selección de tutores que acompañarán al personal docente y técnico docente de nuevo ingreso en Educación Básica y Media Superior 2016-2017. LINEE-04-2016. Diario Oficial de la Federación, 10 de marzo de 2016. Recuperado el 18 de octubre de 2018 de: http://www.dof.gob.mx/nota_to_doc.php?codnota=5429316

CAPÍTULO 10

INTERVENCIONES PARA LA INDUCCIÓN, ACOMPAÑAMIENTO Y DESARROLLO PROFESIONAL DE EDUCADORES NOVELES. PANORAMA URUGUAYO

Mara Silvia Elgue
María Cristina Sallé Leiva

Introducción

En este capítulo consideramos las características del sistema educativo en Uruguay, en relación con la institución de formación docente de nivel terciario, en tránsito hacia su carácter universitario; a continuación caracterizamos los enfoques que guían nuestro accionar, entre ellos, el concepto de desarrollo profesional docente, trayectorias profesionales, carrera docente, acompañamiento pedagógico y modelos respectivos; desarrollamos una visión diacrónica desde el año 2010 hasta el año 2018, visión en la cual conceptualizamos e historizamos el proceso seguido en Uruguay. Finalmente reseñamos las lecciones aprendidas en este proceso.

El sistema educativo en Uruguay

En Uruguay la educación pública nace a partir de la propuesta de José Pedro Varela en 1876 de promulgar la instrucción primaria con carácter obligatorio y gratuito, proceso que tuvo lugar en 1877. A partir de ese acontecimiento se fue creando el sistema educativo, que ha llegado a tener cobertura casi completa a nivel nacional. Un territorio sin barreras geográficas, así como un país con una población aproximada de tres millones y medio de habitantes, son hoy factores facilitadores del derecho a la educación.

La Ley General de Educación Nº 18437 es la que rige el sistema educativo desde el año 2008. El Sistema Nacional de Educación comprende la educación pública y privada a partir de los tres años de edad. Nos vamos a centrar en el Sistema

Nacional de Educación Pública que está regida por Consejos Directivos Autónomos que poseen la potestad de dictar su normativa, respetando la especialización del ente. Los principios que rigen el sistema educativo uruguayo son la gratuidad, la laicidad, la diversidad e inclusión educativa, de libertad de enseñanza, y libertad de cátedra que habilitan el libre acceso a la educación de todos los ciudadanos. La obligatoriedad rige hasta el segundo ciclo de educación secundaria.

Los órganos responsables son el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), el Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU), la Administración Nacional de la Educación Pública (ANEP), la Universidad de la República (U. de la R.) y la Universidad Tecnológica (UTEC). La particularidad uruguaya es que el MEC, si bien define lineamientos de política educativa, no es estrictamente un órgano de gobierno ya que esta función es competencia de los entes autónomos.

La ANEP es uno de ellos y está integrado por cuatro consejos desconcentrados: el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP), el Consejo de Educación Secundaria (CES), el Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP) y el Consejo de Formación en Educación (CFE). Posee un órgano supremo de gobierno el Consejo Directivo Central (CODICEN) que está integrado por cinco miembros de los cuales tres son designados por el Poder Ejecutivo y los dos restantes son electos por los docentes. La U. de la R. es otro ente autónomo e históricamente ha sido la única universidad pública del país hasta el año 2012, en el que se crea la UTEC.

La creación de una Universidad de la Educación, actualmente en tratamiento parlamentario, supondría la salida del actual Consejo de Formación en Educación de la órbita de la ANEP para constituir otro ente autónomo con carácter universitario.

El Consejo de Formación en Educación tiene a su cargo la formación de maestros, maestros de primera infancia, maestros técnicos, profesores de asignaturas específicas, profesores de educación física y educadores sociales, así como otras formaciones que el Sistema Nacional de Educación requiera (Artículo 31, Ley General de Educación Nº 18.437, 2008, p. 6).

Del Consejo de Formación en Educación dependen seis Centros Regionales de Profesores radicados en diferentes departamentos del interior del país, además del histórico Instituto de Profesores Artigas -el primero en el país, radicado en Montevideo- 22 Institutos de Formación Docente, lo que supone que en cada departamento existe al menos un centro de formación de maestros de educación primaria en los que se dictan, además, en las modalidades semilibre y semipresencial, profesorados de las diferentes disciplinas.

En Montevideo, asientan sus actividades el Instituto Normal «Mª. Stagnero de Munar» y «Joaquín R. Sánchez» (IINN), el Instituto Normal de Enseñanza Técnica (INET) y el Instituto de Formación en Educación Social (IFES). El Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores «Juan E. Pivel Devoto» (IPES) tiene a su cargo la formación permanente y de postgrado. En síntesis, el Consejo de Formación en Educación está constituido por 33 centros de formación docente distribuidos en el territorio nacional.

Consideraciones preliminares

Conceptualizamos el «Desarrollo profesional docente como la formación inicial y continua de los profesionales de la educación, (maestros, profesores, maestros técnicos, educadores sociales y otras formaciones que la educación nacional requiera) desde una perspectiva integradora» (Acta 26, Resolución 47 de 2015). La formación docente se concibe en el marco ético-político de los derechos humanos como personas implicadas en la construcción del espacio público. Se trata de profesionales en una institución concebida en tránsito hacia su carácter universitario capaz de docencia, investigación y extensión.

Se considera que el acompañamiento está directamente relacionado con la función de extensión, como se expresa en el Documento Fundamentos y Orientaciones para 2017:

> […] las tareas de extensión suponen una relación dialógica y horizontal con la sociedad, sus grupos y sus culturas. La incorporación de esta función habilita la posibilidad de conocer y comprender los contextos de intervención de los futuros profesionales de la educación, promoviendo un mayor compromiso con la comunidad y su entorno aportando una mirada más amplia que le permitirá adecuar sus prácticas a los diferentes medios en que se desempeñe (CFE, 2016, p. 6).

La extensión habilita el retorno de los problemas de la práctica educativa y actualiza la formación docente en tanto que la incorporación de los principiantes a equipos de investigación permitiría profundizar junto a expertos los temas de agenda.

Concebimos, entonces, el desarrollo profesional docente como un *continuum* que se produce a lo largo de toda la vida profesional, no quedando reducido a los cuatro años establecidos en los currículos de las carreras docentes de grado. Desde esta perspectiva, Nossar (2015) señala la importancia de pensar los lugares de tra-

bajo como sitios de perfeccionamiento y espacios de oportunidades de formación permanente que traen aparejados varias ventajas como la conformación de comunidades de aprendizaje *in situ*, generando un mayor grado de compromiso y cohesión dada la jerarquización e impacto de los aprendizajes que se adquieren durante el ejercicio del rol.

El Proyecto de Acompañamiento a Docentes Noveles reconoce la importancia del establecimiento de puentes entre la teoría aprendida durante la formación curricular y la práctica durante la inserción laboral que resulta distante, extraña y reclama reflexión entre pares y un sistema educativo articulador que promueva el diálogo, vínculos de confianza entre compañeros para aprehender y construir una cultura institucional que capitalice los propios procesos de aprendizaje. Asimismo, se reconoce que la profesionalización continua es un proceso que comienza con la formación inicial y dada la compleja realidad y sus problemáticas emergentes -por ejemplo, la inclusión de diferentes minorías con requerimientos específicos- la formación se concibe como: «un proceso que comienza curricularmente en un determinado momento pero que ha de continuar el resto de la vida profesional» (CFE, 2015, p. 4). Es competencia del estado velar por la profesionalización continua con el propósito de desarrollar capacidades para un ejercicio educativo situado.

Esta formación se continúa en la práctica, ya que luego de la obtención del título los docentes se piensan a sí mismos en el rol. La reflexión sobre cómo lo asumen da lugar a la construcción de su identidad profesional -quiénes son como docentes-; aún más, este proceso no se da en solitario, sino que es una construcción colaborativa. Es decir, es una co-construcción, dimensión que está presente en los dispositivos de intervención ideados para el análisis y reflexión entre colegas principiantes y expertos.

Los objetivos de esta profesionalización para los egresados de las diversas formaciones son: responder a las necesidades actuales de formación entre las que se consideran a partir del 2010 la atención a los egresados principiantes de las carreras de formación en educación; jerarquizar lo transversal frente a lo específico así como la interacción entre los diferentes desconcentrados (formación en educación, inicial y primaria y educación media); sistematizar las ofertas con carácter profesionalizante y/o académicas, en una línea de trabajo continuo; y, establecer formas de evaluación de las propuestas (CFE, 2015).

En la formación permanente concebida desde una perspectiva universitaria se incluye la formación en servicio en tres dimensiones de trabajo que se funda-

mentan en la continuidad del trabajo del Consejo de Formación en Educación, específicamente se hace referencia a manera de ejemplo, en la tercera dimensión en la cual «se estima prioritario la formación de tutores en variados escenarios, la formación para el desarrollo de clases virtuales y la formación para los docentes de las ofertas semipresenciales» (CFE, 2015, p. 5).

Esta política de acompañamiento a noveles se enmarca en una política de protección de trayectorias educativas en la que los profesionales de la educación no abandonen la carrera en los primeros años de ejercicio profesional. En esta línea, el CODICEN (2016) realiza la propuesta de un sistema de protección de las trayectorias educativas que comprende el tránsito de educación inicial a primaria y de este nivel a la educación media.

La conceptualización del principiante o novel está vinculada a la teoría sobre las trayectorias o etapas en la vida de los profesionales de la educación.

Numerosos autores, entre ellos Huberman (1989), abordan esta temática. La entrada a la carrera incluye fases de supervivencia a partir del «choque con la realidad» y de descubrimiento vinculado a la experimentación como tener su propia clase y formar parte de un cuerpo docente. Este segmento de la vida profesional se extiende hasta los cuatro o seis años, en el mismo se produce una fase de estabilización que supone mayor dominio de un repertorio didáctico básico. Teniendo en cuenta esta conceptualización originariamente, el *Proyecto de Acompañamiento a Docentes Noveles del Uruguay* definió por novel o principiante al profesor egresado de los centros de formación docente comprendidos en los cinco primeros años de la vida laboral.

La realidad educativa uruguaya ha motivado al equipo impulsor a una revisión de este concepto ya que se enfrenta a diferentes realidades entre los profesionales de la educación: en primer lugar, están los egresados de la formación de maestro para educación inicial y primaria que comienzan la vida laboral en las escuelas siendo todos titulados, ya que es condición excluyente para su ingreso laboral. Sin embargo, tanto en educación media a nivel del CES como de la educación técnica (CETP), hay una importante cantidad de profesores que se incorporan en liceos y escuelas técnicas sin certificación docente por carencia de profesores titulados. Según datos aportados por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEED, 2017), en la Secundaria pública el 70% de los docentes son titulados y en la Técnica solo el 46%. A la carencia de formación inicial en la educación de grado se suman otros rasgos estructurales del sistema educativo uruguayo que atentan contra la profesionalización, entre los que se destaca el multiempleo:

> En Uruguay el multiempleo de los docentes es un problema. Esto ocurre, entre otras razones, porque sus contratos se realizan prácticamente por las horas que trabajan dentro del aula, ya que no se ha logrado realizar modificaciones en el estatuto docente, como sí ha acontecido en Brasil y Chile. En estos países se han incorporado en las últimas décadas reformas que definen y remuneran al cargo docente de una manera más vasta, incluyendo un porcentaje de horas de trabajo con los alumnos y otro porcentaje para realizar actividades fuera del aula (Pérez Zorrilla, 2016).

Por otra parte, la puerta de ingreso al mercado laboral se lleva a cabo en actos de elección de horas donde los aspirantes están ordenados en listas en las que mayoritariamente prima el criterio de la antigüedad, de manera que los novatos optan al final de la lista por cargos en liceos y escuelas técnicas enmarcados en contextos vulnerables y superpoblados, lo que los expone a las peores condiciones de inicio.

Esta compleja realidad determina la importancia que otorgamos a la formación permanente que tiene su inicio en nuestras biografías escolares a partir de la vivencia de las prácticas de quienes fueron nuestros profesores, que continúa en la formación curricular de grado y finalmente en el ámbito laboral. En esta etapa las instituciones de acogida pueden constituir un espacio potente de socialización profesional o bien de exclusión donde el principiante siente que los conocimientos adquiridos en la formación de grado no tienen cabida, operándose una regresión a prácticas tradicionales que procuran asimilarse a la gramática institucional hegemónica. En función de lo explicitado valorizamos la importancia de contar con apoyos institucionales sólidos que viabilicen políticas de desarrollo profesional en los lugares de trabajo donde la posibilidad de encuentro entre profesores de distintas trayectorias y etapas profesionales, en un aquí y ahora social e histórico, constituya la posibilidad de transformación de los unos y los otros en pos del crecimiento profesional.

En nuestra formación somos deudores de los colegas argentinos que nos han nutrido con su vasta experiencia, considerando que la profesionalización es un proceso cuya nota distintiva está marcada por el acompañamiento, este concepto nos desafía, pues como sostiene Alen (2009) genera una ampliación del campo de la pedagogía de la formación.

El acompañamiento es una relación entre colegas, de confianza, de reflexión, de crecimiento mutuo a partir de lo que ocurre en la práctica educativa. Nos desafía pues no se trata de una labor pensada con una lógica de trasmisión de experiencia

o de «formación». En este punto es donde adherimos a lo que Larrosa (2009) sostiene: es una utopía pensar que a partir de aportes que quedan en la exterioridad «se forma» un docente, cuando es justamente la posibilidad de hacer suyo y procesar lo trasmitido para hacer de lo comunicado una experiencia que «trans-forme».

Adherimos a esta conceptualización, no obstante hemos avanzado en el proyecto formulado en 2018, en el marco del Proyecto Docentes Noveles del Uruguay: Programa de Inducción, Acompañamiento y Desarrollo Profesional de Docentes y Educadores Sociales Noveles en Educación Media, semantizando los términos para diferenciar roles y pertenencias institucionales, sin jerarquías implícitas. En este sentido se entiende que «los mentores son aquellos que en su rol de formadores del Consejo de Formación en Educación desarrollarán la tarea de acompañamiento pedagógico a los noveles, desde la institución formadora» (Acta 14, Res. 8, 2018). Estos mentores son los egresados del curso semipresencial de profesionalización para el acompañamiento a docentes y educadores sociales noveles del cual se realizaron dos cohortes, en los años 2017 y 2018. En sus proyectos finales los mentores trabajaron con principiantes que podían ser maestros de inicial y primaria, profesores de enseñanza media o educadores sociales.

Los tutores, en su rol de profesores de Educación Media, desempeñan funciones de inducción para los noveles en el centro educativo donde estos trabajan.

De acuerdo a las particularidades de los desconcentrados de Educación Media (Consejo de Educación Secundaria y Consejo de Educación Técnico Profesional) se seleccionan y perfilan las figuras de los tutores entre aquellas que la institución considera desempeñarán el rol con pertinencia.

La actividad de tutoría en Educación Secundaria, dada la cultura generada, se adjudica al Profesor Orientador Pedagógico (POP), es decir se capitaliza un perfil existente para el desempeño del rol:

> Se trata de un docente dinamizador del trabajo pedagógico, orientado a mejorar las prácticas de enseñanza, la calidad de los aprendizajes y la convivencia. Es asimismo impulsor de la formación continua de los docentes. En Enseñanza Técnica el perfil que mejor se adapta al trabajo de un tutor es el de maestro técnico egresado del Instituto Normal de Enseñanza Técnica (INET) (Acta 14, Res. 8, 2018).

El perfil de maestro de taller para el acompañamiento de noveles responde a la «integración entre formación teórica y práctica en la enseñanza técnico-tecnológica

y a la incorporación de diferentes niveles de formación: humanístico y científico» (Acta 14, Res. 8, 2018).

Promover la profesionalidad es promover autoría, dar la palabra: los proyectos de acompañamiento llevados a cabo en Uruguay han considerado desde su inicio que la producción escrita o audiovisual son canales potentes, pues desarrollan operaciones cognitivas en tanto obran como herramientas intelectuales, promueven la reflexión y generan temáticas de discusión en relación con el pensamiento pedagógico, lo revitalizan, al incorporar las problemáticas situadas. Una línea de publicaciones da muestras de este esfuerzo. La narrativa, como género discursivo es propicia para recoger los saberes de la práctica, por lo que se ha estimulado la publicación de trabajos colaborativos entre profesores principiantes con otros de mayor experticia. Asimismo, se publicaron artículos de investigaciones del ámbito nacional, ensayos sobre temas de agenda que problematizan la temática de los noveles. Dichos trabajos se han recogido en cuatro libros publicados por el CFE con la colaboración de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) en el periodo 2014- 2018.

Sostenemos que es necesario que se promuevan prácticas desde las instituciones propiciadoras de situaciones comunicativas que instalen el debate público a partir de su difusión.

El Proyecto Docentes Noveles de Uruguay

Contextualizada la realidad educativa es interesante considerar que la política de acompañamiento a docentes noveles surge de la iniciativa del actual Consejo de Formación en Educación y de los centros de formación docente que lo integran, los que fueron dando cuenta de las necesidades de sus egresados.

A finales de 2010 y comienzos de 2011, este Consejo impulsó el acompañamiento a docentes noveles, el cual contó con el apoyo de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID), la OEI y el Ministerio de Educación y Cultura (MEC). El propósito del proyecto *Docentes Noveles de Uruguay* ha sido mejorar la inserción de los docentes en las culturas profesionales e institucionales. Se partió de la base de que el ejercicio de la profesión no debe agotarse en el periodo inicial, haciéndose necesaria la puesta en marcha de dispositivos eficaces en el proceso de formación permanente. El proyecto tuvo su inicio en fase de pilotaje que incluyó 14 centros de formación docente y en la actualidad se extendió a la totalidad de los 33 centros.

A lo largo del proceso se pasó por distintas etapas. En la primera de ellas tuvo lugar el intercambio de experiencias con países vecinos, entre los que figura el vínculo con el Instituto Nacional de Formación Docente en Argentina.

La segunda etapa, 2012-2016, la constituyó la formación de mentores o docentes acompañantes, cuyo foco estuvo puesto en la formación de diversos dispositivos de acompañamiento como lo son los ateneos, los talleres de educadores y las narrativas de experiencias como vehículo para el análisis y la visibilización de problemas. En estos años los profesores formados como mentores procuraron poner en la acción proyectos de acompañamiento en los distintos centros del país tanto de Educación Primaria como de Educación Media, pero con escasos recursos económicos y de horas disponibles para su desarrollo dada la estructura de cargos de formación docente que supone pocas horas extra-aula.

En los años 2017-2018 se detectó escasez de recursos humanos para llevar a cabo los proyectos de acompañamiento planteados por los centros, por lo que se implementan dos nuevas cohortes de formación de mentores destinadas a generar dispositivos desde los centros de formación docente tanto con docentes de educación primaria y media como educadores sociales principiantes. La carrera de Educación Social entró en la órbita del Consejo de Formación en Educación por lo que las primeras generaciones de educadores sociales egresados son principiantes. Las mismas contaron con el apoyo de la OEI y el CFE.

La tercera etapa es la actual, en donde el proyecto pasa a perfilarse con las características de un programa en el entendido que es una necesidad permanente atender las demandas de los principiantes en el inicio de su desempeño profesional por factores que la literatura nacional y mundial han puesto en evidencia. En la actualidad se suma un nuevo organismo impulsor, el Banco Interamericano del Desarrollo (BID), que propone como meta fortalecer la educación media, en el entendido que es en este segmento donde se produce el mayor desgranamiento de la matrícula estudiantil. A continuación desarrollamos el camino transitado desde el inicio del proyecto en 2010 hasta el año 2018.

El camino recorrido (2010-2018)

Se comenzó con una experiencia piloto que involucró a 14 Centros Educativos de Formación Docente de los 31 con los que, a la fecha, contaba el país. Para generar una línea de extensión educativa en los centros pilotos fue necesario instalar una Unidad Técnica para la gestión del proyecto, así como la conformación de un

«grupo integrado por directores de centros educativos dependientes del CFE con el fin de contribuir a la planificación y concreción de actividades en el marco de esta iniciativa» (Acta Nº 36, Res. 15, 2 de julio de 2014). Los beneficiarios directos fueron los noveles docentes con no más de cinco años de antigüedad en el ejercicio profesional, insertos en escuelas, liceos y escuelas técnicas del Sistema Nacional de Educación Pública.

2011

En este año se llevaron a cabo en la República Argentina jornadas de intercambio del equipo coordinador junto a los catorce referentes titulares de los centros pilotos de Uruguay y los referentes argentinos. Estos intercambios permitieron el vínculo con profesionales argentinos y chilenos de amplia trayectoria en el área, que contribuyeron con el diagnóstico situacional y la implementación del proyecto en Uruguay.

La evaluación de este primer año de trabajo evidenció, a nivel de los catorce centros que pilotearon la experiencia, una demanda por parte de los profesores de preparación para el acompañamiento a docentes noveles, en el entendido de que este rol supone una nueva función docente en un plano de horizontalidad, que difiere de la relación profesor/alumno, ya que se trata de un vínculo entre profesionales:

> La función de acompañamiento inaugura prácticas profesionales que difieren sustancialmente de las que los profesores desempeñamos como profesores de formación docente, se inscribe en una lógica de ruptura: no es un año más de formación, se trata de apoyar las necesidades sentidas por quienes comienzan a ejercer la docencia contribuyendo a articular desde la experiencia laboral la relación teoría práctica y en todos los casos se apela a la experiencia en curso, propiciando el análisis de la misma […]» (Alen, 2013, p. 73).

2012

A partir de este año se reformula el proyecto, poniendo foco en la formación de los formadores mentores. Se diseña un Programa de Formación de Formadores, cuyo objetivo fue capacitar docentes de formación docente en el empleo de dispositivos didácticos que potencien las actividades de acompañamiento a noveles, contribuyendo al desarrollo profesional e inserción laboral de los mismos. El programa tuvo

un módulo introductorio *online*. Posteriormente, se llevaron a cabo tres seminarios talleres a lo largo del año cuyas temáticas fueron los ateneos didácticos, el taller de educadores y las narraciones.

Los ateneos didácticos estuvieron a cargo de la profesora Beatriz Alen del Instituto Nacional de Formación Docente de Argentina (INFOD). De acuerdo con esta autora (2013), el ateneo es uno de los dispositivos de desarrollo profesional que redunda en el incremento del saber implicado en la práctica a partir del abordaje y la resolución de situaciones singulares que la desafían en forma constante. Procura traspasar la lógica de la división del trabajo, en el proceso de producción de conocimiento pedagógico donde encontramos un nivel profesional responsable de la producción y publicación de propuestas pedagógico/didácticas y un nivel técnico artesanal responsable de la aplicación de prescripciones producidas por otros. Por el contrario, el ateneo tiene como horizonte la profesionalización creciente de maestros y profesores, el desarrollo del espíritu de investigación en el marco del aprendizaje continuo, a partir de la práctica reflexiva que trasciende el instrumentalismo.

Los ateneos se organizan en torno a un eje de problematización pedagógico didáctico. Según la referida autora los ateneos se caracterizan por enfocar la tarea en dilemas prácticos actuales planteados por los integrantes del grupo, el análisis de situaciones relacionadas con el eje del ateneo, el diseño de estrategias para implementar con los alumnos reales de cada colega y ello supone la selección de recursos y el registro de las experiencias para analizarlas en colectivo.

El estudio de casos se realiza a partir de consultas bibliográficas de donde extraen el valor explicativo para trabajar las interrogantes emergentes, siendo el análisis en foros y pequeños grupos óptimo para arribar a conclusiones que luego pueden comunicarse de manera genérica en informes escritos. Por lo tanto, este dispositivo se presenta como una estrategia de desarrollo profesional que propone sistematizar la propia experiencia, en sus aspectos más problemáticos, partiendo del abordaje y la resolución de situaciones singulares, que se exponen a partir de narrativas o relatos de episodios de la vida en las escuelas y se analizan a partir de la experiencia y los aportes teóricos que brindan los participantes.

El Taller de Educadores estuvo a cargo del profesor Ricardo Hevia (Chile, OEI), quien propone, en torno a incidentes críticos o del análisis de acontecimientos que tienen lugar en la vida profesional, un estudio de las diferentes racionalidades que la atraviesan. El taller es pensado como un espacio para entender por qué y para qué hacemos lo que hacemos y nos desafía a leer las realidades desde los planos

social, pedagógico e institucional, entendiendo el desarrollo profesional como una labor colaborativa entre colegas.

Las narraciones fueron otro dispositivo utilizado: los ensayos y narrativas como dispositivos del crecimiento profesional estuvieron a cargo de la profesora argentina Andrea Alliaud (OEI). Los relatos de experiencias pedagógicas son concebidos como una forma de reconocimiento de otras voces autorizadas que han permanecido invisibilizadas y pueden aflorar a partir de la narrativa que surge como el saber de la experiencia. Este dispositivo permite salvar la distancia entre el saber formalizado, el saber erudito y el saber práctico del que no siempre se tiene conciencia.

La narrativa permite rescatar la singularidad de la experiencia docente, lo que ella tuvo de significativo para el que hizo suya una propuesta personal o colaborativa, pero al que su subjetividad cargó de expectativas y sentidos. Esta actualización de la experiencia producida por la narrativa en cuanto es escrita se reelabora pues el proceso mismo de ponerlo en palabras es una operación cognitiva. Entonces, el docente confronta sus expectativas y creencias con lo que realmente ocurre en el aula y procura explicarlo. Si logra conectar con teorías previas, con ideas pedagógicas va a contribuir a generar sentido, que también se producirá si contradice aquello que el docente pensaba que podía ocurrir. Esto es construcción de sentido y construcción de pensamiento pedagógico. Si la narrativa es leída por un docente experto puede aportar resignificación de lo ocurrido y generar nuevas interrogantes al principiante.

Dar relevancia a la práctica de la escritura es significativo en el ejercicio profesional y recuperar su valor para el trabajo con principiantes instala la posibilidad de construir colaborativamente sobre la práctica, que deja de ser un conocimiento en solitario para abrirse a la reflexión con otro.

La etapa formativa evidenció la relevancia que tiene la investigación de las propias prácticas y la recuperación de la experiencia para la producción del saber pedagógico. Se entendió la importancia de generar autonomía profesional, plasmada en grupos autorregulados entre colegas. Se constató que somos capaces de producir conocimientos situados fundamentales para comprender la trama de escenarios educativos actuales.

Los principiantes plantean con preocupación la disociación vivida entre la formación recibida en los centros de formación docente y el aterrizaje en las escuelas y liceos y por tanto el dilema, en palabras de los noveles, es «de qué manera bajar la teoría a la práctica». Pérez Gómez (2000) señala que nuestras trayectorias for-

mativas, con frecuencia, han estado sesgadas por una perspectiva academicista que puso el acento en la trasmisión de conocimientos y enfoques enciclopédicos que entienden la formación del profesor como un acervo de productos culturales, que luego deberán transmitirse con claridad en el quehacer educativo.

Muchos cursos a los que asistieron los graduados tienen esta impronta: un discurso declarativo por parte de los profesores de la carrera, posicionados en el constructivismo, pero desde prácticas netamente academicistas. La entrada a la escuela, dando comienzo a la vida laboral, los enfrenta a otro cruce de perspectivas: la vida en la escuela suele venir acompañada de exigencias eficientistas, resultados, indicadores de logro que obedecen a políticas educativas que hay que poner en práctica. Este cruce dilemático entre la identidad docente a la que se aspira y lo que la institucionalidad exige es fuente de grandes tensiones y angustias en el proceso de construcción profesional. De ahí la relevancia de un enfoque reflexivo, con otros, sobre la práctica, que reconoce la necesidad del docente de analizar y de comprender la complejidad de las situaciones áulicas e institucionales de las cuales forma parte.

Schön (1998) analiza el conocimiento práctico como un proceso de reflexión en la acción, que implica conocimiento en la acción, o sea, en el saber hacer y a su vez reflexión sobre la acción, en tanto análisis permanente sobre lo obrado. En este proceso metareflexivo, los pares y los docentes con larga trayectoria y vasta experiencia juegan un rol decisivo, en la medida en que puedan contribuir a poner en diálogo la teoría al servicio de una lectura crítica de las realidades vividas en las escuelas, donde la práctica profesional es considerada como un proceso intelectual autónomo, de construcción colectiva y no meramente técnico.

El curso de Formador de Formadores durante 2012 contribuyó al fortalecimiento de los planteles docentes, a nivel de los centros de formación del país, que fueron formando sus Grupos de Trabajo de Centro (GTC) de manera más orgánica, con una planificación más sistemática de las acciones, vinculadas a un proyecto que cada centro diseñó conforme a las necesidades y demandas. Estos grupos de trabajo expusieron en una jornada nacional sus avances en la labor radicada en los centros.

2013

Durante este año, desde el grupo orientador central del proyecto se realizó un ciclo de videoconferencias con los grupos de trabajo de todos los centros (GTC) que

fueron posibles, pues en el marco del Plan CEIBAL (Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea) todos los centros de formación docente del país disponen de equipo de videoconferencia con los que pueden conectarse. Este Plan tuvo como propósito contribuir a formalizar los proyectos en cada uno de ellos. La propuesta fue incentivar la puesta en acción de algunos de los dispositivos para los que recibieron formación. Una de las líneas de trabajo priorizadas en el Curso Formador de Formadores refirió a la narrativa.

A los efectos de estimular la producción de narrativas de los noveles se realizaron dos convocatorias a concursos: «Narrativas de experiencias docentes» y «Los Docentes Noveles en Pantalla».

La primera convocatoria invitó a los principiantes a narrar sus primeras experiencias laborales centradas en un nudo problemático, como lo propone el dispositivo del ateneo, e iniciar a partir de esta narración un diálogo con un colega de larga trayectoria profesional. Se emplea esta estrategia porque los docentes en general, aún en mayor grado, y los principiantes tienen resistencias y dificultades para escribir sus experiencias y saberes prácticos. Formalizar un texto académico puede resultar un escollo infranqueable, de allí la convocatoria a escribir en parejas: un novel y un docente con experiencia. La convocatoria fue muy exitosa, se recibieron numerosos trabajos y los autores de las narrativas premiadas participaron de pasantías financiadas por la OEI y el CFE en España y Brasil, donde tuvieron la oportunidad de conocer experiencias y programas de formación permanente.

Las narrativas premiadas se publicaron en un libro que titulamos *Narrar las primeras experiencias. Un aporte de maestros y profesores al conocimiento profesional*, compilado por Elgue & Sallé (2014). En esta publicación se rescatan los principales temas de agenda de los noveles docentes uruguayos en varios ejes temáticos: la construcción del rol y la identidad docente; los vínculos profesionales en relación con los alumnos, las familias y la institución; educación y derechos humanos; la atención a la diversidad. El valor del libro no reside en lo anecdótico sino en los procesos reflexivos que suscitó en los participantes. Como se adelantaba en el prólogo, esta fue una línea de trabajo en la que se continuó para la producción de conocimiento.

La segunda convocatoria, «Los Docentes Noveles en Pantalla», tuvo como propósito incentivar la comunicación audiovisual en el entendido de que los cortos o breves piezas audiovisuales son en sí mismos textos que alcanzan una comunicación cabal y completa a partir de la imagen y el sonido. Aprovechando los recursos disponibles, se trabajó en coordinación con el Programa CINEDUCA del CFE,

que procura difundir la cultura audiovisual. Dicho programa tiene coordinadores locales en todos los centros de formación docente del país, quienes están al servicio de profesores y estudiantes para que puedan concretar sus producciones audiovisuales. Al igual que la convocatoria a narrativas, tuvo muy buena resonancia y se premiaron tres audiovisuales, cuyos autores participaron y exhibieron sus trabajos en el IV Congreso Internacional del Profesorado Principiante desarrollado en Curitiba del 17 al 21 de febrero del 2014.

2014

A lo largo de este año el foco se centró en la profundización de los dispositivos de intervención. Entendimos que es central considerar en la perspectiva de Flavia Terigi y Gabriela Diker (1997) ciertas notas distintivas de la pedagogía de la formación referidas a los principiantes: su carácter de conocimiento en construcción en tanto conocimiento situado dada la complejidad de los escenarios en los que tiene lugar la educación; la centralidad de las prácticas que retomamos y vivenciamos desde una perspectiva psicológica mediante el uso de la técnica del psicodrama y la condición de adulto trabajador del profesional de la educación en tanto sujeto en formación (Alen, 2009). Entonces nos planteamos la pertinencia del dispositivo para analizar los problemas de la práctica. Conceptualizamos el dispositivo en la perspectiva de Souto (1999), como trabajo del principiante sobre sí mismo, proceso interior y acción vital, que articula e integra influencias y líneas de desarrollo; como acción grupal en tanto permite el análisis de lo singular y lo plural, lo uno y lo múltiple en una trama compleja.

El psicodrama fue el disparador de las problemáticas para el trabajo posterior en ateneo. En páginas anteriores se ha conceptualizado el ateneo, para comprender la perspectiva desde la que se aborda el trabajo haremos un breve recorrido sobre la técnica del psicodrama.

Al decir de su creador Jacobo Levy Moreno, el psicodrama es un método para sondear a fondo la verdad del alma a través de la acción (Moreno, 1972). Es el primer modelo que incluye al grupo y la acción en psicoterapia. Este profesional es pionero, desde una postura antropológica, pues concibe al ser humano en su relación con otro humano y con un grupo. Es decir, el espacio de lo colectivo se jerarquiza.

Moreno, migrante rumano en Viena, que vivió dos guerras mundiales en cuyo contexto abrevó con las vanguardias reveladas ante la crueldad de la guerra y el

holocausto, creó este dispositivo que es la «vivenciación» de un teatro sin público (Marineau, citado por De los Santos, 2015).

Esta técnica permite pensar en espacios de proximidad entre el adentro y el afuera del psiquismo, no concibiéndolo como exclusivamente interno, sino que puede interaccionar y generar un afuera que puede ser compartido. Es decir, en el psicodrama todos son partícipes, tanto el director que es quien guía, como los docentes noveles. El principiante dramatiza una problemática puntual y los restantes participantes actúan como yoes auxiliares acompañando en el desarrollo de una escena, mediante la creación espontánea y el juego de roles: todos desempeñan un rol activo. La escena genera resonancias entre el auditorio, al encontrar en la verdad revelada por el protagonista aspectos que tienen relación con las propias experiencias docentes (De los Santos, 2015).

Las experiencias y puesta en acción del dispositivo del psicodrama estuvo a cargo de una profesional psicodramatista. Evidenciaron un denominador común que fue el estrés y la angustia de los primeros años. Se produjeron cortos en tanto piezas fílmicas de la dramatización que dan cuenta de la magnitud y el sentir de la problemática desde la perspectiva de los actores involucrados.

Se pensó en potenciar la experiencia de los ateneos a partir del psicodrama por lo que en la segunda etapa presencial se exhibieron los cortos editados con el material fílmico recogido en la primera instancia. En ella estuvieron presentes muchos de los concurrentes al primer encuentro y se integraron otros maestros y profesores. Resultó muy significativo el hecho de que la proyección de los videos removiera las mismas emociones y sentimientos que afloraron en las dramatizaciones de la primera jornada. La puesta en común de las producciones grupales permitió la elaboración de algunas líneas de acción pensadas en conjunto para dar respuesta a las complejas realidades que presentó el ateneo, posibilitando la búsqueda de alternativas y estrategias, frente a la problemática particular. Esta modalidad de trabajo se inscribe en el marco de la práctica reflexiva.

A partir del psicodrama, se revelaron núcleos problemáticos entre los cuales se optó por trabajar en dos de ellos, muy relacionados entre sí: el estrés docente y conductas antisociales, indisciplina y violencia en la escuela. Por lo tanto, las problemáticas recurrentes y que resonaron en el auditorio tienen que ver no con la formación en la disciplina sino con problemas de la práctica educativa, problemas pedagógicos situados. La experiencia posibilitó que afloraran las angustias de los comienzos de la vida laboral y brindó a los participantes una oportunidad para

identificar con otros los problemas que enfrentan y pensar juntos estrategias de intervención. El tema recurrente del estrés de los primeros años se interpreta no solo por el desafío de construirse como profesional de la educación, sino porque se es principiante en otras facetas de la vida, ya que en esta etapa se interceptan el inicio de la vida familiar independiente de la familia de origen y la crianza de los hijos, entre otros comienzos.

A ello hay que agregar las características socioeconómicas de los egresados en Uruguay, muchos de los cuales son los primeros de sus familias en obtener un título terciario. Estas características sociales y culturales de las biografías de nuestro estudiantado explican, en parte, la necesidad de integrarse rápidamente al mercado laboral con una sobrecarga de horas, lo que resulta inconveniente en los comienzos del ejercicio profesional, teniendo presente, además, que se insertan en escenarios educativos de alta complejidad.

La tercera etapa de este ateneo no fue presencial, sino que a partir de la plataforma *Moodle* del Consejo de Formación en Educación, se retomaron los temas emergentes y se procuró la producción de artículos académicos que dieron lugar a la publicación de un libro que reúne algunas de las reflexiones y conclusiones arribadas en el Ateneo: *Indagaciones, ensayos y narrativas sobre docentes noveles. Producciones en torno a temas de agenda* (Elgue, M. & Sallé, C., 2015). Esta producción brinda enfoques teóricos sobre un problema recurrente: el estrés docente; lo novedoso es que incorpora artículos de investigaciones nacionales sobre la temática que nos convoca; las actividades del dispositivo ateneo desarrolladas durante 2014 dieron lugar a fecundas reflexiones de la psicodramatista Carmen de los Santos: los nudos problemáticos y sus resonancias; finalmente se presentan narrativas de principiantes con devoluciones de docentes expertos.

2015

En este año se continuó la experiencia del trabajo en ateneos, poniendo el foco en un núcleo temático vinculado y emergente de los ateneos precedentes: el vínculo escuela/familia. La tensión resultante de la crisis de ambas instituciones y sus repercusiones en el ámbito escolar es centro de constantes preocupaciones en el colectivo docente. En esta oportunidad, se recurrió a la mirada experta de un grupo de educadores sociales, liderados por los articuladores de la Carrera de Educación Social. Óscar Castro y Walter López que llevaron adelante una etapa presencial del taller empleando el dispositivo «ceremonias mínimas». Consiste en una estrategia

socioeducativa y/o clínicometodológica, clave y llave para múltiples intervenciones posibles (Minnicelli, 2013). Más que como un concepto que admite una única definición, es como una metáfora, es decir, un dispositivo para pensar y habilitar alternativas de intervención no convencionales:

> Las prácticas profesionales, por ceremonias mínimas, resultan un punto clave en la posibilidad de análisis e interferencia de aquello que sigue aún vigente e impide habilitar condiciones de movilidad, es decir, posibilidades para abrir el juego, allí donde el destino parece pretender jugar su carta forzada del siempre fue y así será para niños, niñas y adolescentes que, por los más diversos motivos, requieren de la intervención del dispositivo jurídico-institucional. En esta tarea, la educación –en sentido amplio- tiene un lugar de prioridad. Ceremonias mínimas resultan la clave de apertura de una grieta a partir de la cual lo dicho se relanza en otros decires. A su vez, unidad de análisis privilegiada a la hora de detectar los modos de encriptamiento y naturalización que transporta la historia y la hace presente (Miniccelli, 2008, p. 10).

Por lo tanto, se trata de recuperar breves escenas capaces de ser consideradas unidades de análisis de numerosas situaciones, con gran potencial de intervención e interferencia respecto de ritualizaciones rígidas, encriptadas en la vida de las instituciones. El restablecimiento intersubjetivo entre los participantes permite intervenir hasta lo que en este instante había permanecido invisibilizado e indiferenciado. Las ceremonias mínimas permiten a los participantes hacerse protagonistas de una escena que preocupa y es fuente de tensión; al tiempo que tiene lugar un proceso de concientización y transformación, en la medida en que pueda iniciarse la renovación de los interrogantes, el análisis de la propia implicación y una posibilidad de reposicionamiento ante lo instituido.

A partir de este encuentro presencial, se procuró la continuidad del proceso reflexivo y de producción desde los espacios virtuales. Las convocatorias para la formación permanente tuvieron buenos resultados, tanto en los proyectos locales, como en los impulsados por el equipo coordinador central.

En el curso de este año se realizó una convocatoria para publicaciones cuyas producciones están reunidas en la compilación del libro realizada por Nossar, K. y Sallé, C., que fue presentado en noviembre de 2016 con el título *Docentes Noveles: Investigaciones, experiencias e innovaciones* (Montevideo: ANEP-CFE). Esta publicación dio cuenta del camino recorrido por el proyecto a seis años de iniciado;

recopiló la investigación educativa del contexto nacional en la voz de sus autores; permitió la apertura a nuevas miradas de la tarea de educar a partir de la construcción de lo común más allá de las matrices disciplinares: los educadores sociales con nuevas perspectivas aportadas desde los diversos escenarios en los que se inscribe su labor, procuran generar rupturas en lo rutinizado para pensar alternativas diferentes. En un último tramo se propone una mirada crítica a la situación a partir de los problemas emergentes relevados desde los centros y desde la investigación, para comprender el contexto situado en que los principiantes desarrollan su labor.

2016

Para este año se desarrollaron cinco actividades formativas, con carácter regional financiadas por la OEI y el CFE. La propuesta fue de una jornada de trabajo de ocho horas. En cuatro centros de formación docente del interior del país se convocaron principiantes del CFE considerando las posibilidades de desplazamiento en la región, en el entendido que de esta forma se daba respuesta al requerimiento planteado el año anterior de descentralizar las jornadas de profesionalización. Uruguay es un país cuyas rutas confluyen hacia la capital, pensar centros en clave regional fue considerado de recibo. En tres centros se aplicaron dispositivos de acompañamiento donde se trabajó con la técnica del psicodrama. En las dos restantes las actividades estuvieron a cargo del mismo grupo de educadores de la Carrera de Educación Social en modalidad de trabajo teórico-práctico utilizando el dispositivo de ceremonias mínimas. El trabajo se continuó virtualmente en la plataforma CREA2 del Plan CEIBAL en el cual se crearon cinco grupos de trabajo que nuclearon los participantes de cada encuentro regional.

La emergencia de los temas de la práctica en la jornada presencial generó elaboraciones, se crea el acompañamiento que vincula colegas que vivencian la práctica educativa uno en tanto actor y el otro como par que devuelve. Como colega, el principiante nos desafía en el orden de la transmisión pues el acompañamiento no se limita a hacer disponible para el novato la experiencia acumulada por el docente experto. Aun cuando en el acompañamiento hay transmisión de experiencias en situaciones de horizontalidad, también es necesario promover la circulación de repertorios de actuación profesional, de estrategias para la reflexión en la acción y sobre la acción (Schön, 1992) y de información actualizada respecto, por ejemplo, de las cuestiones curriculares y didácticas y de los marcos normativos del puesto de trabajo (Alen, *et al*., 2012, p. 13). El trabajo propuesto virtualmente en moda-

lidad de foro planteó como objetivo desarrollar la capacidad de los docentes principiantes para analizar su propia práctica en contextos situados (toma de distancia reflexiva) y promover el uso de la narrativa –textual o digital- como instrumento cognitivo para generar conocimiento.

De estas narrativas realizadas por principiantes de las diferentes regiones se realizó un proceso de selección. Las narrativas fueron un reflejo genuino de los problemas de la práctica, pero era necesario mejorar su escritura para ser comunicada en un ámbito académico y generar cultura de narrativa pedagógica por lo que se convocó a los autores a una jornada presencial con integrantes del Equipo de Programa de Lectura y Escritura en español de ANEP (ProLee) coordinado por la magíster María Guidali.

Este equipo, y en particular la magíster Eliana Lucián, autora del documento «Recursos para la escritura en ámbitos educativos. Narrativa docente», crearon un dispositivo de trabajo con lectura previa de las producciones de los principiantes, brindaron insumos pertinentes para la reescritura y la colectivización de las producciones en el grupo participante.

Los beneficiarios directos de los encuentros regionales fueron docentes noveles egresados de los Centros de Formación Docente y estudiantes del último año de las carreras de Magisterio y Profesorado, con práctica docente, y de la carrera de Educación Social, con práctica. Los beneficiarios indirectos fueron profesores de formación docente que aportaron su experticia en las dramatizaciones del psicodrama y en las ceremonias mínimas, por la riqueza de sus producciones y de las reflexiones generando rupturas conceptuales en las prácticas cotidianas.

2017

Fue en este año cuando se implementó y puso en práctica el curso Semipresencial de Desarrollo Profesional para el Acompañamiento a Docentes y Educadores Sociales Noveles. Los destinatarios fueron profesores del Consejo de Formación en Educación de las carreras de maestro, maestro técnico, profesor y educador social.

El curso se estructuró en tres módulos partiendo de la realidad contextual uruguaya. En el primer módulo se presenta una síntesis del proceso seguido en Uruguay en la labor de acompañar los primeros pasos en la docencia y las líneas de política educativa que le dan sustento. El segundo se refiere a los aportes de la investigación en el campo y la pedagogía de la formación, profundizando en dispositivos de intervención con noveles. El tercero concreta los procesos de escritura

en el acompañamiento a docentes y educadores sociales y el desafío de incorporar medios audiovisuales, con aportes en temas de agenda.

El ciclo constó de once clases virtuales y un encuentro presencial a cargo de especialistas en la temática de la formación en educación, con una duración de cinco meses en el cual se implementó mediante una plataforma virtual. La producción consistió en un Proyecto de Acompañamiento de carácter teórico-práctico pues el insumo para comprender las problemáticas de los principiantes requirió de la creación de redes interinstitucionales entre profesores de formación docente (que son quienes producen el proyecto de acompañamiento) dependientes del Consejo de Formación en Educación y los noveles que radicaron su labor en los desconcentrados de Educación Inicial y Primaria, Educación Media y otras instituciones.

El producto del curso semipresencial como línea transversal es la elaboración de un proyecto de trabajo situado en los contextos particulares en que los profesores participantes radican sus cargos.

En cuanto a su caracterización cuantitativa este curso fue destinado a profesores de los 33 institutos del Consejo de Formación en Educación (CFE), se recibió la postulación de 267 participantes, iniciando con 62 participantes divididos en cuatro aulas virtuales. El curso generó 31 proyectos de acompañamiento, formulados y aprobados. Es de destacar que el mismo proyecto requería un anclaje a la práctica por lo que primariamente podemos considerar el inicio de su implementación, se destacan casos de trabajo intenso en los centros con puesta en práctica de dispositivos con la orientación de las tutoras. Estos proyectos están radicados en los institutos/centros dependientes del CFE. Sus destinatarios finales, es decir la población objeto de acompañamiento, fueron: maestros (CEIP), profesores de Educación Media (CES y CETP) y educadores sociales noveles en 14 de los 19 departamentos del país: Artigas, Salto, Paysandú, Río Negro, Soriano, Colonia, San José, Canelones, Montevideo, Maldonado, Lavalleja, Cerro Largo, Tacuarembó y Rivera.

Cabe mencionar que el curso fue evaluado en el proceso y finalmente las producciones fueron puestas a consideración del equipo articulador del proyecto en vistas a su divulgación. Las evaluaciones fueron realizadas por la División de Planeamiento Educativo del CFE.

A partir de este curso se constata el aumento en la cobertura profesional en el acompañamiento a docentes noveles: 30 profesores pertenecientes a diferentes centros del interior del CFE formados para el acompañamiento a noveles, potenciales formadores en esta estrategia; se crearon vínculos con más de 36 centros educativos

del CEIP, CES y CETP pues los proyectos poseen una dimensión contextual que promueve el involucramiento en territorio de los profesores del CFE con los principiantes; el alcance de estos proyectos en 14 departamentos del país.

Otro aporte significativo es la producción de conocimiento en la temática que queda expuesta en la publicación *La potencialidad de las interacciones entre educadores expertos y noveles. Aportes teóricos, dispositivos de trabajo y producciones* (Nossar & Sallé, 2017). Esta publicación da cuenta de los vínculos creados con instituciones y expertos nacionales e internacionales: la Dra. Cristina Maciel de la División de Planeamiento Educativo, los articuladores de la Carrera de Educación Social Oscar Castro y Walter López, el Equipo ProLee, CODICEN, coordinado por la Mag. María Guidali, el Lic. Alfonso Gutiérrez encargado de proyectos de OEI, el Dr. Daniel Suárez de la Universidad de Buenos Aires y la profesora Beatriz Alen. Por lo tanto, se constata la experiencia de 29 proyectos de acompañamiento en el ámbito de la ANEP que en su mayoría fueron iniciados con modificaciones de acuerdo a las evaluaciones de los cursantes, profesores y las tutoras.

2018

El trabajo en este año se inició con una jornada/taller de carácter regional, titulada «Autorregulación y salud en el ejercicio docente». Este taller estuvo a cargo de la Mag. Gisela Menni que integra el Centro de Estudios sobre Políticas Educativas (CEPE) del Centro Universitario de Rivera Región Noreste de la Universidad de la República (UDELAR).

Se propuso como objetivos incorporar elementos conceptuales y experiencias sobre autorregulación del sistema nervioso autónomo; estimular la senso-percepción para regular el estrés en el desempeño del rol docente y desarrollar conciencia sobre habilidades socioemocionales propias y su relevancia para la salud y el ejercicio del rol: presencia, autoconciencia, autorregulación, conexión, confianza; identificar diferentes elementos requeridos para organizar la experiencia vital desde el punto de vista somático.

El taller resultó muy valioso y productivo en las instancias evaluativas de los 53 participantes, ya que la totalidad manifestó su conformidad con los conceptos abordados, las estrategias utilizadas por la docente y la pertinencia de la temática tratada para posicionarse en los escenarios educativos actuales.

En el segundo semestre se desarrolló la segunda cohorte del Curso Semipresencial de Profesionalización para el Acompañamiento de Docentes y Educadores

Sociales Noveles en el entendido que el interés generado en la edición del 2017 y las expectativas ameritaban su realización. Esta nueva propuesta se benefició de los aportes de la evaluación realizada en 2017 por el equipo de tutores, profesores cursantes y responsables del curso: técnicos de apoyo a la gestión y técnico en entornos virtuales sistematizados por la asistente en educación de la División de Planeamiento Educativo.

El curso antes mencionado generó 18 proyectos completos en los que se realizó un trabajo diagnóstico en territorio -y al igual que en la versión de 2017-, el producto transversal del curso fue la elaboración de un proyecto de acompañamiento situado, queda por concretar su ejecución en 2019.

De las instancias previstas en 2018, es decir, de trabajo en territorio en la modalidad de talleres regionales, se inició la labor en una línea que es escasamente considerada en el currículo de formación en educación y que consideramos relevante tratarla con los principiantes: el de la autorregulación de las emociones y la capacidad de mantener la salud en el ejercicio del rol. Esta temática se vincula con las problemáticas emergentes de las jornadas regionales: el estrés docente y las situaciones de violencia en las escuelas.

Asimismo, a lo largo de este año se implementó la instancia formativa del *Proyecto Noveles del Uruguay: programa de inducción, acompañamiento y desarrollo profesional de docentes y educadores sociales noveles en Educación Media* (CFE-BID). La misma estuvo destinada a docentes del CES y del CETP, es decir a los educadores que caracterizamos como tutores en los conceptos introductorios. El curso se estructuró en tres módulos, con una duración de tres meses.

El acompañamiento de los noveles a cargo de tutores formados en dispositivos y estrategias para el acompañamiento (visitas entre pares, plataforma para favorecer la formación y el intercambio) se concreta en Educación Media.

Desde esta intervención se apuesta fuertemente a la articulación interinstitucional entre centros de formación docente y los centros educativos. Es decir, los mentores fueron formados en la primera cohorte del Curso Formador de Formadores, y en las dos cohortes (2017-2018) del Curso Semipresencial para el Acompañamiento a Docentes y Educadores Sociales Noveles. Como referentes en territorio, el Consejo de Educación Secundaria cuenta -como ya se mencionó- con la figura del Profesor Orientador Pedagógico (POP), ya que de acuerdo al perfil y las tareas asignadas puede constituirse en la figura de acompañamiento de los docentes noveles, en tanto dinamizador del trabajo pedagógico orientado a mejorar las prác-

ticas de enseñanza, la calidad de los aprendizajes y la convivencia. En el Consejo de Educación Técnico Profesional la tutoría está a cargo del maestro de taller.

Finalmente, en 2019 se trabajará en la implementación de las acciones de tutoría en los centros seleccionados de educación media.

Lecciones aprendidas

Conceptualizamos lecciones aprendidas desde la perspectiva de la Dra. Cristina Maciel de Oliveira (2018), que las caracteriza como: aplicables, es decir con impacto real o potencial en los procesos que debemos realizar; válidas, basadas en hechos verdaderos; significativas, identifican procesos o decisiones que disminuyen o eliminan los posibles errores o son capaces de posibilitar un resultado mejor.

Desde este proyecto se ha procurado consolidar la red de noveles potenciando los espacios virtuales, como lugares de encuentro entre principiantes y docentes con experiencia. Para ello contamos con la página web del proyecto y un espacio en la plataforma virtual del CFE. Los intercambios en plataforma en la primera etapa fueron difíciles de sostener por carencias de recursos humanos con horas dedicadas para la función. De esta experiencia aprendimos que es necesario cuidar el uso de estos espacios, sin abusar de propuestas que no logran sostenerse en el tiempo si los recursos no son los adecuados.

Las entradas de usuarios sin resonancias, así como los hilos comunicativos sin continuidad, producen un efecto de creciente desmotivación y descrédito, obturando un recurso que bien utilizado resulta muy potente. Siendo este aspecto una debilidad señalada en las evaluaciones, en el año 2016 se sumó al proyecto un técnico de apoyo a la gestión de los espacios virtuales, lo que permitió concretar foros regionales en los cinco encuentros regionales de 2016, apoyar en la edición y producción del Curso Semipresencial de Desarrollo Profesional para el Acompañamiento de Docentes y Educadores Sociales Noveles, cohorte 2017.

La experiencia en 2017 y 2018 nos evidencia que los espacios virtuales son muy potentes si se usan reflexivamente, en igual jerarquía que los espacios presenciales, asimismo hemos constatado que el buen tutor virtual es fundamental para sostener y concretar producciones valiosas.

El vínculo con los desconcentrados de la educación, Educación Inicial y Primaria, Educación Secundaria y Educación Técnico Profesional, es otro aspecto que tuvimos presente ya que, sin el apoyo de los jerarcas de los Consejos de la Educación Pública, las iniciativas promovidas, tanto desde los centros de formación

docente, como desde la coordinación nacional del proyecto, pueden naufragar. Sin este apoyo son impensables las actividades con y para noveles que tienen lugar en escuelas y liceos, ya sea por carencia de autorizaciones, de tiempos y/o espacios físicos donde desarrollarlas. Además de entrevistas con las autoridades de los subsistemas, la estrategia de mayor eficacia en la primera etapa resultó ser el involucramiento de supervisores y directores de escuelas de práctica en los Grupos de Trabajo de cada centro (GTC).

En la segunda etapa se iniciaron contactos, que en la tercera etapa comienzan a consolidarse formalmente a partir de la planificación e implementación del Proyecto Noveles del Uruguay: programa de inducción, acompañamiento y desarrollo profesional de docentes y educadores sociales noveles en Educación Media (CFE-BID).

Los docentes con más experiencia, capaces de acompañar a los principiantes en el inicio de la vida laboral, deben asumir que se trata de otra función que difiere de las prácticas de enseñanza y que supone la puesta en marcha de dispositivos de acompañamiento, que promuevan la reflexión sobre la práctica y el rescate de los saberes invisibilizados alcanzados en el ejercicio de la profesión. Esta nueva función se concibe como una construcción que suma miradas que trascienden la dupla experto principiante e incorpora las perspectivas y resonancias de otros campos profesionales como lo ha sido el aporte de educadores sociales, psicólogos y psicodramatistas.

Los maestros y profesores tienen poca práctica en la escritura de experiencias profesionales y textos académicos. La estrategia de invitar a escribir juntos a novatos y expertos resultó un acierto ya que se lograron producciones y las mismas fueron compiladas en publicaciones. Los encuentros de principiantes con el propósito de reelaborar la escritura, con la colaboración de expertos, permiten la reescritura de la práctica y la meta reflexión sobre las operaciones cognitivas involucrados en el acto de escribir para futuras producciones.

La puesta en acción de dispositivos como los ateneos, las narrativas de experiencias y talleres requiere de formación específica para mentores.

La formación permanente de los profesionales de la educación requiere de una alta dosis de autonomía y desarrollo de la capacidad de reflexionar sobre la propia experiencia con otros colegas. Esto último supone la revisión permanente de las prácticas en un diálogo con los posicionamientos teóricos en construcción colaborativa con otros y relacionados en un plano de horizontalidad.

La implementación de acciones, en el marco de un programa de acompañamiento a principiantes, no debería descuidar a los actores involucrados, con poder decisorio en el sistema educativo, ya que, si no se cuenta con el apoyo de estos actores, las líneas de intervención tienen pocas posibilidades de prosperar. En la última etapa del proyecto hemos logrado sentarnos juntos a pensar líneas de intervención referentes de los distintos subsistemas de la educación uruguaya, lo que consideramos auspicioso.

La acción coordinada con líneas de trabajo efectivas con noveles requiere no solo descentralizar actividades, sino el apoyo *in situ* de las necesidades permanentes de los centros; en este sentido, es necesario contar con recursos humanos impulsores en territorio. Como ya se especificó a nivel de educación secundaria se cuenta con la figura del profesor orientador pedagógico y en educación técnica con el maestro técnico, en tanto que en educación inicial y primaria no existen referentes destinados a cumplir la función de mentores o tutores. Si bien se cuenta para el año 2019 con referentes regionales capaces de sondear y viabilizar las necesidades de apoyo de los centros, estos son exclusivamente para enseñanza media.

Por otra parte, la creación de una estructura de cargos, en formación docente, que contemple la dotación de horas extra-aula es una condición imprescindible para viabilizar los programas de inducción y desarrollo profesional a cargo de mentores. El camino transitado para la concreción de la universidad de la educación va en esta línea y su fundación supondrá un fuerte impulso a la profesionalización permanente.

Bibliografía

Alen, B., y Allegroni, A. (2009). *Los inicios en la profesión*. Buenos Aires: Ministerio de Educación. Serie. Acompañar los primeros pasos en la docencia.

Alen, B., Alliaud, A., Hevia, R., Ramírez, J. y Castellano, R. (2012). Desarrollo profesional de formadores para el acompañamiento pedagógico a docentes noveles. Aportes, dispositivos y estrategias presentadas en el Programa de Formación de Formadores de Uruguay. Montevideo. MEC/Gobierno de España/ANEPOEI.

Alen, B. (2013). «Los ateneos: un dispositivo de acompañamiento a los docentes noveles». En: B. Alen, A. Alliaud, R. Hevia, J. Ramírez & R. Castellano. *Desarrollo profesional de formadores para el acompañamiento pedagógico de docentes noveles*. Montevideo: Taller gráfico, pp. 11-23.

ANEP (2018). *Acta 14 Resolución 18. Expediente N°: 2018-25-5-000009.* Disponible en: https://www.ces.edu.uy/files/Proyectos_Docentes_Noveles_de_Uruguay.pdf

CFE (2015). *Acta 26 Resolución Expediente* N° 2015-20-05-009158. Montevideo, Uruguay.

——, (2016). *Fundamentos y orientaciones de la propuesta 2016. Consultado 12 de enero de 2019.* En:http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/documentos_aprobados_cfe/fundamentosyorientaciones_propuesta2017.pdf

CO.DI.CEN. (2016). *Propuesta para un sistema de protección de trayectorias educativas. Consultado 12 de enero de 2019.* En: https://www.ces.edu.uy/files/propuesta-para-un-sistema-de-proteccion-de-trayectorias-educativas.pdf

De los Santos, C. (2015). «Vívidas escenas en docentes noveles. Ventana al psicodrama». En: M. Elgue & C. Sallé, *Indagaciones ensayos y narrativas sobre docentes noveles. Producciones en torno a temas de agenda*. Montevideo: Mosca, pp. 83-95.

Diker, G & Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta.* Buenos Aires: Paidós.

Elgue, M., Sallé, C. (2014). *Narrar las primeras experiencias laborales. Un aporte de maestros y profesores al conocimiento profesional*. Montevideo: Mosca.

Elgue, M. (2016). «A seis años del Proyecto "Acompañamiento a Docentes Noveles del Uruguay: lecciones aprendidas"». República Dominicana. *Comunicaciones del V Congreso del Profesorado Principiante e Inducción a la Docencia*, Boca Chica. República Dominicana.

Huberman, M. (1992). *The live of teachers*. Londres: Cassel.

INEEd (2017). *Informe de la Encuesta Nacional Docente 2015*, Montevideo: INEEd. Ley General de Educación N° 18.437.

Meirieu, P. (2009). *Aprender sí: ¿pero ¿cómo?* Madrid: Narcea.

Minnicelli, M. (2008). «Escrituras de la ley. Ensayo sobre la relación entre Dispositivos, ceremonias mínimas y prácticas profesionales». *Revista Pilquen.* Sección Psicopedagogía. Año X, núm. 5. Disponible en: http://www.revistapilquen.com.ar/Psicopedagogia/Psico5/5_Minnecelli_Escrituras.pdf

Minnicelli, M. (2013). *Ceremonias Mínimas. Una apuesta a la educación en la era del consumo.* Rosario: Homo Sapiens.

Moreno, J. (1972). *Psicodrama* (6a ed.). Buenos Aires: Ediciones Hormé.

Nossar, K & Sallé, C. (2015). *Docentes noveles: investigaciones, experiencias e innovaciones.* Montevideo: Gráfica Mosca.

——, (2016). *La potencialidad de las interacciones entre educadores expertos y noveles. Aportes teóricos, dispositivos de trabajo y producciones.* Montevideo: Artes Gráficas.

Nossar, K. (2015). «La edad de la novatez: incertidumbres y desafíos de la formación docente». En: Elgue, M., Sallé, C. *Indagaciones, Ensayos y Narraciones sobre Docente Noveles. Producciones en torno a temas de agenda.* Montevideo: CFE.

Pérez Zorrilla, J. (2016). «La regulación de la jornada docente en perspectiva comparada: los casos de Argentina, Brasil, Chile y Uruguay». *Propuesta Educativa*. Núm. 45, año 25, vol. 1. Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

Silveira, N. (2015). «El imaginario social de la violencia inscripto en la subjetividad». En: M. Elgue, & C. Sallé, *Indagaciones, ensayos y narrativas sobre docentes noveles. Producciones en torno a temas de agenda*. Montevideo: Mosca, pp. 45-56.

Souto, M. (1999). *Grupos y dispositivos de formación.* Buenos Aires: Novedades Educativas.

Terigi, F. (2010). *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*. Ministerio de Cultura (recopilador). Provincia de La Pampa: Argentina.

Vezub, L. & Alliaud, A. (2012*). El acompañamiento pedagógico como estrategia de Apoyo y Desarrollo profesional de los Docentes Noveles. Aportes conceptuales y operativos para un programa de apoyo a los docentes principiantes de Uruguay.* Montevideo: OEI-ANEP.

TERCERA PARTE

ANÁLISIS COMPARADO

CAPÍTULO 11

ENTRE EL DISEÑO Y LA IMPLEMENTACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE INICIACIÓN DOCENTE

Jaime Calderón López Velarde

Introducción

A partir de un análisis comparado, damos a conocer en este capítulo los principales componentes claves observados en el diseño de las políticas educativas en programas de iniciación para docentes noveles de educación básica obligatoria de Chile, Ecuador, México y Uruguay y básica media de Uruguay durante el periodo 2010-2018.

Asimismo, presentamos los componentes organizativos y operativos y las características y requisitos para la selección de los mentores, tutores y asesores, incluyendo las instituciones y los principales dispositivos para la formación de estos agentes educativos. Respecto de la fase de implementación se realiza el análisis comparado, a partir de los principales logros y problemas que se informan acerca de los procesos de la puesta en marcha de cada una de las experiencias nacionales.

Otro punto se refiere a las decisiones claves en el diseño de políticas de acompañamiento pedagógico, mediante programas de iniciación para docentes noveles.

Por último, se comparan los casos nacionales con ocho criterios para orientar las políticas educativas de acompañamiento pedagógico, propuestos desde un equipo de investigadoras que trabajan en acompañamiento pedagógico (Vezub y Alliaud, 2012). Con este propósito se retoman los aspectos más destacados mediante cuadros de concentración que incluyen conceptos clave para tener una visión más amplia en el diseño e implementación de los programas de iniciación docente. El capítulo concluye con una reflexión acerca de los modelos de acompañamiento que son afines con cada experiencia nacional.

Cabe mencionar que la mayoría de los componentes y elementos de compara-

ción que se incluyen en cada uno de los cuadros se corresponden con las principales condiciones y decisiones de política educativa que, de acuerdo con los autores consultados en el capítulo segundo, determinan la viabilidad o eficacia de los programas de iniciación para los docentes noveles.

Los programas

Como se observa en el Cuadro 1, los programas de cada país hacen referencia al acompañamiento y a la inducción, así como a los docentes noveles o de nuevo ingreso en tanto que la base jurídica emana de leyes generales de educación y acuerdos específicos que le confieren el carácter de política educativa mediante su institucionalización (Ecuador). Chile es el único país que se refiere a un Sistema Nacional de Inducción y Mentoría, en el marco de una ley de desarrollo profesional docente que no se reduce a la oferta de programas de formación continua, sino que busca la articulación con otros dispositivos de acompañamiento pedagógico (Cuadro 1). En los países se merece observar cómo se combina la institucionalización y el tiempo de desarrollo del programa o sistema.

Por su parte la estrategia adoptada en Uruguay[1], Chile y Ecuador es la de mentoría, mientras que México optó por un sistema de tutoría. En cada país la finalidad que se persigue es el mejoramiento de la calidad educativa, ya sea mediante la profesionalización continua en contextos situados (Uruguay), en la lectoescritura (Ecuador), para un aprendizaje, práctica y responsabilidad profesional efectivo (Chile) y en las capacidades, conocimientos y competencias de los docentes noveles (México, Cuadro 1). Cabe subrayar que en estos dos países la mentoría y/o la tutoría se consideran un derecho de los docentes noveles.[2] Mientras en Chile la participación en la mentoría depende de la demanda de los propios docentes, en México la participación de los noveles es tanto un derecho como una obligación.

En cada país los destinarios directos son los docentes noveles, pero también participan otros agentes educativos como los educadores sociales (Uruguay), directivos e inclusive los padres de familia (Ecuador)[3], técnicos docentes (México) y

1 En este país coexisten la mentoría y la tutoría. El mentor es el profesor de formación docente que se ocupa del acompañamiento a noveles, en tanto que si el cargo de acompañamiento está radicado en la enseñanza media se trata de un tutor, es decir, es la radicación del cargo que determina la nominación.

2 De acuerdo con el artículo 18 W de la Ley 20903, en las zonas en donde no es posible la asignación de docentes mentores, el Centro está obligado a implementar programas y actividades especiales de apoyo a los docentes noveles.

3 En Ecuador se incluye a los docentes noveles y experimentados de educación básica que imparten lectoescritura de 1º a 4º grado.

destinatarios «indirectos», con notoria participación en los procesos de planificación de las mentorías, como es el caso de los directivos en Chile (Cuadro 1). Esta apertura a otras poblaciones hace que la formación de los noveles tenga resonancias en el conjunto de la formación de los docentes. En el mismo sentido, un aspecto que diferencia a los países es el énfasis en la formación de los formadores.

Con respecto a las instituciones responsables de gestionar los programas de iniciación docente, figuran a nivel central los ministerios de educación (Ecuador), la secretaría de educación de nivel federal (México), y en Uruguay el Consejo de Formación en Educación, de carácter desconcentrado. A nivel local la administración e implementación de los programas de iniciación en Chile están a cargo del director y equipo directivo quienes suscriben un convenio con el ministerio de educación, mientras en México las autoridades educativas de cada estado federado designan un equipo de planificación y organización de las tutorías (SEP, 2018, p. 31).

Como se ilustra en el Cuadro 1, el financiamiento en Uruguay es apoyado por organismos internacionales y organizaciones no gubernamentales y en Ecuador del Ministerio de Educación y la Universidad Andina Simón Bolívar. México y Chile dependen financieramente de las asignaciones que las instancias hacendarias de los gobiernos de cada país otorgan al ministerio y a la secretaría de educación. El origen de los recursos tiene consecuencias en términos de las posibilidades de diversificación de los dispositivos de formación y la participación en redes regionales e internacionales. En cuanto a la cobertura, los programas de iniciación docente en los cuatro países son de alcance nacional.

Cuadro 1. Componentes clave de los programas de acompañamiento para docentes noveles de la educación básica de Chile, Ecuador, México y educación media de Uruguay (2010-2018)

Componentes Clave	**Países**			
	Chile	*Ecuador*	*México*	*Uruguay*
Nombre del programa	*Sistema Nacional de Inducción y Mentoría para Docentes Principiantes* (2016)	*Programa de Acompañamiento Pedagógico en Territorio* (PAPT, 2017, Piloto)	*Estrategia de tutorías a docentes de nuevo ingreso o de inserción a la docencia* (2014)	Del Proyecto Piloto Docentes Noveles del Uruguay (2010) al *Programa de Inducción, Acompañamiento y desarrollo profesional* (Educación Media 2018-2019)
Base jurídica	Ley 20.903 de Desarrollo Profesional Docente (2016)	Acuerdo N° 2018 – 00073-A de 23 de Julio de 2018	Ley General del Servicio Profesional Docente (2013)	Ley General de Educación No. 18437 (2008) Acta 14 Res. 8, 2018
Estrategia	Mentoría	Asesoría/ Mentoría en terreno	Tutoría	Mentoría (educación inicial, primaria) Tutoría (educación secundaria)
Objetivo/ Finalidad	Acompañar y apoyar al docente principiante (…) para un aprendizaje, práctica y responsabilidad profesional efectivo (…)	Mejorar las prácticas de enseñanza en lectoescritura de los docentes de 1º a 4º grado	Fortalecer capacidades, conocimientos y competencias	Promover la profesionalización continua mediante el acompañamiento para la acción frente a las problemáticas de los principiantes en sus contextos situados

Destinatarios directos	Educadoras de párvulos y docentes de todos los niveles educativos	Docentes noveles y experimentados de 1º. a 7º. años de EGB y Directivos	Docentes y técnicos docentes de nuevo ingreso (primaria y secundaria)	Docentes y educadores sociales noveles en educación media
Instituciones de gestión y apoyo financiero	CPEIP (Mineduc) para todos los Establecimientos Educacionales y de desempeño alto y medio	MINEDUC Universidad Andina Simón Bolívar	Secretaría de Educación Pública/ CNSPD/ INEE	Consejo de Formación en Educación AECID/ OEI/ BID
Cobertura	Nacional	Nacional	Nacional	Nacional

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede apreciar, las diferencias implican en algunos componentes claves de los programas de iniciación, situaciones dicotómicas y de magnitud variable, que son motivo de análisis en las decisiones políticas: 1) programa, estrategia o sistema; 2) destinatarios directos (docentes noveles) e indirectos (directivos, supervisores, asesores técnicos); 3) obligatoriedad o carácter voluntario de los programas.

Estructura organizativa

En relación a los componentes organizativos (Cuadro 2), Uruguay se rige por un sistema desconcentrado, mientras que Ecuador, Chile y México operan bajo modelos de administración centralizados.[4] En cada una de las legislaciones se definen y caracterizan las figuras de mentor, tutor y asesor (Cuadro 2). En Chile los educadores y docentes noveles son aquellos que se encuentran en su primero o segundo año de ejercicio; además de formar parte de la carrera docente y contar con un mínimo de 38 horas de contrato semanal.

Con respecto a la duración de los programas, se presenta una situación similar en Chile y Uruguay con 10 meses y un año respectivamente, mientras que en Ecuador y México es de dos años. En México los docentes noveles también son

4 En Chile los establecimientos educativos con categoría media y alta pueden optar por procesos de gestión no centralizados.

considerados en los dos primeros años de ejercicio profesional y en Uruguay se extiende hasta los cinco años.

En Uruguay, México y Chile los mentores y/o tutores no son liberados de horas docentes frente a grupo para desempeñar sus funciones, ya que las deben realizar en horarios que no «alteren la normalidad mínima de operación escolar», es decir, en tiempos extraclase al considerarse movimientos laterales. En Uruguay la designación de horas extra-aúlicas depende de los acuerdos con las direcciones de los Centros de Formación Docente. En cambio, en Ecuador los mentores son liberados del total de horas docentes, lo que implica dedicarse de tiempo completo a sus actividades de formación y de mentoría (Cuadro 2).

Por su parte, México dedica en la modalidad presencial tres horas semanales para la tutoría y nueve en línea; este número de horas, con periodicidad mensual, se destinan a la tutoría en zonas rurales durante los dos años del programa; por su parte, Chile emplea en las actividades de mentoría de cuatro a seis horas semanales a lo largo de 10 meses (Cuadro 2).

En la modalidad presencial la cantidad de docentes noveles asignados para cada mentor y/o tutor es variable en cada país; cada mentor ecuatoriano atiende 20 mentorados, en Chile tres y en México cada tutor tiene a su cargo tres docentes noveles en la modalidad presencial, 10 en línea y de 8 a 12 en las zonas rurales (Cuadro 2). En Uruguay no se especifica un mínimo o máximo de docentes noveles que deba atender cada mentor y tutor.

Por otra parte, la función de mentor y/o tutor se puede desempeñar solamente por los docentes que cuentan con nombramientos definitivos y durante dos periodos de dos años como en el caso de Ecuador y de tres ciclos escolares en México. Al finalizar uno o los tres periodos, los mentores y/o tutores de estos países retornan a sus centros escolares para desempeñarse como docentes. En Uruguay no se especifican periodos y en Chile los mentores desde el momento en que quedan inscritos en el Registro Nacional de Mentores pueden desempeñar esta función de manera permanente.

En los cuatro países, el principal lugar en el cual se proporciona la mentoría y/o tutoría a los docentes noveles es en los propios centros escolares de educación primaria y secundaria, ya que la principal modalidad es la presencial. Sin embargo, en México la tutoría también se presta a los docentes noveles en espacios extraescolares, ya que el horario de los tutores opera en turnos vespertinos «a contraturno» (Cuadro 2). En Chile opera la modalidad presencial, mientras en Uruguay y México coexisten las modalidades presenciales y virtuales; Ecuador es el único país en

donde los mentores realizan la mayoría de sus actividades en el interior de las aulas para realizar clases demostrativas y observar el desempeño de los mentorados.

En cada uno de los países los mentores y/o tutores reciben estímulos económicos con montos variables y en Ecuador los mentores solicitan al Ministerio de Educación el pago de gastos de transporte debido a los sinuosos o largos recorridos entre cada centro escolar de las zonas serranas. Chile es el país que incluye no solo el pago a los docentes mentores (asignación de inducción) sino a los docentes noveles. En México dichos montos dependen de la modalidad de la tutoría (Cuadro 2).

En cuanto a la planificación de las actividades de mentoría y/o tutoría, en Uruguay estos procesos son inherentes a la elaboración de los proyectos de acompañamiento. En Ecuador y México esta tarea se concreta en planes mensuales y anuales elaborados entre los mentores y/o tutores y los docentes noveles que se complementan con diversos recursos didácticos (lecturas, libros, manuales, portales) e instrumentos de evaluación.[5] En Chile el director y su equipo directivo son los encargados de diseñar y aplicar en sus centros educativos planes de inducción, en consonancia con los proyectos educativos institucionales; análogamente cada mentor elabora un plan que incluye actividades de aula, visitas y reuniones periódicas para evaluar sus resultados[6] (Cuadro 2).

Respecto del seguimiento y evaluación, estas funciones son responsabilidad de la División de Planeamiento (Uruguay), de los distritos educativos (Ecuador) y del INEE, hasta su disolución (México) el 15 de mayo de 2019; en Chile se distinguen tres niveles: 1) los docentes mentores, una vez concluido el proceso, entregan al director un informe sobre la manera en la cual el docente principiante dio cumplimiento al plan de inducción; 2) cada centro establece un sistema de evaluación sobre el desempeño de los mentores; 3) la Agencia de la Calidad de la Educación evalúa los resultados de los procesos de inducción de los centros educacionales para enviarlos al Ministerio de Educación.[7] Sin embargo, en la caracterización de cada experiencia nacional no se mencionan reportes o informes evaluativos oficiales, a excepción de México que reporta cuatro evaluaciones nacionales.

5 Los tutores deben realizar y enviar a la Coordinación Nacional reportes y cuestionarios en el sistema de registro y seguimiento.
6 *Cfr*. Ley 20903 (artículos 18 I y P).
7 *Cfr*. Ley 20903, artículos 18, J, U y Z bis.

Cuadro 2. Componentes organizativos y operativos de los programas de acompañamiento para docentes noveles de la educación básica y media de Chile, Ecuador, México y educación media de Uruguay (2010-2018)

	PAÍSES			
Componentes	*Chile*	*Ecuador*	*México*	*Uruguay*
Sistema organizativo	Centralizado (CEPEIP)	Centralizado	Centralizado Equipos estatales	Desconcentrado (4 Consejos Autónomos)
Definición de funciones (mentor/ tutor/ asesor pedagógico)	Ley 20903 (artículo 18, O)	LOEI (art. 119); Acuerdo No. 2018-00073-A de 23 de julio de 2018	Marco General para la organización y funcionamiento de la tutoría (2018)	Expediente No.: 2018-25-5-000009
Duración	10 meses	Dos años	Dos años	Un año
Reducción de carga docente	No considerada	100 %	No considerada (no alterar la normalidad escolar)	No considerada
Dedicación	De cuatro a seis horas semanales	Jornada completa (dos visitas mensuales a las escuelas del circuito)	3 horas semanales (presencial) 9 horas semanales (en línea y 9 mensuales en zonas rurales)	5 horas reloj semanales mensuales
Máximo de docentes asignados	3	20	Presencial (3); en línea (10); en zonas rurales (8 a 12)	Variable
Rotación/ movilidad	Sin límite (cumplir requisitos de docentes de aula)	Cada dos años (dos periodos)	Cada tres años (dos periodos)	No aplica

Lugar de acompañamiento	Centros educacionales	Escuelas hispanas e interculturales bilingües de alta vulnerabiidad	En y fuera de las escuelas*	Centros educativos de Formación Docente
Modalidades	Presencial	"Dual" (formación teórica y práctica)	Presencial; virtual y de atención a zonas rurales **	Presencial, virtual
Incentivos económicos	Docentes noveles y mentores	Pago de beneficios según el nombramiento	Pago diferencial de horas semana mes según modalidad	Desde 2018 y 2019 con financiación del BID
Planificación	Plan del director y su equipo; plan de cada mentor y acorde a las orientaciones del CEPEIP	Plan de actividades mensuales	Plan de trabajo anual (3 reuniones y observaciones)	Proyectos de acompañamiento en centros de educación primaria y educación media
Núm. de observaciones	Mentor y novel las establecen	18	3	Sin especificar
Instancias de Evaluación	Recepción de informes finales de los mentores por la Dirección Provincial de Educación Agencia de la Calidad de la Educación	A cargo de los Distritos Educativos	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación	División de Investigación, Evaluación y Estadística de CODISEN

* Centros de Maestros; Centros de Desarrollo Educativo y lugares acordados entre tutores y tutorados.
** Docentes noveles de escuelas multigrado y telesecundarias.
Fuente: Elaboración propia.

A partir de la información precedente se aprecian nueve puntos divergentes sobre las decisiones que afectan los procesos de mentoría y/o tutoría. En particular, desarrollarse: 1) en el corto o mediano plazo (10 meses a dos años respectivamente); 2) con liberación parcial o total de horas docentes o sin descarga horaria (trabajo extraclase); 3) dentro o fuera de la carrera docente (concurso de oposición); 4) temporal o permanentemente (con o sin retorno a la docencia); 5) en espacios escolares o extraescolares; 6) con planificación de la mentoría y/o tutoría mediante proyectos colectivos desde los centros escolares o planificación y negociación individual entre mentores y mentorados; 7) con número restringido o amplio de observaciones; 8) con énfasis en interacciones y retroalimentación individual o colectiva; 9) seguimiento y evaluación (¿quién evalúa al mentor?, ¿aconsejar o evaluar al docente novel?)

Selección y formación de mentores y/o tutores

En los cuatros países se cuenta con procedimientos y requisitos para la selección de los mentores y/o tutores, y la decisión de los docentes para participar es voluntaria. En Uruguay, además de las figuras establecidas en la enseñanza secundaria y técnica, cada desconcentrado de educación media realiza perfiles según «las figuras que por fuera del proyecto capitalizan contacto, comunicaciones y espacios de trabajo con los docentes noveles». La instancia que decide la participación de los mentores es el Consejo de Educación Secundaria y Consejo de Educación Técnico Profesional (Cuadro 3).

En Ecuador docentes y directivos proponen cinco candidatos para mentores a los cuales se les aplica una encuesta de percepciones; posteriormente participan en un taller de reflexión y quienes hayan tenido una puntuación elevada son entrevistados para convalidar su interés, recayendo la decisión final en la Dirección Nacional de Asesoría a la Gestión Educativa y/o los funcionarios de zonas educativas (Cuadro 3). Un proceso semejante se sigue en Chile, ya que de acuerdo con el artículo 18, I, de la Ley 20903, el director y su equipo directivo designan a los docentes mentores de su centro escolar y, en su caso, mediante redes de establecimientos o de los integrantes del registro nacional de mentores.

Por el contrario, en México cada estado federado emite una convocatoria anual en la cual una vez que los candidatos a tutores cumplen los requisitos, un comité colegiado de revisión valora los expedientes mediante diversos elementos de ponderación y emite el dictamen correspondiente (Cuadro 3).

En los cuatro países los principales requisitos para seleccionar a los mentores y/o tutores son tres: 1) contar con el título de licenciatura o tercer nivel; 2) poseer el nombramiento definitivo; 3) acreditar de tres a ocho años de ejercicio docente. En México también se exige a los tutores mostrar habilidades en TIC y no desempeñar cargos de elección popular ni sindicales, mientras que en Chile los mentores deben pertenecer al Tramo Profesional Avanzado de carrera docente y estar inscritos en el registro nacional de mentores. A diferencia de los otros tres países, Chile subraya que los mentores deben desempeñarse en el mismo establecimiento del principiante y nivel o especialidad (Cuadro 3).

Cuadro 3. Componentes clave de los programas de acompañamiento para docentes noveles de la educación básica de Chile, Ecuador, México y educación media de Uruguay (2010-2018)

Características	**PAÍSES**			
	Chile	*Ecuador*	*México*	*Uruguay*
Procedimiento	Director y equipo directivo designan a los docentes mentores de su escuela, redes de establecimientos o incorporados en el registro público de mentores	Nominaciones entre docentes y directivos Encuesta de percepciones Taller de reflexión Entrevista individual	Convocatoria Estatal	Cada desconcentrado de Educación Media realiza perfiles y mediante las figuras externas del proyecto capitalizan contacto, comunicaciones y espacios de trabajo con los docentes noveles
Requisitos	Certificar formación por el CPEIP y estar inscritos en el Registro Nacional de Mentores	Título de tercer nivel	Título de licenciatura	Título de profesor

Requisitos	Tramo profesional avanzado de carrera docente 5 años de experiencia docente Desempeño en el mismo establecimiento del principiante y nivel o especialidad	Nombramiento definitivo (pertenecer al circuito seleccionado) 8 años de experiencia docente (categoría E)	Nombramiento definitivo 3 años de experiencia docente Habilidades en TIC No desempeñar cargos de elección popular ni sindicales	Nombramiento Efectivo 5 años de experiencia docente
Instituciones/ Instancias de decisión	Director y equipo directivo	Dirección Nacional de Asesoría a la Gestión Educativa/ Funcionarios de zonas educativas	Comité colegiado de revisión* y/o autoridad educativa local	Consejo de Educación Secundaria y Consejo de Educación Técnico Profesional

* Integrado por el Consejo Técnico de cada Zona Escolar en el cual participan docentes y técnicos docentes.
Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, en cada uno de los países la formación de los mentores y/o tutores, así como la de asesores en el caso de Ecuador, son un elemento invariable cuya coordinación general está a cargo de las instituciones públicas dedicadas a esta función como el Consejo de Formación en Educación de Uruguay y la Dirección Nacional de Formación Inicial e Inducción Profesional de Ecuador. En este país, la Universidad Andina Simón Bolívar ha sido la principal institución responsabilizada de la formación mentores. Por su parte los asesores pedagógicos que realizan tareas de acompañamiento y monitoreo en campo con los mentores cuentan con asistencia técnica en sus distritos educativos (Rolla, *et al*., 2019, p. 7).

En México participan instituciones de educación superior universitarias mediante convocatorias públicas y abiertas que suscriben convenios con las autoridades educativas de los gobiernos estatales (Cuadro 4). En Chile se sigue un procedimiento similar ya que los mentores, una vez que han acreditado su buen desempeño

o forman parte de la red maestros de maestros (RMM), pueden solicitar becas para cursar el *Diplomado para Formación de Mentores* en las universidades formadoras de profesores, que son seleccionadas en el marco de convocatorias públicas que son publicadas por el CEIP y de un proceso de licitación. En Uruguay la participación de la Universidad de la Educación se encuentra hoy día en tratamiento parlamentario. Por otra parte, este país es el que cuenta con la mayor diversificación de dispositivos de acompañamiento, incluyendo jornadas, ateneos y redes interinstitucionales que le dan mayor protagonismo a la socialización de experiencias de los docentes noveles. Además, desde 2017 los proyectos de acompañamiento diseñados en los centros educativos y en los equipos de coordinación central son el eje articulador en los procesos formativos (Cuadro 4). Aún más, se promueve la escritura, en particular la elaboración de narrativas por parte de los docentes noveles, así como escritura entre noveles y formadores.

En Ecuador, también se da importancia a la socialización de experiencias de los mentores y mentorados, así como a los asesores pedagógicos, pero la principal diferencia con respecto a los tres países es que, durante los procesos de formación de los mentores, estos proporcionan el acompañamiento a los docentes asignados durante dos años, en los cuales realizan clases demostrativas, observaciones de clase y los correspondientes procesos de retroalimentación (Rolla, *et al*., 2019, p. 7). En México y Chile la oferta formativa se concentra en diplomados (Cuadro 4).

Cuadro 4. Instituciones participantes y principales dispositivos para la formación de mentores y/o asesores en los programas de acompañamiento pedagógico para docentes noveles de la educación básica de Chile, Ecuador, México y educación media de Uruguay (2010-2018).

Países	**Instituciones participantes**	**Dispositivos**
Chile	Universidades Formadoras de Profesores	*Diplomado para Formación de Mentores* (200 horas)
Ecuador	Dirección Nacional de Formación Inicial e Inducción Profesional	**Mentores:** Curso de Inducción (Plataforma *Moodle)* Taller de formación (240 horas) Formación práctica individualizada (880 horas)
	Universidad Andina Simón Bolívar	Reuniones regionales Jornada pedagógica anual **Mentorados:** Talleres grupales (72 horas); Clases demostrativas (18) Observaciones de clase (18); Retroalimentación
México	Instituciones de Educación Superior (Escuelas Normales, UPN, Centros de investigación, Organismos educativos públicos)	*Diplomado Formación de Tutores, para Docentes y Técnicos Docentes de Nuevo Ingreso (2014, 120 horas)* *Taller introductorio sobre el reto de ser tutor de profesores noveles.* Cursos y diplomados en línea (2019)
Uruguay	Consejo de Formación en Educación	*Programa de Formación de Formadores (2012)* Seminarios-talleres; Ateneos didácticos Estudio de casos; Narrativas; psicodrama
	Organización de Estados Iberoamericanos (OEI)	"ceremonias mínimas" *Curso Semipresencial de Desarrollo Profesional para el Acompañamiento a docentes y educadores sociales noveles (2017)*
	Banco Interamericano de Desarrollo (BID)	Proyectos de acompañamiento Jornada-Taller *Proyecto Noveles del Uruguay (2018)* Redes interinstitucionales

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con la información precedente, se plantean cuatro tipos de decisiones que, si bien son dicotómicas, no son excluyentes sino que pueden coexistir: 1) selección de mentores a propuesta de pares y directivos o sujeta a convocatorias; 2) dispositivos restringidos a cursos, talleres, diplomados, ampliación y diversificación; 3) limitar los aprendizajes mutuos entre mentores y/o tutores o ampliarlos mediante la socialización de experiencias entre docentes noveles (jornadas, encuentros, redes, colectivos, equipos, comunidades, etc.); 4) número restringido o amplio de observaciones. El conjunto de decisiones clave en el diseño de políticas de acompañamiento pedagógico, mediante programas de iniciación para docentes noveles se concentran el siguiente cuadro.

Cuadro 5. Principales decisiones clave en el diseño de políticas y programas de acompañamiento para docentes noveles de la educación básica de Chile, Ecuador, México y educación media de Uruguay (2010-2018).

Estructura organizativa		**Selección y formación de mentores y/o tutores**	**Interacciones entre mentor y/o tutor con docentes noveles**
Componentes	*Decisiones clave*	*Decisiones clave*	*Decisiones clave*
Carácter	Obligatoriedad/ No obligatoriedad	Conforme a propuesta de pares y directivos o sujeta a convocatorias.	Con énfasis en retroalimentación individual o colectiva
Duración	Corto o mediano plazo (hasta 10 o 24 meses o más)		
Dispositivos y agentes de acompañamiento	Mentoría (mentor), tutoría (tutor), asesoría (asesor), otros	Con dispositivos restringidos (cursos, talleres y diplomados) o amplios y diversificados	Espacios de encuentro (intra o extraescolares)
Descarga académica	Con liberación parcial o total de horas docentes o en horario extra-clase	Limitar aprendizajes mutuos entre mentores y/o tutores	Comunicación (presencial, virtual, mixta)

		o enriquecerlos entre docente noveles y otros profesionales de la educación	
Carrera docente	Dentro o fuera de la estructura (concurso de oposición)		Correspondencia entre nivel educativo o especialidad
Vigencia	Temporal o permanente (con o sin retorno a la docencia)		Número de observaciones de clase (con mínimos o sin especificar)
Planificación	Mediante proyectos colectivos desde las escuelas o negociación individual entre mentores y mentorados		Con o sin pautas de retroalimentación (documentación de procesos, lineamientos, guías etc.)
Monitoreo, seguimiento y evaluación	Organismos centralizados o descentralizados		
Recursos financieros formativos	Con o sin estímulos económicos para: mentores y tutores		

Fuente: Elaboración propia.

Implementación

En este apartado se hace un recuento de los principales problemas y logros que se presentan durante la ejecución de las políticas educativas y planes de iniciación para docentes noveles en Uruguay, Ecuador, México y Chile.

En Uruguay los principales obstáculos son: 1) la insuficiencia de recursos humanos y materiales para mantener activa la plataforma virtual durante la primera etapa; 2) la interrupción de la comunicación virtual entre los tutores y los docentes noveles; 3) hacer extensivo el programa de inducción en la educación inicial y primaria; 4) la carencia de una estructura de cargos que incluya mentores con dotación de horas extra-áulicas. En cambio, en Ecuador las dificultades giran alrededor de asuntos de gestión que se traducen en exigencias al ministerio de educación sobre: 1) pago oportuno de los gastos de transporte para los mentores; 2)

demoras en los trámites para la liberación de horas; 3) directivos que no cuentan con el nombramiento de titulares, desempeñándose como encargados; 4) falta de sistematización y evaluación de la experiencia.[8]

Otro tipo de problemas obedecen a manifestaciones de resistencia magisterial ante inercias y la desconfianza de propuestas innovadoras: 1) desinterés de directivos por la mejora educativa de sus planteles; 2) oposición de algunos profesores al apoyo de los mentores. Finalmente, problemas de orden pedagógico como: «desaprender» las prácticas de los profesores experimentados que manifiestan mayores dificultades para aceptar enfoques de enseñanza alternativos, con respecto a los profesores más jóvenes que los asumen con mayor apertura y facilidad. Los obstáculos más apremiantes que afrontó la estrategia de tutoría en México se resumen a continuación: 1) falta de un piloteo para conocer los puntos críticos y corregirlos antes de su puesta en marcha en todo el país; 2) ausencia de un modelo de gobernanza distribuida y diagnóstico de las capacidades institucionales a nivel federal y local (INEE, 2017a, pp. 159-160); 3) insuficiente y arbitraria asignación de tutores; 4) débil formación de tutores; 5) descuido informativo de las autoridades locales sobre el estímulo económico, además de su retraso o falta de pago; 6) priorizar la función tutorial en la evaluación docente.

En Chile se manifiestan los siguientes problemas en al ámbito de la gestión del programa: 1) información parcial sobre docentes noveles que recibieron mentoría, incluyendo la falta de análisis del programa desde sus antecedentes hasta el momento actual; 2) retraso de las mentorías por falta de actualización de la información en el sistema respectivo; 3) escaso personal para retroalimentar los equipos de mentores; 4) insuficiencia de mentores en determinada zonas; 5) baja demanda de mentoría por desconocimiento de los docentes noveles sobre este derecho y falta de difusión institucional. En cuanto a los procesos formativos de los mentores: 1) escaso tiempo (cinco meses) para cambiar creencias docentes y desarrollar procesos reflexivos; 2) falta de sistematización de experiencias; 3) mayor énfasis en el conocimiento disciplinar que en el pedagógico transversal. Para los noveles: 1) la conducción de «grupos complejos»; 2) la organización del tiempo; 3) la diversidad de estudiantes; 4) realizar encuentros con otros docentes noveles para socializar sus experiencias. Por

8 En este país todavía no se cuenta con una evaluación de impacto del programa que permita conocer los efectos en el mejoramiento de los aprendizajes de los niños/as, pero se tiene previsto por parte del Ministerio de Educación (FLACSO, 2017). Cabe mencionar que recientemente el Banco Interamericano de Desarrollo publicó un estudio en el cual diversos especialistas proponen recomendaciones para este programa (*Cfr*. Rolla, Westh, Montalva y Samaniego, 2019).

último, reiteran el desconocimiento de las características del programa y los problemas administrativos que acortan el tiempo de duración del acompañamiento.

En cuanto a los logros, en Uruguay las siguientes condiciones han fortalecido el programa respectivo: 1) la asesoría de especialistas argentinos y chilenos, que habla de relaciones bilaterales, no necesariamente institucionalizadas; 2) el apoyo de autoridades desconcentradas, incluyendo la participación de supervisores y directores de escuelas de práctica en los grupos de Trabajo de Centro; 3) la colaboración de otros profesionales; otras condiciones son: 4) el aprovechamiento de espacios y tutores virtuales; 5) la diversificación de los dispositivos pedagógicos, tales como arte, psicodrama, escritura de noveles y entre noveles y formadores, ateneos, concursos de narrativas, entre otros. En Ecuador ocho ventajas han permitido al programa generalizarse como política educativa nacional: 1) enfoque territorial (participación de diversos actores y gestión de niveles desconcentrados)[9]; 2) incluir no solo a los docentes noveles sino a los docentes con más de dos años de servicio; 3) focalizar la intervención de las mentorías en un área de conocimiento (lengua y literatura); 4) la formación de los mentores en la Universidad Andina sin retraso; 5) acompañamiento de un asesor pedagógico en las escuelas; 6) mentoría dual (formación simultánea de los mentores en el aula universitaria y con los mentorados en las escuelas); 7) compromiso de los mentores; 8) legitimidad y reconocimiento como programa innovador y exitoso.[10]

En México las condiciones de implementación de la estrategia de tutorías fue el principal problema (INEE, 2018, p. 60), si se toma en cuenta que no se realizó un programa piloto ante la premura por aprobar la reforma educativa y la LGSPD. Con todo, los lineamientos normativos y reportes evaluativos destacan los siguientes aciertos: 1) institucionalización de la figura del tutor en la LGSPD; 2) la formación de los tutores mediante un diplomado de 120 horas ofrecido por la Universidad Pedagógica Nacional, en modalidad mixta (presencial y en línea); 3) aceptación de los docentes noveles de los beneficios de la tutoría; 4) incluir observaciones de clase; 5) adecuación constante sobre la organización y funcionamiento de la tutoría.

En Chile, varios factores permitieron que se haya aprobado el Sistema Nacional de Inducción y Mentoría en 2016: 1) la participación desde 2002 de la Red de Maestros de Maestros como fuente de docentes mentores y entre 2005 y 2015

9 *Cfr*. Rolla, Westh, Montalva y Samaniego (2019, p. 5).

10 El programa fue reconocido por el Programa Regional para el Desarrollo de la Profesión Docente en América Latina y el Caribe como una propuesta innovadora (*Cfr*. PREDALC, 2018) y una *buena práctica* (FLACSO, 2017).

diversas experiencias y programas piloto[11], así como deliberaciones para la inclusión de la figura de mentor en la carrera docente; 2) revisión de experiencias y consultas a expertos internacionales. Asimismo la formación de los mentores y su vínculo con los docentes noveles les ha permitido: 1) formalizar el conocimiento intuitivo para desempeñarse en esta función; 2) ampliar y enriquecer su formación al compartir con docentes de diferentes niveles y especialidades (transversalización y complementariedad de la profesión); 3) asumir prácticas autocríticas y reflexivas para reproducirlas de manera horizontal con los docentes noveles; 4) tomar conciencia del riesgo de deserción de los docentes y de sus causas; 5) el encuentro con su identidad docente y facilitar su construcción con los docentes noveles; 6) la escucha activa y paciente para indagar y evitar respuestas inmediatas; 7) pertenencia a un colectivo profesional que comparte lo positivo y lo negativo mediante decisiones razonadas; 8) la transformación en sus propias prácticas (cambios en su relación con los estudiantes, las familias y los colegas); 9) aprender de otros (reconocer y aceptar diferentes miradas sobre el ejercicio profesional).

Por otra parte los docentes noveles reconocen que la relación con los mentores: 1) es entre profesionales con diferentes niveles de experiencia y cualificación profesional y la retroalimentación sobre su práctica les permite analizarla desde otras perspectivas; 2) les generó confianza en sí mismos y cercanía, así como flexibilidad en los procesos de acompañamiento debido a los acuerdos comunes; 3) facilitó el manejo de la contención emocional y apertura de espacios en la comunidad educativa. A su juicio proponen que los mentores tengan una experiencia mínima de trabajo en aula de 8 años.

Síntesis

Durante el proceso de implementación de los programas de inducción docente, las condiciones favorables y desfavorables que se desprenden en cada experiencia nacional son diversas, pero comunes a dos o tres países y en algunos casos propias de cada nación.

A continuación se presenta una síntesis de los siguientes puntos de confluencia que favorecen la puesta en marcha de los programas de inducción docente: 1) la institucionalización y coexistencia de las figuras de mentor, tutor y asesor con sus variantes en cada país, vale decir que solamente en Ecuador participan asesores educativos que acuden a las escuelas para dar de seguimiento a los mentores que

11 Inglés Abrepuertas, Programa Piloto entre MINEDUC y Universidad de Temúco, Acompañamiento Virtual a Docentes Noveles.

imparten clases demostrativas; 2) la formación de mentores y/o tutores bajo la conducción de instituciones de educación superior y centros universitarios con acreditación de los servicios prestados (en Uruguay la participación de la universidad en la formación de docentes noveles se encuentra en proceso); 3) la aceptación generalizada de los docentes noveles para recibir acompañamiento pedagógico salvo algunas resistencias de los docentes en el caso de Ecuador; 4) el empleo de plataformas virtuales y variados recursos tecnológicos que favorecen la reflexión colectiva.

Con respecto a los problemas que afectan el desarrollo de los procesos de acompañamiento pedagógico, en seguida exponemos seis tipos de dificultades:

1. Insuficiencia de mentores y/o tutores; en Uruguay las mentorías no se han generalizado a los docentes noveles en la educación obligatoria (educación inicial y primaria) y en Ecuador en la educación inicial y secundaria; en Chile las mentorías están generalizadas en la educación obligatoria pero no abarcan a los docentes noveles de algunas zonas del país, y en México la estrategia de tutorías también se proporciona a los docentes de los tres niveles de la educación básica obligatoria (preescolar, primaria y secundaria), pero al comienzo del programa hubo un elevado déficit de tutores;
2. Deficiente gestión del programa; en Ecuador retraso en los pagos de transportación y liberación de horas a los mentores, así como del nombramiento de directivos; en México, falta de coordinación a nivel federal y local y retraso en el pago de estímulos económicos a los tutores; en Chile la demora de los procesos de mentoría por la lentitud en los sistemas de información, además de datos incompletas y personal insuficiente para apoyar a los equipos de mentores;
3. Interacciones entre mentores y/o tutores con los docentes noveles; en Uruguay, falta de continuidad en la comunicación virtual, y en México tutorías con características diferenciadas (centradas en lo administrativo, exprés e inconclusas);[12]
4. La figura de mentor y/o tutor no está inserta en la estructura de carrera docente de Uruguay y México (sin liberación de horas docentes);
5. Escasos o nulos procesos de sistematización y evaluación institucional de

12 Otro tipo de tutoría es la adaptativa, que implica una postura asertiva en la cual los tutores asumen su función con compromiso profesional ya que dialogan con los docentes noveles y les proponen tareas conforme a las circunstancias y dificultades que les aquejan. *Cfr.* Alcalá, E. (2019, pp. 218-220).

la experiencia con excepción de Uruguay y México. En México, no obstante, las cuatro evaluaciones nacionales realizadas por el INEE, esta institución señaló que hubo falta de seguimiento y retroalimentación de la estrategia, lo que limitó el acceso a información relevante acerca de sus resultados y efectos. (INEE, 2017, p.160);

6. Resistencias de los docentes ante programas innovadores (Ecuador y México). En Chile las evidencias empíricas no hacen referencia a aspectos críticos entre mentores y docentes noveles sino a sus efectos positivos ya reseñados.

En suma, los logros de los programas investigados se relacionan con una concepción abierta, que concibe la formación como un proceso múltiple y expansivo en varios sentidos: múltiples dispositivos, donde la escritura adquiere un lugar relevante; resonancias en otros docentes, aparte de los noveles; formadores diversos, desde tutores a mentores y asesores; presencia no solo de docentes, sino de otros campos, como psicólogos, psicodramatistas, educadores o trabajadores sociales; participación de universidades nacionales y de grupos y redes de investigadores y formadores de otros países de la región. Aún más, la formación de los noveles es definida en dos de los países como un derecho de los docentes. Esta formación de los noveles que se abre a otros campos disciplinarios y a otros profesionales es coherente con la idea preconizada por un grupo de educadores argentinos acerca de que los educadores somos parte de los «oficios del lazo», de los vinculantes entre sujetos e instituciones, entre distintos saberes, entre ética, política, educación y pensamiento clínico (Frigerio, Korinfeld y Rodríguez, 2019).

Criterios de política de acompañamiento pedagógico

El panorama antes descrito permite conocer y comparar con mayores elementos cuáles países se ajustan o apartan de los ocho criterios para orientar las políticas educativas de acompañamiento pedagógico (Vezub y Alliaud, 2012).

Con respecto al primer criterio («evitar que las políticas adquieran un carácter *remedial* o sean un medio para compensar las carencias de la formación inicial»), solamente en el caso de Uruguay se explicita que el acompañamiento pedagógico guarda una estrecha relación con la función de extensión de la formación inicial, ya que permite:

> Conocer y comprender los contextos de intervención de los futuros profesionales de la educación promoviendo un mayor compromiso con la comunidad y su entorno aportando una mirada más amplia que le permitirá adecuar sus prácticas a los diferentes medios en que se desempeñe (CFE, 2016, p. 6).

Esto significa contribuir a la actualización de la formación docente inicial, a partir de los problemas que experimentan los docentes noveles durante su práctica educativa (Cuadro 6).

El acompañamiento pedagógico, desde este posicionamiento, si bien es caracterizado como extensión de la formación inicial, su interés principal no es compensar sus carencias, sino atemperar la brecha entre las situaciones contextuales y situadas que viven los docentes noveles en escenarios reales con respecto a los planteamientos teóricos y prescriptivos de la formación inicial.

En cambio, en los programas de inducción docente de Ecuador, México y Chile no se mencionan nexos con la formación inicial con respecto a compensar sus carencias. Es claro que la finalidad de los programas de mentoría y/o tutoría no son un paliativo para compensar las insuficiencias de la formación inicial. Si el DPD consiste en un *continuum* entre la formación inicial, la formación para la inducción profesional y la formación permanente, las experiencias nacionales no documentan acercamientos o interés por articularse con la formación inicial (Cuadro 6).

Cuadro 6. Criterios para orientar las políticas educativas y programas de acompañamiento para docentes noveles de la educación básica y media de Chile, Ecuador, México y educación media de Uruguay (2010-2018). Vezub y Alliaud (2012).

Criterios de política	**PAÍSES**			
	Chile	**Ecuador**	**México**	**Uruguay**
1. Evitar el carácter «remedial»	Sin referencias a la formación inicial	Sin referencias a la formación inicial	Sin referencias a la formación inicial	El acompañamiento como extensión de la formación inicial
2. Políticas integrales	Articulación con respecto a la carrera profesional	Articulación parcial	Desarticulación c/otros dispositivos de desarrollo profesional	Articulación parcial

3.	Cambios en la carrera docente (institucionalización de nuevos roles)	Considerados	Considerados	No considerados	No considerados (sin estructura para nuevos cargos: mentores)
4.	Atención prioritaria a docentes noveles con población vulnerable	No considerada	Considerada (alumnos con riesgo de abandono y rezago escolar)	No considerada	No considerada
5.	Sustentabilidad	Continuidad (2002-2019)	Ruptura (2014) Continuidad (2016)	Continuidad (2013- 2019)	Continuidad (2012-2019)
6.	Análisis del contexto social de cada país	Considerado. Programa piloto (2006-2007)	Considerado. Programa piloto	Sin programa piloto	Considerado (programa piloto)
7.	Ajuste permanente de las propuestas mediante el seguimiento.	Considerado (pero sin evaluaciones nacionales)	Considerado (pero sin evaluaciones nacionales)	Considerado (evaluaciones nacionales y actualización de normas organizativas)	Considerado (pero sin evaluaciones nacionales)
8.	Reconocimiento de problemas y necesidades heterogéneas al interior de cada país.	Considerados (pero con datos parciales durante la implementación)	Considerados (pero con datos parciales durante la implementación)	Considerados (nuevas modalidades de tutoría en el medio rural durante la implementación)	Considerados (diversificación de dispositivos durante la implementación)

Fuente: Elaboración propia.

Tres requerimientos sobre la importancia de mantener esta vinculación y estar al día de lo que ocurre con los docentes noveles son los siguientes: 1) realizar seguimiento de los egresados para conocer cuáles son los problemas más apremiantes que los aquejan; 2) prestar mayor atención en el manejo de las metodologías en escuelas multigrado ya que la inserción de la mayoría de docentes noveles en los cuatro países es en el medio rural; 3) advertir a los futuros docentes sobre situaciones problemáticas y complejas (inclusión de niños y niñas con alguna discapacidad,

atención a la población infantil de familias jornaleras agrícolas migrantes con diversidad lingüística, contextos de violencia[13], etcétera).

Por lo que al segundo criterio se refiere («concebir las políticas de acompañamiento a noveles de manera integral»), en los cuatro países los programas de inducción docente no están al margen de los lineamientos estratégicos de las políticas de formación continua y de desarrollo profesional. Todos los discursos de jurisprudencia educativa (leyes, normatividades, reglas de operación, etc.) pretenden la articulación de los programas de inducción con el conjunto de las instancias de formación continua, incluyendo las instituciones universitarias.

En Chile es a través de la carrera profesional docente en donde se da continuidad a procesos formativos (ver cuadro 3) . Sin embargo, la ampliación y diversificación de otros dispositivos formativos como especializaciones, la creación de redes entre mentores y docentes noveles, equipos o comunidades de aprendizaje y la adecuación de la oferta de formación continua con las necesidades de los docentes noveles, permitiría avances notables para cumplir con el sentido integral de las políticas de acompañamiento pedagógico. En este sentido la ampliación y diversificación de otros dispositivos formativos como especializaciones, la creación de redes entre mentores y docentes noveles, equipos o comunidades de aprendizaje y la adecuación de la oferta de formación continua a sus necesidades permitirían avances notables para cumplir con el sentido integral de las políticas de acompañamiento pedagógico.

En Ecuador, más allá de la relación con las instancias de gestión desconcentradas y con la Universidad, la UNICEF y la ONG Desarrollo y Autogestión (DYA), se desconoce cuál es el vínculo con otros dispositivos de acompañamiento y de desarrollo profesional. En Uruguay se subraya el vínculo con la formación inicial y dos situaciones clave en la implementación del programa: 1) no subestimar a los actores con poder decisorio en el sistema educativo; 2) la necesidad de coordinar acciones descentralizadas. En resumen, en los programas de mentoría y/o tutoría de estos tres países no se mencionan durante y una vez concluidos los plazos establecidos, los vínculos institucionales con otras instancias y programas de desarrollo profesional.

En México, esta articulación es casi inexistente ya que los aportes de Alcalá (2019) muestran que la tutoría si bien «encaja dentro del entramado global de

13 *Cfr*. Los docentes principiantes de educación primaria de Colombia y México. Escenarios de alto riesgo y adversidad (Calderón, Vera y Aguayo, 2016).

mejora profesional, los procesos de desarrollo profesional corren de manera vertical e independiente, y aunque no son excluyentes, tampoco son transversales, ni se ha logrado un sistema holístico que conjugue y contenga todos los procesos de manera ordenada» (p. 266). Por su parte el INEE también da cuenta de esta situación que se propone superar mediante un conjunto de directrices para mejorar las políticas de formación y desarrollo profesional docente en la educación básica (INEE, 2018). En este sentido, el Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela (SATE) propuesto en la LGSPD (artículos 17 al 19 y 59) fue una estrategia de formación basada en el acompañamiento pedagógico, especialmente para apoyar a los docentes en la evaluación interna y externa; sin embargo, la responsabilidad de operarlo se delegó en los supervisores escolares, sin considerar la cantidad de asesores necesarios para el universo de escuelas que están a cargo de cada supervisión, ni sus necesidades formativas. En este sentido, no hubo articulación entre las políticas de formación continua y las de gestión escolar, afectando su desarrollo (Cordero, Fragoza y Vázquez, 2015, p. 66).

En cuanto al tercer criterio («incluir cambios en la carrera docente que permitan sostenerlas en el tiempo e institucionalizar estos nuevos roles en el sistema educativo»), esta condición se cumple en Chile y en Ecuador[14] una vez que en las legislaciones educativas de ambos países se establecieron mecanismos para concursar para desempeñar la función de docente mentor (Ley 20903 y LOEI, art. 119 respectivamente). Sin embargo, en Ecuador hoy día no se ha logrado que los docentes mentores realicen los concursos de oposición ni cuenten con el apoyo distrital correspondiente (Barreno, citado por Rolla, *et al*., 2019, p. 4).

En el sistema educativo uruguayo se carece de una estructura de cargos para ejercer la función de mentores, lo que implica la asignación de horas extra-áulicas. Lo mismo ocurre en México en donde la LGSPD estableció la figura de tutor que no está sujeta a la realización de concurso de oposición como es el caso de los asesores técnicos pedagógicos. Esta situación requiere disponer de recursos financieros ya que liberar parcial o totalmente a los docentes de sus horas frente a grupo implica su reemplazo por otros docentes con el respectivo pago de sus servicios (Cuadro 6).

El cuarto criterio («atención prioritaria a docentes noveles con población vulnerable») solamente está considerado en Ecuador ya que el programa de acom-

14 Véase apartado tres del primer capítulo.

pañamiento en territorio[15] seleccionó los distritos y circuitos de zonas rurales e indígenas en donde los docentes noveles y con mayor antigüedad tienen a su cargo alumnos de educación básica en situación de abandono y rezago escolar. En Uruguay el programa de inducción dio prioridad a los docentes noveles de la educación media básica (secundaria), ya que en este nivel se registran las mayores tasas de abandono escolar, pero al igual que en Chile y México no se mencionan políticas que den preferencia a los docentes noveles que desarrollan su trabajo con alumnos que viven en contextos sociales desfavorecidos o de alta marginación.

Con respecto al quinto criterio (sustentabilidad o continuidad de las políticas públicas), tanto en Chile como en Uruguay se impulsaron experiencias y programas de inducción docente desde 2000 y 2010 respectivamente que tuvieron continuidad hasta generalizarse como política educativa y hoy día se encuentra en su fase inicial de desarrollo. Por el contrario, Ecuador puso en marcha en 2010 el *Programa de Mentoría y Acompañamiento Pedagógico en el Aula* para docentes noveles, que paulatinamente desapareció en los primeros meses de 2014, pero en 2016 emprendió el *Programa de Acompañamiento Pedagógico en Territorio,* que se ha descrito en la segunda parte del libro.

En México esta estrategia tendrá continuidad en 2019 en el marco de la nueva *Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros de México* que entró en vigor el 30 de septiembre de 2019.

En Ecuador se observa una situación de ruptura y continuidad de estos programas, como resultado de cambios de gobierno y de políticas educativas abanderados por nuevas fuerzas y partidos políticos. Este hecho no deja de ser preocupante porque pone en riesgo, en cada periodo electoral, la continuidad de programas de docentes noveles, desconociendo logros e incluso derechos del magisterio en su conjunto. De allí la reiterada exigencia por establecer políticas educativas de Estado que trasciendan los periodos constitucionales de gobierno (Cuadro 6).

En relación al sexto criterio («analizar los contextos nacionales, así como las características de la organización del trabajo y de la formación docente en cada país para evitar la transferencia mecánica de modelos de un país a otro y tomar en cuenta programas piloto»), solamente México no experimentó previamente un programa de este tipo que le permitiera corregir previamente las inconsistencias en

15 La expresión «en territorio» hace alusión a la ubicación de las escuelas con bajos perfiles de aprovechamiento escolar en un mismo territorio y la conjunción de instancias de gestión desconcentrados y agentes educativos, incluyendo a los padres de familia. La noción de territorio también implica la interrelación en los procesos educativos de aspectos sociodemográficos, económicos, políticos y culturales.

su implementación a nivel nacional. También llama la atención que no se hayan retomado elementos clave de las experiencias de los programas de mentoría para docentes noveles realizados en Argentina, Chile, Ecuador y Perú, apostando por una estrategia de tutorías.

Por el contrario, en Uruguay y Ecuador (en el primer programa de mentorías) las autoridades educativas fueron receptivas a los aportes y asesoría prestada por académicos argentinos que compartieron las experiencias de mentoría realizada en este país, en tanto que Chile, a través del CPEIP y la colaboración de varias universidades formadoras de profesores y la consulta con especialistas internacionales, capitalizó desde 2000 los aprendizajes de sus experiencias de inserción profesional docente (Boerr, 2018, p. 46).

El séptimo criterio («redefinición y ajuste permanente de las propuestas de acompañamiento mediante el seguimiento y el aporte que cada experiencia produce para el conjunto») está previsto en el diseño de todos los programas de iniciación docente, pero se cumple parcialmente en tres de los cuatro países, ya que una vez implementados la ausencia de informes y reportes evaluativos es una constante en los casos de Uruguay, Chile y Ecuador. De hecho, este último país es un reclamo que varios entrevistados hacen al ministerio de educación y en Chile es una sugerencia de la autora de esta experiencia nacional. Únicamente México, a través de la CNSPD, reporta la adopción de medidas en cada ciclo escolar para mejorar la organización y el funcionamiento de la tutoría, en tanto que el INEE realizó cuatro evaluaciones que se detallan en el capítulo sobre este país (Cuadro 6).

El octavo y último criterio («reconocer problemas y necesidades heterogéneas al interior de cada país»), para adaptar el programa de inducción a la diversidad geográfica y cultural, está estrechamente relacionado con los resultados del seguimiento y evaluación mencionados en el criterio precedente. Puesto que en Ecuador y Chile estos procesos se encuentran en construcción, se desconocen las modificaciones hechas a cada programa. Sin embargo, conjeturamos que en cada país se realizan adaptaciones sobre la marcha ante las situaciones no previstas y a la demora de las instancias responsables de realizar la sistematización y evaluación.

En el caso de Uruguay, la diversidad de dispositivos pedagógicos para los docentes noveles es un indicador que muestra la manera en el cual el programa renueva constantemente prácticas de mentoría e incluso va más allá al valerse del apoyo de otros agentes especializados que realizan un trabajo complementario con los mentores (educadores sociales, psicólogos y psicodramatistas). Entre las modifica-

ciones realizadas, en México destacan las modalidades de tutoría en línea, de concentración en zonas rurales (escuelas multigrado y telesecundarias), un conjunto de regulaciones y lineamientos de organización que llenaron los vacíos e indefiniciones que prevalecieron durante la fase inicial y ulterior desarrollo del programa (SEP/CNSPD, 2018).

Cerramos este apartado señalando dos ejes de análisis ineludibles y estrechamente vinculados ante el cambio educativo: 1) el papel de la dimensión política; 2) los sistemas de gobernanza y gestión. El primero remite a los acuerdos políticos antes de la introducción de cambios a nivel macro como una reforma educativa o de programas educativos específicos de corte innovador que requieren la capacidad del Estado para generar previamente consensos entre las autoridades educativas y los sindicatos magisteriales sin los cuales el derrotero de estos programas se ve seriamente amenazado. Como se documenta en la segunda parte de este libro, el gobierno mexicano hizo caso omiso de las voces de los docentes y llegó al extremo de imponer medidas coercitivas[16] para hacer valer los cambios propuestos en la reforma educativa de 2013, entre estos, la implementación de la estrategia de tutorías; en este marco, sus resultados se vieron afectados negativamente por estos excesos autoritarios y por los obstáculos ya mencionados.

En Ecuador, las resistencias de algunos directivos y docentes para aceptar el programa de mentoría confirman que los cambios educativos por más promisorios y justificables que sean, requieren de tiempo, creación de condiciones institucionales, fundamentalmente del convencimiento de los docentes. Por el contrario, en Chile y Uruguay los programas de mentoría ya contaban con la anuencia de los docentes ya que se venían aplicando en su fase experimental desde 2000 y 2010 respectivamente.

El segundo eje analítico apela a un sistema eficaz de gobernanza que incluye el conjunto de decisiones emanadas de instituciones y todos aquellos agentes de instancias centrales, intermedias y locales que intervienen para coordinar y movilizar los recursos, procesos de implementación de las políticas educativas y los programas respectivos. Este elemento clave indisociable de la gestión constituye otro criterio de las políticas de acompañamiento antes mencionados cuya importancia se deriva de las cuatro experiencias analizadas, particularmente de la estrategia de

16 En varios estados de la República se llegó al extremo de recurrir a la fuerza pública para resguardar las instituciones en donde los docentes deberían presentar los exámenes de permanencia para evitar que grupos magisteriales inconformes boicotearan este proceso.

tutorías de México que no generó las condiciones necesarias de gobernanza, como los niveles de coordinación entre autoridades educativas federales y locales, incluyendo diagnóstico sobre sus capacidades institucionales, claridad y agilidad en los procesos de gestión (consistencia normativa, planificaciones de los gobiernos estatales para prever la insuficiencia de tutores, criterios equitativos para la distribución de docentes noveles en escuelas urbanas, rurales e indígenas, sistemas de monitoreo y evaluación, rendición de cuentas, etcétera).

En Chile, la OCDE también identifica a partir de la evidencia internacional en materia de gobernanza escasa capacidad y coordinación entre sus distintos niveles que representan desafíos estructurales que contribuyen a las desigualdades regionales y territoriales (OCDE, 2017, p. 139).

En este orden de ideas, cabe retomar uno de los objetivos expresados por el Ministerio de Educación de Ecuador en el programa de mentorías, esto es, establecer una nueva relación de confianza con los docentes y la sociedad (Rolla, Olsen, Montalva y Samaniego, 2019, p. 19). Sin embargo, lograr y mantener esa confianza requiere para todo programa educativo de un sistema de gestión y gobernanza que proporcione sin demora todos los recursos humanos, financieros y materiales indispensables en la implementación del programa.

Los problemas de financiamiento (pagos demorados) y otras gestiones inconclusas en Ecuador y las dificultades en el manejo de los sistemas de información y evaluación en Chile muestran que todavía se está por alcanzar un plan más efectivo de gestión y gobernanza. En Uruguay queda por abundar acerca de la eficacia en la operación de este sistema.

Finalmente, el estudio comparado de las cuatro experiencias nacionales muestra que no se ha prestado atención suficiente a los aportes de la investigación educativa sobre la prevención de riesgos que se corren en los procesos de implementación de programas de innovación. En este sentido, Ezpeleta (2004) destaca las siguientes categorías analíticas que dificultan su viabilidad: 1) la radicalidad (cambiar de raíz prácticas y representaciones de los sujetos y hacerlo todo al mismo tiempo); 2) la densidad (cambios múltiples en diferentes órdenes y niveles de la vida escolar); 3) la urgencia (dinámica política acelerada por lógicas económicas) (pp. 416-417). En México estas tres características fueron ignoradas antes de la puesta en marcha de la estrategia de tutorías, conjeturamos que en Uruguay, Ecuador y Chile se han tomado en cuenta parcialmente.

Modelos de acompañamiento

Desde un punto de vista metodológico, un modelo pretende conocer, interpretar o explicar la realidad o determinada teoría, mediante la selección de los elementos relevantes y sus interrelaciones. En términos simplificados es una construcción hipotética de la realidad que permite representarla a través de un conjunto de elementos que guardan relación entre sí. Un elemento fundamental de cada modelo de acompañamiento es la intencionalidad que permite fomentar o inhibir el DPD, en términos de construcción de saberes y recursos didácticos, trabajo colaborativo, análisis crítico y reflexivo, autonomía profesional, entre otros. En este marco, interesa conocer con cuál de los modelos se identifica cada programa de inducción docente.

Cabe mencionar que la información aportada por los programas analizados difiere en sus componentes organizativos, pero en líneas generales comparten las características principales de un modelo de acompañamiento, sin que ello signifique que no coexistan rasgos de otros modelos, pues en la práctica no se presentan modelos puros.

En Uruguay el modelo de acompañamiento está orientado a la *colaboración y los procesos de mutua formación y retroalimentación* (Kemmis, Nieto, Vezub y Alliaud), pues la mentoría no se reduce a la relación mentor/mentorado, sino está basada en la elaboración de proyectos para cada centro educativo en donde se privilegia el trabajo grupal y reflexivo -como es el caso de la elaboración de narrativas entre mentores y docentes noveles- y otros dispositivos pedagógicos. El trabajo colaborativo también se expresa en la amplia participación de agentes educativos (supervisores y directores de las escuelas de práctica en los grupos de trabajo de centro) y de otros profesionales (educadores sociales, psicólogos y psicodramatistas). Es un modelo cuya principal orientación es el DP de los docentes noveles, así como el mentor es la pieza de un engranaje más amplio, que enriquece las tareas de mentoría y su orientación.

En Ecuador también se observa esta tendencia a la participación de múltiples actores (mentores, asesores educativos, directivos y padres de familia) pero con mayores variantes ya que el programa de mentorías difiere en cuanto a los destinatarios, pues abarca tanto a docentes noveles como experimentados y se focaliza en tres puntos: 1) un área de conocimiento (lectoescritura); 2) un área territorial específica (en su mayoría escuelas hispanas y algunas interculturales bilingües en condiciones de precariedad y estudiantes de bajo aprovechamiento escolar); 3) mentoría en las aulas de los docentes. Otra peculiaridad que distingue la mentoría

es la combinación de actividades de docencia, clases demostrativas con un enfoque sociocultural de la enseñanza de la lengua, y tareas propias de esta función, tales como consejos, procesos de retroalimentación, observaciones, propuestas, entre otras. Estos elementos innovadores convergen en términos simplificados con el modelo colaborativo, pues la creación de grupos de interaprendizaje está presente durante el desarrollo del programa.

Sin embargo, también comparten el objetivo de mejorar la calidad en el aprendizaje de los alumnos o, en otros términos, la orientación del discurso de «Narrativa Instrumental» propuesto por Orlan-Barak (2006) que centra su atención en el aprendizaje de los estudiantes, de manera que el mentor cumple la función de «entrenador» en un área curricular particular (lectoescritura).

En Chile el acompañamiento se corresponde con el modelo de *mentor protegido formalizado*, pero también se manifiestan rasgos del modelo colaborativo toda vez la planificación de las mentorías guarda relación con los proyectos institucionales que son responsabilidad de los mentores, así como del director y su equipo. A este respecto, Ingrid Boerr acota en la segunda parte de este libro que, a diferencia del discurso de *Narrativa Instrumental* antes mencionado, el discurso de inducción formal de *Narrativa de Desarrollo* de Orland-Barak (2006) cuyo objetivo principal es el fortalecimiento de las competencias del novel y el desarrollo de su autonomía profesional, fue la principal referencia para la fundamentación y la implementación que hoy día existe en este país. En otras palabras, el DP de los docentes noveles, antes que los aprendizajes de los estudiantes, constituye la principal orientación de este programa.

En México, a diferencia de la tendencia colaborativa de los modelos de acompañamiento en Uruguay, Ecuador y Chile, los aportes realizados por Villarreal y Roman (2017), Calderón y Aguayo (2017), Alcalá (2019), coinciden en caracterizar el modelo de acompañamiento muy afín al de *mentor protegido formalizado* (Vonk), *de servicio técnico* y de *cierre del proceso de formación y habilitación profesional* (Vezub y Alliaud) y *de apoyo* (Kemmis). En efecto, en la ejecución de la estrategia de tutorías predominó el cumplimiento y control burocrático de exigencias administrativas, la dinámica binaria entre tutor y docentes noveles, la preparación de estos para evaluar competencias docentes predeterminadas y mantener su permanencia en el sistema educativo, antes que la resolución de otros problemas y necesidades aunado al escaso trabajo colaborativo con la comunidad escolar, incluyendo a los directivos.

Como se ha mencionado, en cada país predominan tendencias hacia un modelo de acompañamiento sin que ello excluya características de otros modelos (mentor

protegido formalizado, mentoría como apoyo, servicio técnico, de intervención, narrativa instrumental y de desarrollo), pero se requiere indagar en profundidad qué es lo que realmente ocurre en las interacciones que establecen mentores y/o tutores a lo largo de los periodos establecidos en cada programa para contar con mayores elementos que permitan elucidar estas tendencias. En este sentido queda por conocer, entre otros aspectos, tanto la calidad de estas interacciones (observaciones, retroalimentación, procesos reflexivos), como la manera o estilo (autoritario, coercitivo, negociado, empático, etc.) en el cual los mentores y/o tutores ejercen la función que se les ha conferido formalmente, ya que de ello depende la receptividad y resistencias de los docentes noveles, asunto que, a su vez, redunda en su mejor desempeño profesional.

Los planteamientos que exponen en la parte final de sus colaboraciones Mara Silvia Elgue y Cristina Sallé de Uruguay, así como Ingrid Boerr de Chile, que también compartimos, sugieren la pertinencia de modelos más abiertos e incluyentes de acompañamiento pedagógico, que no se restrinjan a la relación entre mentores y/o tutores con los docentes noveles, sino a la apertura y participación de otros integrantes de la comunidad escolar (equipos docentes, directivos) y profesionales externos para enriquecer colectivamente estos procesos.

Finalmente, necesitamos preguntarnos por cuál es la cobertura de estos programas que se definen como nacionales; en primer lugar, no existe información en ninguno de los países acerca del número de casos atendidos ni de la demanda potencial; en segundo lugar, en particular en países con un alto número de docentes en servicio como México, el programa tendría que estar más maduro para poder incluir a toda la demanda potencial de docentes noveles. Podemos conjeturar una alta demanda potencial compleja de abarcar y cambiante año a año, que podríamos no poder incluso definir ni en términos numéricos ni de sus intereses, deseos de saber y necesidades, en particular en zonas rurales, a menos que se realice con un estilo de gestión gradual y un enfoque de formación que combine formación entre pares y con «expertos» externos de amplio espectro, con instancias colectivas y de pequeños grupos, y en la escuela y fuera de la escuela.

Otro punto a destacar es la alta vulnerabilidad de las leyes y reformas en América Latina, que las hacen susceptibles de cambios impredecibles por los cambios de gobierno, los movimientos sociales y las movilizaciones desde los docentes y sus sindicatos. A modo de ejemplo, todo está empezando en el caso de México, a partir del cambio de gobierno en diciembre del 2018, con la promulgación de una

nueva reforma, la disolución de instituciones y la creación de otras, en particular en el campo de los docentes, la profesión docente y la formación. Por su parte, en Chile se abre un interrogante acerca de qué va a suceder con la educación y con el sistema social en su conjunto, que está tan cuestionado por la ciudadanía en este momento. También en Uruguay se esperan cambios a partir del nuevo gobierno, mientras en Ecuador las movilizaciones sociales recientes podrían transformar la situación que viven los docentes.

En este contexto, los programas de iniciación para noveles son sin duda una novedad promisoria, en particular si recordamos que en el pasado reciente cada docente empezaba como podía, con todos los riesgos individuales de ansiedad y estrés y las consecuencias en términos de un proceso centrado en la autoformación, con efectos no anticipados ni sujetos a observación por el sistema educativo, en todo lo relacionado con los aprendizajes tanto de los docentes como de los estudiantes. Los programas de iniciación de los noveles se están construyendo tanto como un derecho y como una obligación, en la línea de que todos aprendemos de todos y a lo largo de la vida. El punto clave para crearlos en esos términos es la comprensión de que somos iguales en la diferencia, suspendiendo jerarquías y distinciones al momento del acompañamiento.

Conclusiones

El desarrollo profesional docente, en particular el trayecto inicial en el cual los nuevos profesores se acercan por primera vez a la enseñanza, requiere de procesos de acompañamiento para que pongan en cuestión y comprendan la relación entre enseñar y aprender, así como entre experiencia, escritura y reflexión. En este marco, presentamos un conjunto de conclusiones, abiertas al diálogo con el lector, que se acercan más a la imagen de puntos discontinuos que de líneas que afirman una idea concluyente. El valor de estas declaraciones es que han surgido de un grupo de trabajo entre países de América Latina, unidos por un compromiso común: la educación como un proceso colectivo sujeto a su propia transformación. A continuación, nuestras observaciones:

1. Las políticas educativas y los programas de acompañamiento para docentes noveles de la educación obligatoria de Chile, Ecuador, México y Uruguay que actualmente se están impulsando, representan un acierto y un aporte en el campo de la formación, ya que permiten fortalecer el desarrollo pro-

fesional docente (DPD). Más aún, si se toma en cuenta que en la mayoría de países de la región latinoamericana se carece de políticas nacionales de este género. Además, el giro en las políticas de formación docente hacia el DPD, en el cual se inscriben estos programas, implica la consecución de por lo menos tres cambios a nivel sistémico:

1.1 iniciar la integración de tres espacios que han estado históricamente aislados, referidos a instituciones y lógicas diferentes: la formación inicial, los programas de inserción profesional y la formación continua;

1.2 incluir en la carrera docente diferentes trayectos de desarrollo profesional que permita a los docentes noveles y en ejercicio, cumplir con sus funciones y expectativas a nivel institucional, personal y social;

1.3 concebir el DPD de los docentes como palanca para fortalecer sus capacidades y competencias individuales y colectivas, no solo cognitivas sino socioemocionales y éticas para propiciar a su vez el aprendizaje de los estudiantes;

2. El tiempo transcurrido desde la puesta en marcha de cada uno de los programas de acompañamiento pedagógico hasta el momento actual es muy breve para alcanzar plenamente sus propósitos, pues tratándose de programas con un fuerte componente innovador, requieren de procesos graduales de aceptación y asimilación por parte de mentores y/o tutores, así como de los docentes noveles. En este marco, es necesario investigar con aproximaciones sucesivas, que permitan observar los cambios en los próximos dos años;

3. Sin embargo, el estudio comparado de estos programas permitió reconocer ya los siguientes avances generales, que sientan las bases para su ulterior consolidación:

3.1 legitiman estos programas en las legislaciones respectivas como un derecho educativo de los docentes noveles;

3.2 institucionalizan las figuras de mentor, tutor y asesor;

3.3 generan aceptación y valoración positiva de los docentes noveles por parte de sus acompañantes y otras figuras, en procesos de acompañamiento pedagógico;

3.4 abren el campo de la formación mediante la investigación e intervención en procesos de mentoría, tutoría y asesoría pedagógica, que im-

plica, entre otras cosas, la sistematización continua de la experiencia docente para compartirla;

4. El examen comparado constató la brecha entre los propósitos esperados por las políticas y programas de acompañamiento pedagógico y lo que realmente ocurre en los contextos reales de aplicación. De allí la necesidad de realizar el seguimiento sistemático para la corrección de los lineamientos de las políticas educativas;
5. Los programas de acompañamiento para docentes noveles y las políticas educativas que los orientan requieren afrontar problemas comunes e inmediatos, principalmente, la falta de mentores y/o tutores, el retraso de sus actividades, así como la corrección de deficiencias en los procesos de gestión de los programas en todos los niveles. En este contexto institucional, se identifican retos específicos que implican decisiones en el corto y mediano plazo, tales como:
   - 5.1 superar la débil articulación con otras instancias y programas de acompañamiento para darle continuidad e integralidad a los procesos de iniciación docente;
   - 5.2 establecer vínculos permanentes con los docentes de las instituciones de formación inicial para que conozcan los problemas de los noveles y los incluyan en sus programas de estudio;
   - 5.3 realizar a nivel local, regional y nacional, procesos de seguimiento y evaluación no solo para cumplir un principio básico de política pública sino para emprender adecuaciones que den respuesta a la heterogeneidad de contextos y situaciones no previstas en los instrumentos normativos;
   - 5.4 impulsar la investigación sobre los procesos de observación y retroalimentación para conocer a fondo cómo obtienen y procesan los mentores y/o tutores los registros de lo que hacen y piensan los docentes noveles con sus estudiantes las aulas; asimismo, analizar las interacciones que los noveles establecen con los mentores[17];
6. Existen diferencias notables en el desarrollo de la política de los programas de acompañamiento pedagógico que dependen de las decisiones en los siguientes componentes clave que propician condiciones: 1) disponibilidad

17 El estudio de Nassar & Sallé (2017), citado en la experiencia uruguaya, y el de Alcalá (2019) en México, son las únicas referencias que centran su atención en esta temática.

de recursos financieros; 2) sistema de gestión y gobernanza; 3) inclusión de la figura del mentor y/o tutor en la carrera docente; 4) selección y formación de los mentores y/o tutores; 5) modelo de acompañamiento; 6) duración del programa; 7) tiempo de dedicación entre mentores y/o tutores; 8) pertenencia de mentores y docentes noveles a un mismo centro escolar; 9) sistematización de experiencias y procesos de monitoreo seguimiento y evaluación; 10) continuidad de procesos formativos de mentores y docentes noveles;

7. La alta diversidad de condiciones sociodemográficas, económicas y culturales al interior de los países involucrados en este estudio, Chile, Ecuador y México, requiere de un enfoque capaz de abarcar la complejidad de toda la población de docentes noveles, especialmente los que se desempeñan en zonas rurales e indígenas. Por otra parte, las narrativas de los programas comparados confirman que:
   - 7.1 es imprescindible contar con el consenso de los docentes mentores y/o tutores, y de los docentes noveles para legitimarlos y hacerlos suyos;
   - 7.2 los procesos de acompañamiento mediante mentorías, tutorías y otras modalidades son distintos a la docencia, ya que requieren formación específica sistemática, mientras la experiencia por sí misma es insuficiente;
   - 7.3 los procesos de acompañamiento favorecen el desarrollo profesional de docentes noveles y experimentados porque ambos comparten y generan saberes;
   - 7.4 los mentores y tutores al tiempo que observan y aconsejan a los docentes noveles, también reflexionan sobre su propio quehacer docente, mejorándolo;
   - 7.5 la relación mentor y/o tutor con los docentes noveles lleva a la colaboración de otros profesionales dentro y fuera de los centros escolares, para transitar de las relaciones bidireccionales a otras múltiples;
   - 7.6 los docentes noveles afrontan la inserción a la cultura escolar y la incertidumbre ante los problemas con los estudiantes, con mayores apoyos pedagógicos y socioemocionales y en menor tiempo;
   - 7.7 las interacciones entre mentores y docentes noveles contribuyen a reafirmar y/o construir la identidad;
   - 7.8 los modelos de acompañamiento no son neutros, fomentan relaciones

de poder, control y subordinación entre noveles y experimentados o generan confianza y cooperación solidaria que contrarrestan el individualismo y la competitividad. Asimismo, coexisten modelos de acompañamiento que se relacionan con enfoques, políticas y tiempos diferentes;

7.9 los docentes noveles, entre otros rasgos, cuentan con la capacidad de transformar sus prácticas de enseñanza en experiencias de aprendizaje, poseen conocimientos más actualizados y mayor dominio de medios electrónicos, además de estar más abiertos a ser observados por mentores y tutores, así como a escuchar observaciones para mejorar su quehacer docente;

7.10 la inserción a la docencia es compleja y distinta a los aprendizajes adquiridos en la formación inicial; en consecuencia, requiere de programas de acompañamiento que faciliten la socialización a la cultura escolar y del fortalecimiento del desarrollo profesional docente.

En cada país emergen particularidades que obedecen al contexto socioeducativo y a los criterios de políticas de acompañamiento pedagógico. Asimismo, se relacionan con las características de cada modelo de mentoría y/o tutoría que contribuyen a la discusión sobre el estado que guardan estos programas.

De Chile destacamos la inclusión en la Ley de Desarrollo Profesional Docente del sistema nacional de inducción y de trayectos profesionales en la carrera docente, así como el énfasis del desarrollo profesional en la construcción de la identidad docente y la autonomía profesional. De Ecuador, la focalización de las mentorías en un área de conocimiento y en poblaciones vulnerables. De México, la actualización periódica de la normatividad operativa para adecuarse a la diversidad de contextos socioeducativos, así como la importancia de las observaciones de clase que fueron las mejor evaluadas en los informes nacionales. Finalmente, de Uruguay queremos recupera la caracterización del acompañamiento como extensión, en particular en términos del vínculo entre el programa de inducción y la formación inicial, asimismo, la variedad de dispositivos pedagógicos que están a la disposición de los participantes.

En suma, los cuatro programas de acompañamiento cuentan tanto con condiciones favorables, como con problemas por resolver, lo que no los hacen mejores ni peores, sino diferentes y perfectibles. Los programas investigados muestran la

diversidad en el diseño de las políticas y en su implementación, permitiendo a tomadores de decisiones, evaluadores, mentores, tutores, docentes noveles, futuros profesores, repensar y asumir opciones que hagan más abiertos y sujetos a transformación a los aspectos conceptuales y operativos de cada modelo y de sus respectivos programas de mentoría y tutoría.

Es imprescindible entonces generar más y mejores condiciones que permitan no solo mantenerlos sino actualizarlos en forma permanente, en el corto y mediano plazo para alcanzar sus objetivos y consolidación, en beneficio de todos: docentes, estudiantes y de una educación más igualitaria, con respeto a la diferencia.

Reflexión final

El acompañamiento pedagógico es cada vez más una tarea que nos convoca en nuestra condición de colectivo de educadores. En su condición de proceso de mediación, interformación y compromiso ético y profesional, el acompañamiento pedagógico es un momento largo o una conversación continua para estar juntos con otros docentes, que están en el camino de la autonomía dentro de su propio proceso formativo. Investigadores y pensadores en las diferentes ramas del saber cada vez más se desarrollan en colectivos de pares, para esclarecer, desnaturalizar y ampliar sus argumentaciones, ya que el conocimiento requiere de prácticas intersubjetivas y de nuevos órdenes de verdad. Estamos transitando hacia la comprensión de que la noción de autor y reautoría ya no son patrimonio de individuos, sino de comunidades de indagación.

El acompañamiento que nos interesa propiciar y presentarle al lector, retoma la idea de «aprendizaje a lo largo de toda la vida», para todos y en todo momento, que ha estado siempre presente en el desarrollo profesional docente e implica, entre otras posibilidades, compartir entre pares con diferentes trayectorias profesionales los saberes de la experiencia, para indagarlos y contar con mayores recursos heurísticos para propiciar los aprendizajes de los estudiantes. Evoca, a su vez, la frase de Freire que cobra más fuerza: «Nadie educa a nadie —nadie se educa a sí mismo—, los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo». En este sentido, aun cuando el acompañamiento se expresa en diferentes modalidades, mentoría, tutoría y asesoría son afirmadas como continuas, abiertas y recíprocas, un proceso donde cada sujeto asume en qué momento acompañar y ser acompañado por otros, dejando atrás las relaciones jerárquicas para hacerse uno con esta idea que ha estado sobrevolando el texto: la igualdad en la diferencia.

BIBLIOGRAFÍA

Alcalá, E. (2019). La experiencia de las tutorías como propuesta para el desarrollo profesional, en *Docentes de primaria de Aguascalientes, desde la perspectiva de sus actores*. Tesis Doctoral en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores. México: Universidad Pedagógica Nacional. Unidad Aguascalientes.

Aldrete, L. (2017). Una deuda pendiente de la reforma educativa: tutorías para los docentes. Nexos. Recuperado el 18 de septiembre de 2019 de: http://educacion.nexos.com.mx/?p=524

Boerr, I. (2018). Ensayo- Políticas de inserción profesional para docentes noveles a través de mentorías: el caso de Chile. *Revista Saberes Educativos* (2), 38-56. Recuperado el 12 de agosto de 2019 de: https://revistas.uchile.cl/index.php/RSED/article/view/52053/54762

Calderón, J., Vera, N. y Aguayo, L. M. (2016). Los docentes principiantes de educación primaria de Colombia y México. Escenarios de alto riesgo y adversidad. En: V Congreso Internacional sobre el Profesorado Principiante y La Inducción a la Docencia. OEI/Universidad de Sevilla. Santo Domingo, 6-8 de julio.

Calvo, G. y Camargo, M. (2015). Hacer escuela en la formación de docentes nóveles. *Páginas de educación*, 8 (1), 43-71.

Cornejo, J. (1999). Profesores que se inician en la docencia: algunas reflexiones al respecto desde América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación.* Núm. 19. Formación Docente, pp. 51-100.

Ezpeleta, J. (2004). Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Sección temática. Gestión de la Educación Básica. Vol. IX, núm. 21, julio-septiembre: México, COMIE, pp. 403-424.

FLACSO (2017). *Políticas exitosas de desarrollo profesional en América Latina y el Caribe 2005-2016.* FLACSO: Banco de Desarrollo de América Latina.

Frigerio, G., Korinfeld, D. y Rodríguez, C. (coords.) (2019). *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo.* Buenos Aires: Noveduc.

Glasserman, L. (2018). Evaluación del proceso de tutorías en profesores de educación primaria en el estado de Sonora. Informe Técnico 2ª Etapa. En: https://sites.google.com/site/tutoriasonoraproyecto2017/resultados-del-proyecto.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2017). *Principales resultados de la encuesta de satisfacción a docentes y técnicos docentes que ingresaron al Servicio Profesional Docente en el ciclo escolar 2015-2016, al término de su primer año.* México. INEE.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2017ª). *La educación obligatoria en México. Informe 2017.* México. INEE.

INEE. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2018). *Panorama educativo de México 2017. Indicadores del sistema educativo nacional. Educación básica y media.* México: INEE.

OCDE (2017). *Educación en Chile. Evaluaciones de Políticas Nacionales de Educación.* Santiago: OCDE, Fundación SM.

Orland-Barak, L. (2006). Lost in Translation (perdidos en la traducción) tutores o mentores que aprenden a participar en discursos competitivos de la práctica educativa. *Revista de Educación*, 340. Mayo-agosto pp. 187- 212.

Rolla, A., Westh, A., Montalva, V., Samaniego, J. (2019). *Aprovechar el potencial de la mentoría docente en Ecuador. Recomendaciones para el Programa de Acompañamiento Pedagógico en Territorio (PAPT)* del Ministerio de Educación de Ecuador. Banco Interamericano de Desarrollo.

Secretaría de Educación Pública (2018). *Marco general para la organización y el funcionamiento de la Tutoría en Educación Básica. Docentes y Técnico Docentes de nuevo ingreso. Ciclos escolares 2018-2019 y 2019-2020.* México. SEP/CNSPD.

Vezub, L. y Alliaud, A. (2012*). El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles. Aportes conceptuales y operativos para un programa de apoyo a los docentes principiantes de Uruguay.* Montevideo: MEC/ANEP/OEI.

Villarreal, J. y Román, J. (2017). La tutoría a maestros principiantes: Entre la gestión de la incertidumbre y la profesionalización docente. Ponencia presentada en el 4º. Congreso Internacional de Innovación Educativa. ITESM, Campus Ciudad de México. 11 al 13 de diciembre.

Vonk, J. H. C. (1995). <<Teacher induction: an essential element at the start of teachers careers>> *Revista Española de Pedagogía*. Núm. 200, pp. 5-25.

LOS AUTORES

INGRID BOERR ROMERO. Profesora de Estado en Educación General Básica, Licenciada en Educación, Diplomada en Mediación Familiar y Magíster en Gestión y Planificación Educacional. Ejerció la docencia por 18 años, en el área de lenguaje. Entre 2000 y 2009 trabajó en el Centro de Perfeccionamiento Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación de Chile, donde diseñó y coordinó los Talleres Comunales de Perfeccionamiento Docente. En esta institución se desempeñó como Vice- Coordinadora del Área de Acreditación y Evaluación Docente. Entre 2002 y 2009 coordinó el Programa Red Maestros de Maestros y participó en el diseño e implementación de una política de inserción al ejercicio laboral de los docentes principiantes con el acompañamiento de mentores. De 2010 al 2012 coordinó el Instituto de Innovación Educativa de Formación Docente, de la Organización de Estado Iberoamericanos en Chile y editó dos libros sobre acompañamiento para docentes noveles. Ha ejercido docencia de pregrado en Formación de Profesores en varias Universidades, especialmente en el área de formación práctica. Ha publicado artículos y capítulos para libros y revistas sobre la inserción al ejercicio docente y participado como ponente en Seminarios y Congresos nacionales e internacionales. E-mail: ingridboerr@hmail.com

EDUARDO FABARA GARZON. Licenciatura en Educación, Universidad Central, Ecuador. Especialización en el Instituto Internacional de Planificación Educativa en París. Maestría en Educación por la Universidad de Chile (2001) y la Universidad Andina Simón Bolívar del Ecuador (2010). Doctor en Educación por la Universidad de Delaware, USA (2002). Consultor en educación, especialista en investigación educativa y formación docente. Profesor jubilado de la Universidad Andina Simón Bolívar. Fue Secretario General del Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior del Ecuador. Profesor Visitante de las Universidades: "Rovira y Virgili" de Tarragona, España, Técnica del Norte, UTA, UTC, PUCE, UTQ. Fue Subsecretario, Director General de Educación y funcionario del Ministerio de Educación, Rector de varios colegios en la ciudad de Quito. Trabajó en la Universidad Católica del Ecuador. Director del Área de Educación del Convenio Andrés Bello en Bogotá, Colombia (1994-2001). Ha escrito 15 libros sobre la educación en Ecuador y en América Latina. Consultor de organismos internacionales: UNESCO, BID, CIDE. Actualmente es miembro de la Asociación Ecuatoriana de Fomento de la Investigación Educativa (ASEFIE) y Coordinador de la Red ESTRADO (Red de estudio y trabajo docente). E–mail: eduardo_fabara2001@yahoo.com

JAIME ROGELIO CALDERÓN LÓPEZ-VELARDE. Licenciado en Antropología Social (Escuela Nacional de Antropología e Historia de México). Maestro en Pedagogía (Universidad Pedagógica Nacional). Doctor en Ciencias de la Educación (Universidad de Sevilla). Ha desarrollado su experiencia profesional en el área de la educación de adultos, educación comparada y en la formación de docentes en las Unidades Ajusco y Zacatecas de la Universidad Pedagógica Nacional. Es miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada y de la Red temática de Investigación en Educación Rural. Actualmente es coordinador de Investigación y Posgrado de la Unidad Zacatecas de la UPN. E-mail: peri984@hotmail.com jaime.calderon.zacatecas@gmail.com

MARÍA CRISTINA SALLÉ LEIVA. Maestra de educación primaria (ANEP); cursó estudios de postgrado en Enseñanza de estudiantes con discapacidad intelectual y con discapacidad auditiva en IPES; Entornos virtuales de aprendizaje (OEI); Curriculum y prácticas escolares en contexto (FLACSO). Es Magister en Educación con énfasis en investigación en enseñanzas y aprendizajes por la Universidad ORT. Se desempeñó como maestra y maestra Directora en ANEP, como profesora en el Consejo de Formación en Educación en cursos de grado, en formación permanente y de postgrado. Trabaja en temas investigación relacionados con educación y TIC, inclusión educativa en contextos desfavorables y de personas con discapacidad. Fué Coordinadora Pedagógica Nacional en el área de las tecnologías y como Técnico en el Proyecto Docentes Noveles del Uruguay. Ha sido compiladora de las publicaciones del Proyecto en los años 2014-2015-2017-2018; co-autora y administradora del Curso Semipresencial de Profesionalización para el Acompañamiento a Docentes y Educadores Sociales Noveles del CFE-OEI en las ediciones 2017 y 2018. Es autora de artículos y ponencias a nível nacional e internacional. Cursa el Doctorado en Educación en la Universidad Nacional de Rosario. E-mail: mcristinasalle@gmail.com

MARA SILVIA ELGUE. Licenciada en Servicio Social. Universidad Católica del Uruguay (1979), profesora de Educación Media en la especialidad de Literatura, egresada en 1987 del Instituto de Profesores Artigas. Diploma en Educación y el Máster en Investigación en enseñanzas y aprendizajes. Universidad ORT (2004 y 2005 respectivamente). Posgrado en Gestión de Políticas Públicas. Universidad Nacional del Litoral. Facultad de Ciencias Económicas en Argentina (2013). Diploma Internacional de Enseñanzas con Tic. Universidad de Cambridge (2014). Becaria del Ministerio de Educación y Cultura del curso "Experto Universitario en Administración de la Educación" en la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Actualmente es Directora del Instituto de Formación Docente de Carmelo, dependiente del Consejo de Formación en Educación (CFE) de Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). Durante los años

2012 y 2013 se desempeñó como Coordinadora Nacional de Proyecto Acompañamiento a Docentes Noveles en el CFE. Actualmente integra el Grupo Coordinador del proyecto. Ejerce la docencia a nivel terciario y secundario desde 1985. Fue profesora en los posgrados de Gestión de Instituciones Educativas y en el de Didáctica de la Educación Primaria en el Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores (IPES) de la ANEP. Ha investigado en las áreas de evaluación y formación docente. E-mail mselgue@gmail.com.uy



ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO:
DOCENTES NOVELES DE CHILE, ECUADOR,
MÉXICO Y URUGUAY
de Jaime Calderón López Velarde
(Coordinador)
se terminó de imprimir en el mes de enero de 2020,
en los talleres gráficos de Signo Imagen.
Email: simagendigital@hotmail.com
Cuidado de edición a cargo del coordinador.
500 ejemplares

978-607-9455-90-3

Este libro presenta un estudio comparado sobre el acompañamiento pedagógico a docentes noveles en cuatro países de América Latina: Chile, Ecuador, México y Uruguay. La pregunta suspensa a lo largo del texto, respondida y al mismo tiempo abierta para los lectores, está encauzada a cómo lograr un proceso donde se acorten las distancias entre el acompañante y el acompañado, en un clima de igualdad en la diferencia. El valor del libro radica en hacer posible la entrada a múltiples campos de conocimiento, desde el acompañamiento pedagógico a las mentorías y tutorías, hasta llegar al desarrollo profesional docente, pasando por quiénes son los docentes noveles, el sentido de los programas y la organización de los casos siguiendo la lógica de «los casos se encuentran», junto con «los casos se construyen». Una manera de leer los casos, combinando testimonios con la teoría relacionada con la formación.

Graciela Messina

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD ZACATECAS