

# CONSEGUIR LA PROFESIONALIZACIÓN DE LOS NUEVOS DOCENTES

Prospectivas, fuerzas y aportaciones  
de los seminarios realizados por  
el Centre international d'études pédagogiques

2006 - 2009



# **CONSEGUIR LA PROFESIONALIZACIÓN DE LOS NUEVOS DOCENTES**

Prospectivas, fuerzas y aportaciones  
de los seminarios realizados por  
el Centre international d'études pédagogiques

*2006 - 2009*

**Françoise CROS**  
Profesor de Universidad  
Conservatoire national des arts et métiers, París

**Anne-Marie BERIOT**  
Experto asociado al Centre international d'études pédagogiques, Sèvres

## Índice

### **Prólogo** **p. 5**

### **Introducción** **p. 6**

### **Génesis y evolución de los seminarios** **p. 7**

Un elemento detonador ..... p. 7

Una problemática en respuesta a una situación de emergencia ..... p. 10

La evolución de estos cuatro seminarios..... p. 12

### **Aportaciones de los seminarios** **p. 13**

Situaciones distintas con características comunes ..... p. 13

Otro análisis de la formación ..... p. 13

La situación de los profesores contractuales..... p. 14

### **Tipologías de dispositivos de profesionalización** **p. 15**

### **Recomendaciones** **p. 19**

Al nivel macroscópico de los decisores y las políticas ..... p. 19

Al nivel intermedio de los responsables regionales ..... p. 20

Al nivel de los responsables de dispositivos y de los formadores..... p. 21

ISBN 978-2-85420-586-2



Centre international d'études pédagogiques  
Département enseignement général  
1, avenue Léon-Journault  
92318 Sèvres cedex - France

## Prólogo

*Estos encuentros reflejan el deseo registrado por los principales colaboradores de la cooperación francesa en educación, de explorar, con la colaboración de nuestros amigos extranjeros, las grandes temáticas que invaden las preocupaciones de los responsables y de los actores de políticas educativas de todos los países.*

*El Centre international d'études pédagogiques (CIEP) se esfuerza concretamente en animar dichos encuentros entre países de todos los continentes, cuyas problemáticas educativas son a la vez distintas y convergentes. Así pues, dichos encuentros son muy fructíferos al poder dar lugar (en sus propios orígenes, sus expresiones, sus consecuencias) a propuestas de nuevas formas educativas y maneras distintas de pensar.*

*Sin la menor duda, el CIEP es uno de los pocos lugares que facilita dichos intercambios entre los representantes de múltiples países, con vistas a actualizar los desafíos comunes y las problemáticas específicas de los campos.*

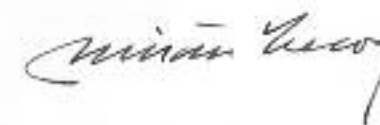
*Estos seminarios han registrado un gran éxito, al combinar un enfoque doble: el enfoque procedente de las experiencias de campo, muy cerca de las realidades educativas de un día a día a veces difícil, y el enfoque de las administraciones centrales y las instituciones, sujetas a otro tipo de limitaciones (políticas, humanas, presupuestarias) cuyo cruce imprescindible ha permitido elaborar un balance claro de propuestas aceptables y programas realistas.*

*De este modo, los encuentros propuestos por el CIEP no sólo han dado lugar a la realización de intercambios formales, sino que también, y principalmente, han implicado la organización de talleres de elaboración de dispositivos de profesionalización a la vez contextualizados, adaptables y operativos.*

*Además, estos cuatro seminarios gozan de una auténtica unidad; han logrado dar madurez a la reflexión colectiva; los resultados posibles aparecieron a partir del segundo seminario.*

*La síntesis que aquí se presenta corresponde a los momentos de intercambio más destacados. En concreto, frente a la llegada de muchos docentes nuevos con perfiles muy distintos, ésta ofrece una tipología de los dispositivos de profesionalización que estriba en las distintas situaciones del docente (desde el docente sin formación inicial hasta el docente que ha realizado una larga formación en una institución), suministrando un conjunto de recomendaciones. Dichas recomendaciones, que no son en absoluto conminatorias, le permiten al lector entender el sentido y los principios directores de dichos dispositivos.*

*Ahora deberán implantarse, en el marco de las políticas públicas que son y seguirán siendo asunto de los Estados, las recomendaciones adecuadas.*



Tristan LECOQ  
Inspector general de Educación nacional  
Director del Centre international d'études pédagogiques

## Introducción

Entre 2006 y 2009, el Centre international d'études pédagogiques (CIEP) coordinó una serie de cuatro seminarios cuyos temas y modalidades fueron definidos gracias a una reflexión colectiva llevada a cabo con la colaboración de los principales actores de la cooperación francesa, así como el Instituto internacional de la UNESCO para la planificación de la educación (IIPE).

El objetivo de estos cuatro seminarios radicaba en participar en la reflexión de los países en vías de desarrollo para mejorar sus sistemas educativos y de cara a los compromisos que habían adoptado en cuanto al acceso escolar, la igualdad entre géneros y la calidad de la enseñanza y, por lo tanto, la calidad de la formación de los profesores.

A los dos primeros seminarios asistieron participantes de países africanos y asiáticos; los seminarios de 2008 y 2009 se enriquecieron con la presencia de representantes de países de Latinoamérica que, pese a registrar contextos diferentes y una mayor madurez de sus políticas, se enfrentan a preocupaciones similares.

Cada seminario dio lugar a la redacción de actas<sup>1</sup> que exponen los puntos centrales de reflexión y de diálogo entre los países, con el objetivo final de ofrecer respuestas concretas y recomendaciones para la implantación exitosa de dichas respuestas.

Este folleto constituye la síntesis de las propuestas, consejos y recomendaciones extraídos de las actas de los seminarios celebrados entre 2006 y 2009 sobre los tres principales desafíos registrados por todos los países representados: un sistema de gobierno y dirección más cerca del campo, una enseñanza pertinente, adecuada a las características locales y vernáculas y una formación que ofrezca a los principiantes, y concretamente a aquellos contratados sin formación profesional inicial, nuevas posibilidades de desarrollo profesional.

Estas propuestas sintéticas se dirigen principalmente a dos públicos meta: los responsables nacionales de los países y los financiadores internacionales, con vistas a aclarar sus tomas de decisiones y sus negociaciones en cualquier plan de ayuda y apoyo.

1. « Les évaluations en éducation au niveau international : impacts, contradictions, incertitudes » [Las evaluaciones en materia de educación al nivel internacional: impactos, contradicciones, incertidumbres], Paris, CIEP, 2006 ; « Les enseignants recrutés sans formation initiale : quels enjeux ? Quelles réponses ? » [Los profesores contratados sin formación inicial: ¿cuáles son los desafíos? ¿Qué respuestas se pueden ofrecer?], Paris, CIEP, 2007 ; « Professionnaliser les enseignants sans formation initiale : des repères pour agir » [Conseguir la profesionalización de los docentes sin formación inicial: pistas para actuar], Paris, CIEP, 2008 ; Séminaire d'octobre 2009 « L'entrée dans le métier : accompagner les nouveaux enseignants » [La incorporación en la profesión: acompañar a los nuevos profesores], actes en cours de rédaction.

## Génesis y evolución de los seminarios

Es difícil entender las aportaciones de dichos seminarios sin citar brevemente su contenido y las reflexiones llevadas a cabo en su seno. Cada seminario se estructuró mediante una serie de conferencias de investigadores o expertos<sup>2</sup> por una parte, y por otra, talleres de trabajo en los que se presentaban y debatían las situaciones concretas hasta la emisión de recomendaciones.

### Un elemento detonador

**El seminario de 2006**, constituyó un elemento detonador. Su título era “La evaluación al servicio de la calidad educativa: prácticas y retos”.

Así pues, este seminario analizó los componentes de toda evaluación educativa y reflejó sus límites, concretamente, su bajo impacto en el aprendizaje de los alumnos y en la orientación de las reformas. Del mismo modo, identificó los medios necesarios para estructurar una evaluación con acciones para resolver las debilidades detectadas. Dichas acciones deben tener en cuenta tanto las evaluaciones de los alumnos como las de las políticas regionales y nacionales, ya que el sistema educativo de un país constituye una globalidad. Sin embargo, pese a haberse realizado muchas evaluaciones en los países emergentes, al estar sometidas a menudo a la influencia de los distintos financiadores con objetivos varios, éstas tuvieron lugar en distintos niveles del sistema, de forma heterogénea y parcial, sin contemplar una articulación entre sí, a pesar de que los responsables se sientan concretamente incapaces de dar un sentido y un significado a los resultados y a la interpretación de los mismos en términos de acciones prioritarias. No obstante, cabe señalar que la evaluación de las prácticas docentes resultó un punto oscuro en la mayoría de los países. Sin embargo, es el punto nodal de toda transformación de los sistemas educativos, ya que los profesores son los que facilitan el aprendizaje de los alumnos en sus clases. Sin embargo, los responsables nacionales tienen a veces una visión muy aproximada del perfil de los profesores de su país o no los tienen lo suficiente en cuenta al implantar reformas pedagógicas o curriculares<sup>3</sup>. Una de las problemáticas citadas durante este seminario fue que la evaluación educativa se realiza a menudo en los países en desarrollo en función de las políticas globalizadas, en un contexto de reforma en donde el intento de normalización del sistema educativo tiene mayor fuerza en el diagnóstico.

De este modo, este seminario, en donde las evaluaciones de los conocimientos de los alumnos tuvieron una importancia capital, al reflejar que el aprendizaje de los mismos no alcanzaba los niveles esperados, hizo que se pusiesen en duda las pedagogías practicadas y por lo tanto, las características de los profesores, concretamente de aquellos que habían sido contratados en su gran mayoría para alcanzar los objetivos de la EPT (Educación para todos). Así pues, estos objetivos plantearon a los países del Sur un doble desafío: contratar a muchos profesores para escolarizar a todos los niños, en un contexto de recursos financieros limitados, y garantizar al mismo tiempo la calidad de la enseñanza. El enfoque cuantitativo tuvo preferencia durante los primeros años de implantación de los Objetivos del Milenio para el Desarrollo. En dicho momento, la mayoría de los profesores fueron contratados con urgencia, a menudo sin formación profesional inicial.

2. El experto se opone al novato. Es aquél que goza de una gran experiencia en la profesión y además, sabe transmitirla.

3. En cuanto a este tema, véase el informe final sobre el estudio de las reformas curriculares mediante el enfoque por competencias (EPC) en África, realizado por el CIEP y financiado por la Agencia francesa de desarrollo (AFD), el ministerio de asuntos extranjeros y europeos (MAEE), el Banco africano de desarrollo (BAD), la Organización internacional de la Francofonía (OIF), cuya publicación está en curso.

El cuadro que aparece a continuación resume las necesidades urgentes de profesores en las escuelas públicas comunitarias de algunos países africanos, para lograr el objetivo de la enseñanza universal primaria en 2015<sup>4</sup>.

Por ejemplo, para Benin, la última columna indica que con un horizonte fijado en el año 2015, el país deberá multiplicar por 2,5 la contratación de profesores actual; para el conjunto de los países del cuadro, dicho factor de multiplicación será de 3 por término medio.

PAÍS	Gastos corrientes de primaria, expresados en % del PIB	Número de alumnos por profesor	Profesores pagados por los padres, en %	Repetidores, en %	Índice bruto de escolarización (IBS)	Índice de finalización de primaria (IFP)	Profesores pagados por el Estado		
	2000	2000	2002	2000	2000	2000	2000	2015 <sup>4</sup>	RAPPORT
Benín	1,6	53	29	25	86	40	15 000	39 000	2,6
Burkina Faso	1,6	45	12	18	45	25	19 000	64 000	3,4
Camerún	1,1	59	45	26	82	48	27 000	80 000	3,0
Chad	1,1	71	67	25	71	23	14 000	48 000	3,4
Congo	0,8	79	54	31	84	44	5 000	18 000	3,6
Costa de Marfil	1,7	43	13	25	77	48	39 000	80 000	2,1
Guinea	0,8	54	18	23	62	34	12 000	42 000	3,5
Madagascar	1,1	51	53,9	33	90	26	28 000	70 000	2,5
Malí	1,0	75	21	18	49	24	11 000	63 000	5,3
Níger	1,8	41	4	13	34	20	14 000	64 000	4,6
Senegal	1,5	47	15	14	70	41	21 000	55 000	2,6
Togo	1,8	40	35	27	115	72	15 000	31 000	2,1
<b>TOTAL</b>	<b>1,33</b>	<b>53,9</b>	<b>31,6</b>	<b>23,2</b>	<b>72,1</b>	<b>37,1</b>	<b>221 000</b>	<b>654 000</b>	<b>3,0</b>

4. Se utilizan los datos demográficos de Naciones Unidas. Las estimaciones han sido realizadas sobre la finalización universal de la enseñanza primaria en 2015 y el uso de los parámetros del marco indicativo de la Iniciativa para la implantación acelerada de la Educación para todos (relación de 40 alumnos por cada profesor, tasa del 10% de repetidores y una proporción del 10% para los efectivos escolarizados con una enseñanza pagada por los padres). Fuente: Mingat, 2004.

Así pues, los tres seminarios siguientes se centraron en las cuestiones planteadas por la contratación masiva de profesores con vistas a esbozar pistas de cara a la acción en materia de formación profesional.

### Una problemática en respuesta a una situación de emergencia

Así pues, el seminario de 2007 se centró en los profesores contratados en situaciones de emergencia, concretamente aquellos que se enfrentan a una clase y cuya única formación es su experiencia como alumno. De hecho, durante este seminario, se descubrió que muchos jóvenes profesores habían sido contratados con base a perfiles muy variados, e incluso sin perfil definido, y que los intercambios entre los representantes de los distintos sistemas educativos permitían identificar las prácticas “adecuadas” de cara a la contratación, la toma del cargo y el acompañamiento profesional<sup>5</sup>.

Una primera cuestión abordó las acciones que permiten que dichos profesores puedan seguir una formación de calidad, compatible con el mantenimiento de su puesto de trabajo y con los medios limitados de los que disponen las autoridades públicas. Los intercambios de este seminario consistieron en buscar formas de profesionalización rentables, buenas y económicas. Entonces fue cuando nació una nueva forma de considerar la formación, más centrada en la actividad profesional y en sus efectos que en los discursos universitarios o académicos.

Treinta y seis participantes procedentes de doce países, principalmente africanos, excluyendo Haití y Líbano animaron dichos debates.

De este modo, los debates dieron lugar a una serie de puntos importantes :

- **es indispensable** adoptar y prolongar a largo plazo este tipo de contratación, habida cuenta de las grandes necesidades de profesores<sup>6</sup>, lo cual implica un estudio preciso de la calidad de las prácticas de los profesores;
- **los dispositivos de formación parciales y locales** presentados por los participantes han reflejado nuevas modalidades de formación, opuestas a los modelos de formación clásica;
- **la noción de profesionalización**, aunque cubre distintos significados, refleja el modo de formación adecuado para la situación de dichos profesores.

El cuadro indicado a continuación ilustra la particularidad de la profesionalización con respecto a la enseñanza y la formación :

	La enseñanza	La formación	La profesionalización
<b>Referencia central</b>	Conocimiento	Capacidad	Competencia
<b>Forma de adquisición</b>	Apropiación	Transmisión	Transformación conjunta de actor y acción
<b>Figura</b>	Profesor	Organizador de aprendizaje	Acompañante del desarrollo de cada alumno, papel de la experiencia
<b>Relaciones con el entorno</b>	Conceptualización-aplicación	Descontextualización Recontextualización	Transformación de la acción y de su entorno

5. Estas identificaciones de prácticas adecuadas, formas de profesionalización exitosas y nuevas modalidades de formación se retomarán en la sección de recomendaciones, ubicada al final del presente documento.

6. Véase el artículo de Jean-Marc Bernard: « En Afrique subsaharienne, il faudra 2,3 millions d’enseignants d’ici à 2015 » [En África subsahariana, se necesitarán 2,3 millones de profesores antes de 2015], diario *Le Monde*, del 9 de diciembre de 2009.

En otras palabras, la profesionalización radica en el desarrollo de competencias (movilización de capacidades, a las que se añade la gestión de emociones y representaciones en el propio campo de la actividad) en un contexto profesional en constante evolución. Tiende a desarrollar en el individuo la inteligencia de la vida y una actitud personal que lo prepara a la formación durante toda su vida.

El seminario de 2008, llamado “Lograr la profesionalización de los profesores sin formación inicial: pistas para actuar” trabajó sobre esta profesionalización y sobre las condiciones de su implantación de forma más sistemática.

A modo de ejemplo, veamos a continuación la proporción y la formación de los profesores no titulares de los países africanos francófonos:

A los países indicados previamente se añaden países de Latinoamérica y del sureste asiático, en donde, a pesar de que desde un punto de vista cuantitativo, dicho fenómeno tenga menor alcance, al localizarse en zonas en dificultad, necesita no obstante una especial atención.

A partir de una descripción por países de las modalidades de contratación de los profesores sin formación inicial y de los dispositivos implantados para “dar clases”, surgió una pregunta acerca de las competencias que debían desarrollarse y los dispositivos a implantar para profesionalizar a estos nuevos profesores.

De todos los dispositivos de formación estudiados, se desprendieron dos características esenciales:

- la misión y la importancia **de la práctica y de la experiencia profesional;**
- la misión y la importancia **de los colectivos internos y ajenos a la escuela.**

A modo de ejemplo, veamos a continuación la proporción y la formación de los profesores no titulares de los países africanos francófonos:

País	Año	Datos nacionales			Datos de muestra (PASEC)			
		Porcentaje de los docentes contractuales frente a la totalidad de los profesores			Docentes sin formación o con una formación de menos de un mes (%)		Experiencia media (en años)	
		Contrato con el Estado	Contrato con una comunidad local	Total de los contratos	Titulares	Contractuales	Titulares	Contractuales
Benín	2004	24	26	49				
Burkina Faso	2002	24	12	36				
Camerún	2002	20	45	65				
Chad	2003		61	61	0	79	10	6
Congo	2003	4	54	58				
Costa de Marfil	2001		13	13				
Guinea	2004	59		59	1	0	11	4
Madagascar	2004		54	54				
Malí	2004			69	0	14	20	4
Mauritania	2003				6	67	9	7
Níger	2003	50	4	54	4	38	11	2
Senegal	2003	42	15	57				
Togo	2001	31	35	65	31	82	16	6

Informe mundial de seguimiento de la Educación para todos, UNESCO, París, 2007

## El seminario de 2009

El trabajo realizado durante los seminarios de 2007 y 2008 nos hizo plantearnos la cuestión de dicha profesionalización, de forma más amplia, en el marco del ingreso en la profesión. Así pues, el seminario de 2009, llamado “La incorporación en la profesión: acompañar a los nuevos profesores” – actores y recursos de proximidad”, se basó en las constataciones del seminario anterior y concretamente en las dos características comunes identificadas: por una parte, la práctica y la experiencia profesional como pilares de dicha formación y por otra, los recursos locales, ya sean materiales o humanos. Como la experiencia de por sí no puede favorecer espontáneamente el desarrollo profesional, se necesitan ciertas condiciones, concretamente en las formas de acompañamiento.

Durante este seminario, se concedió una especial importancia a los testimonios acerca de las dificultades a la hora de acceder a la profesión y la necesidad de acompañar a cualquier profesor nuevo ante la diversidad de las formas y aspectos de la profesión en la que ingresa. Así pues, el acompañamiento resultó ser la forma específica de la profesionalización, centrada en las necesidades del profesor durante su acción profesional, necesidades vinculadas con la trayectoria de la persona, sus fuerzas y sus dificultades e igualmente, con las características del entorno.

Este acompañamiento se distingue de la dirección y de la formación, más centradas en las necesidades comunes de todas las categorías de profesores y definidas por los responsables del sistema educativo.

## La evolución de estos cuatro seminarios

Puso de manifiesto la importancia y la misión de los intercambios internacionales, cuando se realizan de manera continua. Así pues, ofrecieron:

- **Una ayuda** para considerar la complejidad de cualquier sistema educativo; para ello, es esencial que no nos basemos en rumores o en representaciones más o menos fiables, sino en herramientas que permitan contar con una determinada objetividad, es decir, las herramientas de la evaluación. Así pues, el primer seminario, que trabajó sobre las evaluaciones disponibles, sus fuerzas y sus límites, permitió definir una prioridad para la mayoría de los sistemas de los países presentes: la urgencia de la formación profesional de los profesores frente a una masificación de los públicos escolarizados, concretamente en las zonas rurales.
- Vinculado con el punto anterior, se decidió no provocar el estallido del sistema educativo en subsistemas aislados entre sí, sino vincular a los distintos niveles para dar mayor fuerza y coherencia a la formación, y concretamente a la formación realizada mediante el acompañamiento, es decir, inscribirse en una lógica sistémica.
- **Un seguimiento y la implantación de respuestas concretas** sobre la calidad de la formación o del acompañamiento profesional de los profesores, y los medios para conseguirlo en los contextos actuales mediante decisiones políticas. De este modo, los seminarios evolucionaron de la cuestión de la evaluación a la cuestión de la contratación de profesores, y posteriormente, a la cuestión de la formación de los profesores sin formación profesional inicial, y, por último, a la de las formas de acompañamiento.
- **Un centro de intercambios** entre países muy distintos que intentan resolver sus dificultades en contextos variados y complementarios según un enfoque intercultural.

## Aportaciones de los seminarios

Estos seminarios expusieron las características de un fenómeno poco estudiado y generalmente considerado como provisional: el de la contratación masiva de profesores sin formación profesional inicial. Este fenómeno también muestra la crisis y las dudas a las que se enfrentan todos los sistemas educativos y de formación, a semejanza de un “espejo deformista”. Uno de los puntos más destacados del estudio abarcó concretamente la importancia de la formación inicial en el proceso de profesionalización, acompañado de un cuestionamiento de sus formas demasiado “académicas” y de la afirmación de su indispensable articulación con el proceso de formación continua.

### Situaciones distintas con características comunes

#### Situaciones muy distintas

En los países africanos representados en los seminarios, el porcentaje de docentes de primaria o del ciclo fundamental sin formación profesional inicial es variable: puede alcanzar un 70% o incluso más o, por el contrario, ser reducido. Esta diferencia se debe a los contextos nacionales: en algunos países, las escuelas normales se han suprimido, por decisión política, tras presiones internacionales de racionalización de los gastos y reducciones presupuestarias; en otros, todos los profesores gozan de una formación inicial de corta duración. Por último, otros siguen impartiendo formaciones clásicas de media o larga duración. En Latinoamérica, al igual que en Asia, el fenómeno de los profesores sin formación profesional inicial se limita a determinadas zonas geográficas o a determinados públicos. Esta diversidad también se refleja en el nivel académico de los nuevos profesores. Por lo general, los niveles son insuficientes. Y esta diversidad se acentúa aún más con una diferencia de régimen debida a las modalidades de contratación organizada por la comunidad, por las asociaciones de padres, por las regiones o por el ministerio, lo cual implica perspectivas de formación, de dirección y de carrera muy distintas.

#### Características comunes

Estas situaciones tienen puntos en común ya que todas corresponden a procesos de atribución: en las regiones más pobres, en las más desprovistas desde un punto de vista cultural y en las más aisladas; o ante alumnos con dificultades, en asignaturas menos valoradas o incluso abarcando todas estas características. Los sueldos de estos nuevos profesores son ridículos con respecto a los de sus colegas funcionarios, lo cual indica un bajo nivel de reconocimiento social. Además, estos profesores optan a menudo por esta profesión al no tener otras salidas. Todas estas situaciones exigen que les prestemos una mayor atención con el doble objetivo de igualdad y de cohesión social.

### Otro análisis de la formación

#### Partir de las exigencias de la profesión

La formación de los profesores sin formación profesional inicial implica un cambio radical en la manera de concebir la globalidad de la formación de los docentes. Ésta ya no se centra en conocimientos que se deben transmitir, sino en el desarrollo de personas y pasa de los contenidos de conocimientos a las exigencias profesionales, de los programas a los referenciales de competencias. Al mismo tiempo, implica la responsabilidad de los profesores como actores de su propio desarrollo profesional y los ubica en pleno corazón de los desafíos sociales de la educación.

#### Abrirse a otra cultura

Estos seminarios dieron lugar a considerar la formación de otra forma, pasando de una cultura de la evaluación, y de la corrección del error, a una cultura de la escucha, la compren-

sión como ayuda, la profesionalización. Dirigir, formar y acompañar aparecieron como tres funciones distintas y al mismo modo, necesarias, que implicaban posturas complementarias.

### Apoyarse en la base local

Durante los seminarios, se planteó constantemente la siguiente pregunta: ¿cómo pueden responder los países en vías de desarrollo al alcance de las expectativas previstas para la educación? Pese a enfrentarse a condiciones sociales, económicas y estructurales muy limitadas, existen respuestas posibles<sup>7</sup>:

- mediante una gestión de proximidad,
- mediante un aprendizaje experiencial,
- mediante un apoyo de proximidad, de los directores y de la comunidad, que favorezca las condiciones de trabajo y la invención de los profesores.

### La situación de los profesores contractuales

A pesar de que resulte difícil obtener un resultado claro del efecto de los profesores contractuales en la calidad de la educación, se concede que esta política permite que cada uno de los países pueda escolarizar a miles de niños que de lo contrario, no hubiesen podido visitar la escuela nunca, aumentando de este modo el índice de escolarización.

No obstante, deben señalarse dos puntos:

● **Primeramente**, a pesar de que estas contrataciones de profesores sean necesarias habida cuenta de la necesidad de instruir a nuevas poblaciones y favorezcan el acceso al servicio educativo (acoger a todos los niños de una misma franja de edad), la búsqueda de la calidad de dicho servicio también debe tenerse en cuenta con respecto a los canales habituales de producción de la escuela. De este modo, podemos destacar un resultado de las evaluaciones PASEC (Programa de análisis de los sistemas educativos de la CONFEMEN), que demuestra la eficacia relativamente mayor de los maestros contractuales o comunitarios en las clases de inicio de escolaridad, es decir, aquéllas que corresponden al aprendizaje básico, con respecto a los maestros formados en los centros oficiales. Al tener en cuenta la gran variabilidad y las características de los públicos que asisten a la escuela con el proceso de Educación para todos, no cabe duda de que resultaría lógico obtener grandes beneficios con los aprendizajes de los alumnos al nivel de la enseñanza impartida, si ésta implicase una fuerte inserción local y concretamente, una adaptación de la escuela a la sociedad de proximidad. Esto es lo que permite la enseñanza comunitaria. No obstante, dicha ventaja tiende a reducirse en los niveles superiores, ya que en dicha etapa, la formación debe ir más allá de la adaptación a la situación local, para permitir que el alumno se abra a otros contextos y que el profesor pueda implantar prácticas más estudiadas.

● **El segundo punto**, complementario del primero, refleja cierta ineficacia de las medidas centralizadas: éstas pueden desviarse o ser contraproducentes debido a la variedad de estructuras y modelos de acción al nivel local. Por el contrario, la consideración de cada situación de campo condiciona la calidad del profesor; ésta está evidentemente vinculada con sus conocimientos, pero del mismo modo, también depende de su capacidad a la hora de actuar como animador de grupo, adecuadamente integrado y aplicador de una pedagogía adaptada.

Sería útil entender el modo en el que pueden evolucionar los empleos de los profesores contratados en situaciones de emergencia. Esto da lugar a una pregunta central: ¿esta diversificación de regímenes va a implicar divergencias duraderas en la estructura de los sistemas de enseñanza básica africanos? O por el contrario, una vez que se hayan regulado las consecuencias del proceso de EPT, ¿se producirá una convergencia con sistemas similares?

7. Estos puntos se desarrollarán en la sección de “Recomendaciones” del presente documento, en la página 17.

## Tipologías de dispositivos de profesionalización

Durante los tres últimos seminarios sobre la formación de los profesores, se presentaron y analizaron distintos dispositivos. El seminario de 2009, centrado en el ingreso en la profesión, amplió el objeto de estudio, abarcando a los profesores que habían realizado una formación inicial. Así pues, durante los primeros años de enseñanza es cuando un profesor debe superar desafíos que, de no contar con un apoyo para superarlos, podrán dar lugar al abandono o a la instalación de un sentimiento de impotencia en lugar de crear una dinámica inventiva frente a las dificultades.

A partir de una serie de testimonios, intervenciones de expertos y trabajos en talleres, es posible elaborar de forma esquemática una tipología de dispositivos de profesionalización. Dicha tipología, pese a ser reductora, facilita la correspondencia entre una serie de tipos de contratación de los profesores y las modalidades y procesos de formación y de profesionalización. De este modo, permite elaborar una lectura adecuada de las formaciones implantadas en cada país y prever mejoras en las mismas.

Esta tipología se divide en dos grandes categorías de profesores que acceden a la profesión:

- por una parte, **los profesores con poca o ninguna formación inicial profesional**,
- por otra, **los profesores que han realizado una formación inicial institucional**.

Para cada una de estas categorías, la profesionalización se caracteriza por tres dimensiones:

- **Mejora de los conocimientos:** es decir, la adquisición de conocimientos y de su aplicación en la práctica educativa;
- **Formación de cara a la profesión:** se trata de una oferta de formación realizada por la institución educativa, que permite adquirir las bases fundamentales del ejercicio profesional y del mismo modo, responder a las orientaciones definidas por las políticas;
- **Desarrollo profesional:** se basa en la idea de una formación a lo largo de toda la vida y toma sus raíces en la trayectoria realizada por el profesor para consolidar su experiencia profesional.

Cada dimensión se caracteriza por su contenido, su lugar de desarrollo, su temporalidad y los actores implicados.

Por último, las distintas modalidades propuestas pueden dar lugar a algunas reflexiones sobre las nociones utilizadas para caracterizar a estos procesos de formación: el análisis de las necesidades, la formación en alternancia, la función de acompañamiento, la reflexión sobre la práctica.

**El análisis de las necesidades:** “En su sentido más estricto, el análisis de las necesidades consiste (...) esencialmente en la producción explícita de objetivos inductores de formación”<sup>8</sup> Esta definición antigua hace referencia a un aspecto fundamental de dicha actividad previa a la organización de la formación: es una producción y por consiguiente, en ella participan personas que utilizan a su vez métodos y herramientas. Esta operación implica considerar la información disponible, dirigirse a los actores que a distintos niveles, gozan de conocimientos sobre las orientaciones, los programas y las directivas de la institución, así como sobre las dificultades y las demandas de los profesores. No obstante, no debe ser demasiado técnica, ya que en dicho caso, los procedimientos recibirán mayor importancia que el conocimiento de lo real.

8. Barbier, J-M. Lesne, M. (1977), *L'analyse des besoins en formation* [El análisis de las necesidades de formación], París, Belin.

CATEGORÍAS		SIN FORMACIÓN INICIAL	CON FORMACIÓN INICIAL
<b>Formación de cara a la profesión</b>	<b>Contenido</b>	Programas de enseñanza que debe dominar el profesor y didáctica	Perfeccionamiento disciplinario y didáctico, consideración de las evoluciones de los programas y los recursos documentarios.
	<b>Lugar</b>	Centro de formación o Enseñanza a distancia	Centro de formación, Universidad
	<b>Tiempo</b>	Vacaciones escolares	Durante la jornada laboral
	<b>Actores</b>	Inspectores, formadores, universitarios	Inspectores, formadores, universitarios
<b>Formación al oficio</b>	<b>Contenido</b>	Módulos elaborados con los centros de formación y el personal de dirección (conocimientos del sistema educativo, modalidades de evaluación, técnicas de gestión de la clase, secuencias de enseñanza, etc.)	Módulos temáticos de perfeccionamiento, a partir de un análisis de las necesidades de la institución y de los profesores (enfoques pedagógicos diversificados, públicos específicos, formación de cara a las relaciones interindividuales, nuevas modalidades de evaluación, respuestas a los problemas sociales como la violencia o la droga, etc.).
	<b>Lugar</b>	Cerca del lugar de ejercicio profesional: escuela, zona de acción pedagógica local	En centro de formación regional o en la propia escuela
	<b>Tiempo</b>	Durante el año, en alternancia no yuxtapuesta	Durante el año, de forma puntual
	<b>Actores</b>	Formadores, asesores pedagógicos y personal de dirección	Formadores, inspectores, asesores pedagógicos
<b>Desarrollo profesional</b>	<b>Contenido</b>	Incorporación en la profesión: conocimiento del entorno, instalación en la escuela, toma de contacto con las personas de proximidad (padres, colectividades locales, etc.). Durante el ejercicio de la profesión: nuevos enfoques pedagógicos, tecnologías de la información, estudio de la práctica, montaje de proyectos, etc.	Incorporación en la profesión: adaptación al entorno profesional mediante el acompañamiento individual (tutoría, acompañamiento entre pares). Durante el ejercicio de la profesión: construcción de proyectos pedagógicos en el proyecto de escuela, grupos de análisis de prácticas solicitadas, estudios de casos, etc.
	<b>Lugar</b>	Agrupaciones inter e intra escuelas	La escuela y la clase, el entorno inmediato.
	<b>Tiempo</b>	En continuidad, y a menudo iniciado por la institución	En continuidad, por iniciativa del profesor
	<b>Actores</b>	Colegas (pares o superiores), directores de escuelas, asesores pedagógicos, acompañantes oficiales u ocasionales	Colegas (pares o superiores), directores de escuelas, asociación de padres de alumnos, formadores sobre el análisis de prácticas.
<b>Avisos</b>	<p>Se deberán tener en cuenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Las limitaciones vinculadas con la distancia establecer una red de recursos locales (Senegal: Mali: comunidad de aprendizaje de maestros;</li> <li>El régimen de adultos de dichos profesores,</li> <li>El riesgo de desear realizar una formación</li> </ul>	<p>geográfica, que implican la necesidad de colectivos de directores de escuelas; Argentina: red de escuelas rurales, etc.)</p> <p>a pesar de que carezcan de diploma.</p> <p>clásica en un periodo mucho más corto.</p>	<p>Necesidad de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Acompañar desde la incorporación en la profesión, e institucionalizarla (como por ejemplo, en Latinoamérica).</li> <li>Articular imperativamente la formación inicial recibida con las ofertas de formación de cara a la profesión y el desarrollo profesional.</li> <li>Analizar el papel de los centros de formación con respecto a la función de acompañamiento.</li> </ul>

**La formación en alternancia** vincula dos lugares con lógicas distintas e incluso contradictorias. Por un lado, en la escuela, se distingue una lógica de producción “eficaz” de aprendizajes de los alumnos, y por otro, una lógica de formación para el formador que acompaña al profesor. Por lo tanto, el dispositivo de formación en alternancia debe organizarse como un sistema de interfaz entre los dos sistemas, para estructurar una alternancia rica, compleja, integradora, que no esté yuxtapuesta. En dicho dispositivo intervienen cuatro grandes dimensiones:

- **una dimensión estructural** (colaboración entre el proyecto de la profesión y el de la formación, con un proyecto común),
- **una dimensión didáctica** (lógica de aprendizaje invertida: se realizan acciones y a continuación, se trabaja en las mismas),
- **una dimensión pedagógica** (tutoría doble: formador y tutor),
- **una dimensión personal** (poder organizar los conocimientos mediante la experiencia profesional).

Para Maela Paul<sup>9</sup>, **la función de acompañamiento** es corolaria de una nueva forma de considerar al prójimo. El prójimo ya no es el objeto de una formación, sino el sujeto activo de su carrera. Por lo tanto, el objetivo de la función de acompañamiento radica en devolver a la persona la libertad de elección, decisión y poder que contribuye a su situación de sujeto. Para esta investigadora, el acompañamiento debe entenderse mediante cuatro dimensiones:

- la función corresponde a un mandato, una misión institucional definida,
- la postura es el fruto de una decisión del acompañante, que se ubica junto al prójimo a su nivel, y no lo domina,
- la iniciativa supone que el profesional del acompañamiento sea capaz de hacer que dicha iniciativa sea objetivable,
- la relación tan sólo puede establecerse con respecto a la demanda del prójimo.

**La reflexión sobre la práctica**, el análisis de prácticas y los estudios de casos son nociones extraídas de las investigaciones sobre el pensamiento de los profesores durante la acción profesional, resultados de investigación que conllevan nuevos enfoques de la formación, en los que todos reconocen el papel de la reflexión sobre la práctica y de la autoevaluación como proceso formador<sup>10</sup>. No obstante, se deben respetar varias condiciones: un entorno sereno, de confianza y de libertad, en el que el aspecto evaluativo esté ausente en beneficio de una búsqueda de comprensión, lo que implica que una misma persona no pueda ser a la vez evaluador y formador, es decir, inspector y animador de secuencias de reflexión sobre las prácticas.

## Recomendaciones

Las reflexiones, los intercambios y las propuestas desarrolladas durante estos cuatro seminarios acerca de la formación profesional de los profesores han permitido, mediante una confrontación de las distintas situaciones, emitir recomendaciones importantes de cara a una formación profesional de los profesores, que tenga en cuenta los principios comunes citados y a la vez, las particularidades correspondientes a cada país, e incluso a cada región de un mismo país.

Estas recomendaciones se ubican en tres niveles.

### Al nivel macroscópico de los decidores y las políticas

#### Seguir un principio director

Se trata de partir del principio existente para facilitar su evolución, en lugar de imponer modelos procedentes de otros lugares.

Por lo general, la globalización que propone, por ejemplo, la comparación de los resultados de los alumnos de distintos países, mediante sondeos como el Programa internacional para el seguimiento de los conocimientos (PISA), hace que los sistemas educativos homogenicen sus exigencias, suprimiendo las especificidades. Estos seminarios tuvieron el mérito de poner de manifiesto la fuerza de los contextos nacionales y locales, mientras que en paralelo, las presiones ejercidas por la mundialización hacen que los decidores adapten sus políticas educativas en función de las recomendaciones de instancias de la mundialización (Banco mundial, UNESCO, Fondo monetario internacional, etc.).

Partir del principio existente implica definir detenidamente los cambios deseados, teniendo en cuenta las realidades del país, los desafíos, analizar los recursos y los obstáculos, decidir acerca de los medios materiales y humanos que se atribuirán y sobre todo, realizar paulatinamente un cambio por etapas con la participación de todos los actores implicados.

#### Evitar dos escollos

- **El primer** escollo tiende a pensar que la formación inicial instituida es la única formación profesional.

- **El segundo** corresponde a la ilusión de que una práctica, una experiencia, serían las únicas dar lugar a una adecuada formación.

Estos dos escollos pueden enfrentarse en una situación paradójica de éxito de la masificación de la escolarización.

Durante un tiempo, la formación, realizada exclusivamente en las escuelas normales, parecía ser la única vía para el resto de la carrera profesional. Sin embargo, las sociedades evolucionan, y es necesario pensar en la formación durante toda la carrera profesional y al mismo tiempo, instalar al principio de la carrera esta cultura de la formación.

Por lo tanto, cabe analizar la formación inicial, la incorporación en la profesión, el desarrollo profesional, como un proceso y no como etapas distintas, carentes de vínculos entre sí. En concreto, hay que integrar efectivamente en la formación inicial, conocimientos sobre las evoluciones del sistema, las reformas en curso. El estudio ya citado sobre las reformas curriculares demostró que en varios países estudiados, dichas reformas no se abordaban durante la formación inicial<sup>11</sup>.

9. Paul, M. (2004), *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique* [El acompañamiento: una postura profesional específica], París, L'Harmattan.

10. Tochon, F.V. (1995), *L'enseignant expert* [El profesor experto]. París, Nathan, pedagogía.

11. Cf. op. cita del estudio de las reformas curriculares por la EPC en África.

### **Pasar de una lógica de jerarquía a una lógica de red**

La mayoría de los sistemas educativos se basan en una estructura jerárquica centrada en la dependencia y la infantilización en lugar de centrarse en la autonomización. Con vistas a mejorar la calidad de la enseñanza, resulta pertinente que dicha estructura adquiera una funcionalidad distinta. En el sistema, cada cual tiene un papel y un régimen definido por tareas prescritas de formación y de evaluación. Esta dualidad frecuente es difícil de gestionar. No obstante, se puede superar dicho obstáculo siempre y cuando cada actor se considere como una fuente y un centro de competencias, en lugar de un dispensador de sanciones. Dicho de otro modo, cada actor del sistema, desde el ministro hasta el docente, actúa mirando por el interés general de la escuela, es decir, de los alumnos, y no constituye de por sí un bastión. Este paso de una lógica de separación jerárquica a una lógica de entrelazamiento y vínculos exige una toma de consciencia acerca de la interdependencia de los actores del sistema. A menudo, la jerarquía sirve para consolidar construcciones de identidad poco estables; la separación hermética entre los cargos da lugar a retrocesos y a una falta de confianza entre, por ejemplo, los inspectores y los profesores. Por lo tanto, algunos países han creado un nivel intermedio, el de los asesores pedagógicos, procedentes de la clase y coronados formadores, carentes de un papel directo de evaluación. Sin embargo, éstos se ubican a su vez en una posición superior. En lugar de multiplicar indefinidamente los niveles intermediarios que supuestamente deben reducir el peso de la jerarquía, ésta debe ser funcional y organizar la estructura del sistema en lugar de normalizar e imponer una ortodoxia intangible sancionadora. Esta lógica de red considera a los sujetos como potencialidades formadoras, de forma que toda actividad profesional cuente con dos funciones: una función productiva (desarrollar los aprendizajes de los alumnos) y una función creadora de competencias (de formación profesional), en todos los niveles del sistema educativo. Hasta ahora, esta última función estaba oculta y debe desarrollarse en adelante en beneficio de la formación profesional de todos los actores de la escuela.

El paso de una lógica jerárquica a una lógica de red no depende de una ley o de un decreto, sino que implica distintas formas de difusión de la información, la organización de encuentros entre los actores que actúen para mejorar la calidad de la enseñanza en los distintos niveles del sistema educativo, con vistas a crear vínculos y un sentimiento de pertenencia, y luchar contra la separación entre las distintas funciones (función pedagógica, función educativa, función administrativa, función técnica, etc.).

### **Al nivel intermedio de los responsables regionales**

#### **Desarrollar en todos los niveles una “cultura de acompañamiento”**

Las reflexiones de los cuatro seminarios celebrados en el CIEP entre 2006 y 2009 han conducido a una toma de conciencia del hecho de que la formación profesional de los docentes se lleva a cabo durante toda su carrera y que los primeros pasos, los más delicados, no podían programarse de forma aislada, mediante consejos, mandatos o incluso dispositivo no adaptado. En efecto, todo docente que inicia su carrera en la profesión, ya haya realizado o no una formación en centro, se enfrenta a diario a una serie de preguntas, dudas e incertidumbres, de tal suerte que le gustaría contar con la presencia de alguien que pudiese cumplir dos funciones: alguien que lo tranquilice y le permita encontrar de por sí la solución. Como estas funciones no pueden asumirse bajo pedido, el joven profesor es el que vive la situación y se plantea dudas a su forma. ¿Dónde puede encontrar las respuestas o la tranquilidad, si no cuenta con las mismas en su entorno inmediato, en el momento de plantearse dichas preguntas? Cuando los participantes citaron la proximidad como condición del acompañamiento, se trataba principalmente de la posibilidad de acceder a recursos.

Estos recursos pueden adquirir la forma de un instituto, un colectivo de pares, un director de escuela, un inspector, etc. o ser digitales, siempre y cuando existan medios técnicos para ello, como por ejemplo, la experiencia IFADEM (Iniciativa francófona para la formación a distancia de los maestros) de la Organización internacional de la Francofonía. Por lo tanto, esto implica que cada actor del sistema pueda recibir acompañamiento y a su vez, actuar como acompañante, quien, de forma a veces informal, le permite al profesor resolver una situación que le resultaba complicada. Se trata de una “cultura”, en la medida en que esta acción es común a todos, mediante gestos y atenciones no reguladas ni impuestas por leyes. En resumidas cuentas, se trata de una postura.

Por lo tanto, conviene aprovechar al máximo todas las estructuras existentes y facilitar las redes de cercanía. En función de los contextos, las modalidades de acompañamiento tendrán formas y modos de organización muy distintos, pero es importante que se respete una auténtica coherencia y complementariedad.

### **Definir las complementariedades de las misiones y funciones vinculadas con la dirección y el acompañamiento**

Esta recomendación tiene en cuenta las realidades actuales de los sistemas educativos sobre los cuales se ha trabajado durante los seminarios. Por ejemplo, ¿cómo puede un inspector pasar de su cargo de evaluador a un cargo de formador y de acompañante? Hubo intercambios muy animados entre los participantes. Unos afirmaban que este doble cargo podría aplicarse con mucha más tranquilidad siempre y cuando se indicase exactamente el registro en el que podrá intervenir el inspector. Otros, por el contrario, rehusaron la posibilidad de asumir ambos cargos, ya que su interferencia sería constante y contraproducente. Así pues, el inspector se encuentra en la intersección entre las actividades de formación, las actividades de rendimiento y el respeto de las normas de la Institución. Dirigir a los profesores no significa acompañarlos, tal y como lo ilustran los mandatos paradójicos frecuentes en el medio escolar, por ejemplo: “¡sea autónomo!” o “¡sea libre!” Todo radica en la articulación de las funciones y su intercomprensión.

La especificidad del inspector radica en esta doble identidad, a caballo entre evaluación y formación: ¿Por qué no podríamos aprovechar esta particularidad para invitarlo a liberarse al nivel de la formación, para negociar un cargo de estimulador del perfeccionamiento del docente? Ninguno de los participantes de los seminarios habló de suprimir el estatuto de inspector, sino de ubicarlo claramente de cara a sus responsabilidades. Su posición de interfaz les permite evaluar la calidad de la formación (que entre sus factores principales, se encuentra el acompañamiento) sin por ello inmiscuirse directamente en ella, aplicada por otros actores.

En resumen, este tema delicado dio lugar a un consenso: aclarar los cargos de los actores de dirección por una parte, y por otra, el del acompañamiento.

### **Al nivel de los responsables de dispositivos y de los formadores**

#### **Interrogar algunas evidencias**

Muchos dispositivos de formación estudiados durante este seminario insistían en la importancia de un intercambio entre pares. Subrayan hasta qué punto es formadora la experiencia compartida con los demás en una misma escuela, ya que dicho intercambio tiene lugar la mayoría de las veces entre un novato y un profesor con experiencia.

Esta propuesta plantea la pregunta de las cualidades del “par” (homólogo) en cuestión. ¿Se trata de un colega, un par arbitrario, elegido al azar, aún más cuando dicho par ejerza en el mismo contexto o incluso se enfrente a las mismas dificultades? Para ser efectivamente positivo y eficaz, el intercambio entre pares, considerados aquí como “prójimos”, implica no obstante la presencia y la intervención de un tercero.

En cuanto a ello se ha planteado justamente, en los descriptivos y las reflexiones sobre los dispositivos presentados, el tema del formador de dichos profesores. Se refiere esta cuestión a las modalidades del acompañamiento, la regulación, ya sean aplicadas por un formador externo, un director o un profesor nombrado y presentado a su vez como un sujeto de formación. La presencia de un tercero constituye la condición del intercambio y la exterioridad; es una condición indispensable para impedir la conformidad y el cierre.

Por lo tanto, afirmar la necesidad de compartir prácticas implica pensar en los registros en los que se realizará dicha mutualización y en los lugares en los que se efectuará (lugares institucionales, agradables, privados, públicos, etc.).

### **Interrogar la afirmación de la primacía de la práctica**

Durante estos seminarios, la evocación de la práctica ha sido omnipresente, ya que los participantes tienden a utilizar como sinónimos: campo, experiencia, clase, escuela, ejercicio de la profesión, inmersión.

Parece ser que el objetivo principal de la oposición entre teoría y práctica radica en jerarquizar los campos y separar a los teóricos de los practicantes. No obstante, resulta poco idónea, ya que la acción no constituye una teoría en acto ni una teoría aplicada, sino una iniciativa que moviliza distintos niveles de la teoría y del mismo modo, el pensamiento se caracteriza por la suspensión de la acción. Poner en duda la primacía de la teoría no significa otorgar la primacía a la práctica. De no ser así, con el simple pretexto de que se aplique al nivel práctico, el curandero es un profesional de la medicina y esta práctica corresponde a la profecía autorealizadora .

Por lo tanto, se trata de favorecer distintas modalidades (reuniones pedagógicas entre profesores de distintas escuelas o de una misma escuela, reuniones con el personal educativo, agrupaciones de varias escuelas, creación de colectivos de directores de escuela como ayuda y acompañamiento, visitas de formadores en las escuelas, solos o en equipos, etc.) de trabajo reflexivo y colaborativo sobre las prácticas y desarrollar las competencias de los formadores en dicha dirección.

### **Desarrollar espacios de profesionalización en el lugar de trabajo**

Se trata de considerar el lugar de ejercicio de la profesión como el punto central de la formación profesional. Así pues, hoy en día, resulta impensable formar a un profesor sin que se haya enfrentado en un determinado momento a la realidad profesional, no sólo como observador, sino también como actor. En otras palabras, el centro de formación se descenra al exigir el traslado de los formadores hacia el propio lugar de trabajo de los profesores. Esto no quiere decir que la formación no tenga que realizarse en el campo, sino que debería reunir a las escuelas, mediante agrupaciones regionales, por ejemplo, de profesores. Además, el paso del concepto de la formación al de la profesionalización amplía la propia definición del desarrollo profesional, tanto en términos de tiempo (cada cual no ha terminado nunca de formarse) como en términos de actores (todo el mundo necesita una formación). Así pues, cualquier actor que actúe en el sistema educativo es un formador que no se conoce a sí mismo, ya que en cualquier momento, puede ayudar al joven profesor. Por ejemplo, un colega con experiencia, un director de escuela, o incluso los padres de alumnos si la escuela está aislada o si el profesor está solo. Al considerar la escuela como un lugar de formación, puede tener lugar la profesionalización, ya que toda actividad profesional es formadora con base a determinadas condiciones, en las que deben trabajar los formadores oficiales.

Para que la escuela se convierta en un espacio de profesionalización, ésta debe ser un lugar en donde se intercambien los discursos sobre las prácticas, donde los profesores puedan asistir a las clases impartidas por sus colegas y donde puedan realizarse trabajos en equipo. Por lo tanto, cabe interrogarse acerca del modo de contratación y de formación del director de escuela, ya que este responsable debe facilitar dicha evolución, que deberá coordinar estos intercambios.

Durante los cuatro seminarios cuya temática principal era la profesionalización de los profesores, se demostró que cualquier mejora de la misma implicaba evoluciones, e incluso transformaciones de las funciones de todos los actores del sistema educativo de los países implicados. En concreto, las funciones de dirección como las de los directores de escuela, los inspectores, así como los responsables de la gestión del sistema al nivel regional y nacional son muy cuestionadas.

De este modo, el CIEP y sus colaboradores iniciarán a partir del próximo seminario en octubre de 2010, un estudio sobre las funciones de dirección y pilotaje de los sistemas educativos, con vistas a determinar, gracias a un enfoque internacional y comparativo, la forma en la que la organización escolar contribuye de cara a la calidad de la educación.

12. El sintagma “profecía autorealizadora” fue inventado por Robert Merton en 1948. Es “una definición inicialmente errónea de una situación que suscita un nuevo comportamiento que considera exacto dicho concepto inicialmente falso”.