

La inserción del profesorado novel en América Latina: algunas certezas, muchos desafíos

DENISE VAILLANT

1. Introducción

En este capítulo abordamos las certezas y desafíos de la etapa de transición entre la preparación inicial del profesor¹ y su incorporación a un centro educativo signada por tensiones y aprendizajes intensos en la cual el profesorado adquiere de manera paulatina, conocimiento profesional (Marcelo y Vaillant, 2017). Durante este periodo los docentes no están completamente preparados y normalmente son considerados «nóveles», o «principiantes». La fase de inserción en la docencia puede durar varios años y es el momento en que el maestro o el profesor novel tiene que desarrollar su identidad como docente y asumir un rol concreto dentro del contexto de un centro educativo específico (Vaillant y Marcelo, 2015).

La inserción del profesorado novel ha sido objeto de numerosos estudios a nivel internacional y una prioridad de la agenda educativa de las últimas décadas (Colognesi, Van Nieuwenhoven y Beusaert, 2020). Algunas investigaciones se han interesado en cómo perciben los docentes los primeros pasos en su profesión (Lamaurelle, Gervais y Lapeyrère, 2016) mientras que otros estudios han abordado la temática del «choque de realida-

1. Aunque nos adherimos al uso no sexista del lenguaje, en este artículo empleamos el masculino genérico en atención a las normas de la RAE y por economía del lenguaje. Cabe señalar que el vocablo *profesor* es utilizado como sinónimo del vocablo *docente*.

des», una conocida metáfora para describir los primeros encuentros entre el docente y la cotidianidad del aula (Dicke *et al.*, 2015).

En los últimos años, varios investigadores se han interesado en los factores organizacionales y su incidencia en la inserción del profesorado (Kelchtermans, 2019). Se insiste en considerar el nivel organizacional en el análisis de las prácticas del docente novel y en la necesidad de adoptar una visión holística que considere los distintos aspectos que intervienen en la integración profesional del profesorado.

En este capítulo partimos de una perspectiva holística para comprender el fenómeno de inserción en la docencia con particular énfasis en el contexto latinoamericano. Nos referimos a una región donde la incorporación de la temática es relativamente reciente (Marcelo y Vaillant, 2017) y requiere aún de investigación para mejorar la comprensión del fenómeno. Los párrafos que siguen se basan en nuestros estudios previos con relación al periodo de inserción en los cuales exploramos esa etapa clave en la vida de un docente.

En un primer apartado examinamos los factores contextuales e individuales que determinan el abandono y movilidad de los noveles profesores de las escuelas. Debemos considerar entre otros, el liderazgo escolar; las condiciones laborales; las oportunidades de desarrollo profesional; la relación docente-alumno; la presión laboral y la formación previa. Luego nos centramos en las dificultades y desafíos que se asocian a la tarea de enseñar. En un tercer apartado nos referimos a la necesidad de dar respuestas holísticas a una problemática signada por la complejidad. Finalmente, compartimos una reflexión acerca de los procesos de inserción en tiempos futuros y concluimos con reflexiones y aprendizajes de la post pandemia.

2. Noveles profesores latinoamericanos: factores contextuales e individuales

La investigación (Marcelo y Vaillant, 2015) ha indicado que existe escasa conexión entre el proceso formativo, la inserción en la docencia, el desarrollo profesional continuo y las necesidades

reales de las instituciones. El resultado es que a menudo los profesores no tienen suficiente preparación para desempeñar su labor. La formación inicial suele desconocer la importancia de la práctica cotidiana contextualizada como objeto de reflexión (Ávalos, 2016), lo que hace que los noveles profesores requieran de intenso acompañamiento y apoyo en su ingreso al aula. El novel se incorpora a un centro educativo desconocido para él a partir de una formación inicial que promueve saberes teóricos y que no prioriza otros fundamentales como el trabajo en contextos vulnerables; las estrategias de recuperación de aprendizajes; el vínculo con la comunidad educativa; y el trabajo colaborativo.

A los noveles profesores latinoamericanos se les asignan a menudo los contextos y cursos más difíciles. El ingreso a la profesión suele producirse en escuelas urbanas o rurales de contextos vulnerables con mayores dificultades para la labor pedagógica y el logro de resultados académicos (Vaillant, 2021). Es en esos centros ocurren los problemas más difíciles de aprendizaje, socialización y convivencia. Otro elemento importante a considerar es la inestabilidad laboral de los recién egresados lo que se asocia a fenómenos de abandono y rotación que afectan todo el sistema. Muchos noveles profesores nos designados de manera transitoria en sus cargos (Cuenca, 2015)

Con frecuencia las carreras docentes latinoamericanas son poco atractivas y no logran retener en los centros educativos a los buenos profesionales (Vaillant y Marcelo, 2015). A ello se suman la precariedad de las condiciones laborales y una inadecuada estructura de remuneración e incentivos. El profesorado no está bien preparado y necesita una formación remedial durante los primeros años de ejercicio profesional (Vaillant, 2021).

Un importante número de profesores decide abandonar el aula antes de cumplir cinco años en el ejercicio profesional. Algunas investigaciones (González Escobar *et al.* 2020) profundizan en las razones que motivan el mencionado abandono y en las políticas para «retener» a los profesores en los centros. Las propuestas de mentorías y acompañamiento a los docentes principiantes constituyen uno de los tantos intentos para dar respuesta a la problemática del abandono docente.

La literatura (Díaz Sacco, 2021) da cuenta de razones de diversa índole marcan el abandono y movilidad de los noveles profesores, entre las cuales están el liderazgo escolar, las condiciones

laborales, las oportunidades de desarrollo profesional, la relación docente-alumno, la presión laboral y la formación previa.

- El *liderazgo escolar* resulta clave para que los noveles profesores se sientan seguros y acompañados en su primer ingreso al aula, por lo que la permanencia en la profesión se vincula con una adecuada gestión de la institución escolar (Pogodzinski *et al.*, 2012). Las escuelas que cuentan con un liderazgo positivo asociado a la comunicación de expectativas, orientación y apoyo, constituyen entornos más favorables para la permanencia de noveles profesores. Según el *Informe McKinsey* (Barber y Mourshed, 2007) y la OCDE (Pont, Nusche y Moorman, 2008), el liderazgo educativo es el segundo factor interno a la escuela que más relevancia tiene en los logros de aprendizaje, tras la incidencia de su profesorado. Por el contrario, parecería que la insatisfacción con el liderazgo escolar favorece el abandono o la rotación, como señalan Ávalos y Valenzuela (2016). De acuerdo con estos autores, ciertas dificultades podrían solucionarse a través de acciones dirigidas a mejorar el liderazgo escolar y brindando oportunidades para el trabajo colaborativo de los nuevos docentes.
- Las *condiciones laborales* son también un elemento clave en la retención de noveles profesores. Estas condiciones se vinculan a la adecuación de las remuneraciones y el entorno laboral. Importa considerar no solamente el poder adquisitivo del salario del profesor, sino también su comparación con otras profesiones similares. Una de las razones para el abandono de la profesión se asocia a remuneraciones que se consideran insuficientes (Ávalos y Valenzuela, 2016). También parecería que un entorno laboral favorable en términos de recursos materiales, estructurales y de seguridad, apoya la permanencia de los noveles (Ávalos y Valenzuela, 2016). Otro factor asociado refiere al tipo de centro educativo en el cual el docente trabaja, ya que la evidencia señala que los profesores que se desempeñan en aulas con estudiantes de entornos vulnerables tienen menores probabilidades de permanencia (Vaillant, 2021).
- El *desarrollo profesional* y las oportunidades de colaboración con colegas constituyen un tercer grupo de factores que favo-

recería la retención de los profesores noveles. La literatura sostiene que las posibilidades de crecimiento profesional mejoran la atracción y retención de los noveles docentes en los centros educativos (Craig, 2014). También la bibliografía indica que los profesores principiantes tienden a permanecer en el aula cuando encuentran apoyo en las comunidades profesionales y en la retroalimentación de colegas (Vaillant y Marcelo, 2015). Por el contrario, cuando existen pocas oportunidades de desarrollo profesional, aumentan las probabilidades de abandono (Ávalos y Valenzuela, 2016).

- La relación que se establece entre el *novel profesor y el alumno* es otro de los factores intervinientes en el abandono o rotación de tareas. El nivel de involucramiento de los profesores con sus alumnos tendría incidencia positiva en la retención del novel docente en una escuela (Craig, 2014). En el mencionado involucramiento interviene el efecto Pigmalión, entendido como la confianza que los noveles docentes tienen en los aprendizajes de sus alumnos. En ese sentido, el estudio de Rosenthal y Jacobson (1968) titulado *Pigmalión en el aula* analiza cómo las expectativas que tienen los profesores acerca de su alumnado, es una profecía que se cumple inevitablemente.
- La *preparación previa* del profesorado novel es, sin duda, uno de los factores intervinientes en el abandono o rotación que se registra en los primeros años de enseñanza. Cuando el novel docente ingresa en su primer trabajo se produce un choque con una realidad para la que a menudo no se encuentra preparado. Existe una distancia entre la tarea que el maestro o profesor imagina durante la formación inicial y la cotidianidad de un centro educativo (Vaillant, 2021). Si la formación es adecuada, mejora la retención de los noveles fundamentalmente en los contextos más adversos (Vaillant y Marcelo, 2015).

Algunos de los factores previamente señalados podrían explicar las dificultades que se presentan para apoyar y retener a los noveles profesores en los centros educativos latinoamericanos. Sin embargo, no podemos considerarlos de manera fragmentada. La explicación es multifactorial e involucra razones a nivel contextual y a nivel individual. Veamos en los párrafos que siguen que arroja la evidencia y cuáles son los desafíos que a nues-

tro entender se plantean hoy en el profesorado novel de los países latinoamericanos.

3. Evidencias y desafíos

En América latina se han multiplicado en la última década, los estudios que describen y analizan las dificultades de los profesores que se inician en la tarea de enseñar (Vaillant, 2021). Entre los obstáculos que se presentan aparecen entre otros:

- Angustia por llegada al aula en diversidad de contextos
- Tareas desconocidas (planificación, metodologías, evaluación)
- Limitaciones en la gestión de la disciplina en el aula
- Dificultades para relacionarse con colegas
- Nudos gordianos con pocas herramientas y repertorios

Existen dificultades de envergadura a las que se enfrentan los miles y miles de profesores que ingresan cada año a los centros educativos latinoamericanos (Vaillant, 2020^a; Vaillant, 2020b). En algunos casos se constata indefinición en las *leyes y normas* Con relación al periodo de inserción como una etapa diferenciada en la carrera docente. La tendencia parecería ser las de promulgar normas con diverso nivel de concreción que transformen a la inserción en una política pública reconocida y regulada (Marcelo y Vaillant, 2017). Así, por ejemplo, Perú, Chile y México, cuentan con leyes y normas que conciben al periodo de inserción como una etapa diferenciada en la carrera docente (Marcelo y Vaillant, 2017).

También hay desafíos vinculados con los *estándares de inducción*. Cuando nos interrogamos acerca de los profesores noveles y sus necesidades de formación, uno de los retos mayores es el de contar con marcos de competencias que ofrezcan una visión acerca de lo que se espera de la etapa inicial de la profesión. Algunos sistemas educativos han formulado estándares que definen lo que debe saber y hacer un docente que egresa de una institución formadora. Tal es el caso de Chile, Colombia y Perú, países en los que la inducción a la docencia aparece en el marco de la carrera docente y estándares nacionales que orientan el tra-

bajo de las instituciones de formación inicial, pero también a los profesores en ejercicio (Cuenca, 2015).

Otros desafíos y tensiones que se vinculan con el tipo de *programa de inducción* y sus resultados (Vaillant, 2020a). En buena parte de las experiencias estudiadas, el factor común es la falta de continuidad de las iniciativas y la escasa articulación con la formación inicial y la carrera docente (Vaillant, 2021). El estudio realizado por Marcelo y Vaillant (2017) a partir de cinco casos (Brasil, México, Chile, Perú y República Dominicana) revela que la oferta formativa debe apoyarse en estructuras descentralizadas que hagan posible la inducción de los miles y miles de maestros y profesores que ingresan cada año a los centros educativos.

El pensar en programas de inducción nos lleva necesariamente a la reflexión en torno a los desafíos que conllevan los procesos de *acompañamiento* y *mentoría*. El acompañamiento al novel docente registra diferencias considerables entre los países. Con frecuencia las intervenciones son puntuales, aunque a veces existen programas sistemáticos con el apoyo de mentores (Ávalos, 2016). En algunos países latinoamericanos se ofrecen cursos de un día centrados en materias administrativas y formatos para observar y hacer informes. En otros, se apoya la organización de redes de mentores (Marcelo y López Ferreira, 2020).

Por último, y tal como hemos señalado, en algunos países latinoamericanos hay normas que regulan los procesos de ingreso, permanencia y promoción laboral el ejercicio profesional docente (Marcelo y Vaillant, 2017). No obstante, el seguimiento y la *evaluación* del desempeño docente del novel profesor son uno de los desafíos mayores que enfrentan las políticas docentes (Campos, 2020).

Los países latinoamericanos han reconocido a la inserción de noveles como un tema prioritario en la agenda actual de las políticas referidas al profesorado (Vaillant, 2021). Aun así, pese a los avances constatados, aún queda mucho por hacer. Las políticas mantuvieron su fragmentación y falta de continuidad. Para que las políticas de inserción supongan una mejora de los aprendizajes, hay que contar con un marco normativo adecuado; definir estándares para la etapa inicial; contar con una oferta formativa de calidad; proveer mecanismos de acompañamiento al docente novel y dotar las políticas de procesos de seguimiento y evaluación. ¿Cómo avanzar?

4. Problema complejo-respuesta holística

Tal como hemos señalado, existe gran diversidad en América Latina en materia de mecanismos para la inserción del profesorado novel. No obstante, identificamos un común denominador, que es la falta de articulación con los diversos componentes que hacen a la profesión docente: la formación inicial, condiciones laborales y procesos de evaluación.

La inserción a la docencia es un periodo de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos y durante el cual los maestros y profesores principiantes deben adquirir conocimiento profesional. Vaillant y Marcelo (2015) insisten en la idea de que el periodo de inserción es un periodo diferenciado en el camino de convertirse en docente. No es un salto en el vacío entre la formación inicial y la formación continua, sino que tiene un carácter distintivo y determinante para conseguir un desarrollo profesional coherente y evolutivo.

Son pocos los países que han avanzado en establecer procedimientos que permitan dar seguimiento a la implementación de los programas de inserción. Prima la fragmentación de las políticas, determinada, sin duda, por la complejidad cuantitativa y cualitativa del fenómeno docente. La multiplicidad de actores intervinientes, los diversos niveles de gobierno y de instituciones involucradas dificultan las articulaciones y la regulación de los mecanismos de inserción.

Las políticas de inserción en la docencia constituyen, así, un problema complejo, porque forman parte de un sistema más amplio. Hace más de quince años, un celebrado informe de la OCDE sostenía que:

Las etapas de formación inicial, inserción y desarrollo profesional deberían estar mucho más interrelacionadas para crear un aprendizaje coherente y un sistema de desarrollo para los profesores... (OCDE, 2005, p. 13)

Resulta evidente, pues, la necesaria articulación que debe existir entre la etapa de inserción y las otras etapas que integran el proceso de aprender a enseñar: formación inicial y desarrollo profesional continuo.

En un artículo de hace un tiempo, Marcelo y Vaillant (2018) enumeraban una serie de razones que hacían de la profesión docente un problema complejo las que se aplican en buena parte a los procesos de inserción. Es, en primer lugar, un asunto complejo, porque en su diseño y desarrollo participan un amplio y variado conjunto de profesionales con escasa articulación entre sí. Por otra parte, y relacionado con lo anterior, se trata de un campo que involucra al menos dos instancias: la unidad o programa que implementa el proceso de inducción y el centro educativo en el cual se desempeña el profesor novel. En algunos casos esos dos niveles se sitúan en mundos yuxtapuestos: diferentes tradiciones, culturas, incentivos, modelos. Es lo que Feiman-Nemser y Buchman (1988) denominan la *laguna de los dos mundos*.

La inserción en la docencia es un campo complejo porque, como señalan Vaillant y Marcelo (2017), algunas de las dificultades que los noveles profesores identifican en las investigaciones son las mismas que la de los más experimentados. Los nudos gordianos son similares, pero en el caso de los noveles con el agravante que ellos experimentan los problemas con mayores dosis de inseguridad y angustia, dado que tienen menos herramientas y repertorios para hacer frente a los inciertos escenarios de aula.

La enseñanza es una actividad compleja que se visualiza como algo simple. Existe la idea bastante generalizada que para enseñar basta con saber la materia y que en la enseñanza no hay principios generales válidos. Esas críticas son extremadamente simplistas y no asumen la incidencia que tienen en los aprendizajes de los estudiantes, las etapas de formación inicial e inserción en la docencia. Según Marcelo y Vaillant (2018), la docencia es un campo complejo, porque una pregunta clave a formular admite múltiples respuestas: ¿qué debe de conocer y hacer un docente cuando egresa de una institución de formación para que pueda desempeñar adecuadamente su tarea y seguir aprendiendo? Como plantea Darling-Hammond (2008), la respuesta a esta pregunta involucra tres componentes básicos: la formación disciplinar, la formación psicopedagógica y las prácticas de enseñanza.

La inserción en la docencia es un campo complejo, porque, a diferencia de otros profesionales (médicos, abogados, periodis-

tas, etc.), los noveles profesores ingresan en las aulas, con un amplísimo conjunto de experiencias, creencias, expectativas, ideas, concepciones y teorías implícitas acerca de la enseñanza y del aprendizaje de los alumnos. Como demostrara Lortie (1975) hace décadas, los noveles profesores no son vasos vacíos. Las horas que han vivido como estudiantes afectan a su capacidad de desarrollar nuevas visiones acerca de cómo se enseña y aprende. Los noveles docentes construyen su identidad de forma evolutiva y a partir de la reflexión y toma de conciencia sobre sus experiencias pasadas y presentes.

Por último, la etapa de inserción a la docencia es un campo complejo porque el novel profesor tiene que movilizar no solo conocimientos, sino actitudes, valores, sentimientos y afectos. Buena parte del abandono que se produce en países latinoamericanos por parte de los profesores principiantes (Avalos y Valenzuela, 2016) se vincula con la incapacidad de mantener el equilibrio personal y emocional en circunstancias o situaciones desafiantes con estudiantes y en escuelas en las que se producen situaciones problemáticas agravadas en los últimos tiempos por la situación de pandemia. La COVID-19 ha evidenciado con crudeza la problemática del profesorado novel que ha debido gestionar un escenario estresante, desafiante y emocionalmente desgastador.

La complejidad que representa el fenómeno de inserción del profesorado novel es también una oportunidad para dar respuestas holísticas y pensar en las articulaciones necesarias para dotar de mayor dinamismo y flexibilidad el ingreso al aula. Para avanzar hay que pensar en la integralidad de los mecanismos de inserción. Tal hemos podido constatar en estudios previos (Vaillant, 2021; Vaillant, 2020a; Vaillant, 2020b), las políticas referidas al profesorado novel han estado signadas por su fragmentación y escasa articulación con la formación inicial, carrera, mecanismos de contratación y de ingreso a la profesión. Muchas veces han sido puntuales y no han tenido continuidad en el tiempo.

Para que las políticas de inserción tengan incidencia en el novel profesor y en los aprendizajes de los estudiantes, hay que pensar en las articulaciones con la formación inicial y la carrera docente para evitar así la fragmentación. También es necesario presupuestar recursos para financiar incentivos y procesos de

acompañamiento. Además, se debería tener en cuenta el área disciplinar, el nivel y contexto de enseñanza (Vaillant, 2021).

Los programas de inserción a la docencia constituyen una de las opciones de política más interesantes para asegurar un buen desempeño de la enseñanza. La forma como se aborde el periodo de inserción tiene una importancia trascendental en el proceso de convertirse en docente. Asimismo, este tema podría ser una puerta de entrada para que las autoridades, los hacedores de políticas y los investigadores piensen el tema articuladamente con otros asuntos, como el referido a la carrera y al desarrollo profesional, a la evaluación y a las remuneraciones.

Tal como se ha buscado evidenciar, transformar las políticas de formación docente es un proceso complejo y de largo plazo que requiere voluntad gubernamental, capacidad técnica, continuidad de las políticas y amplio apoyo social. Varios estudios, entre los cuales el ya clásico Mourshed, Chijioke y Barber (2010) coinciden en señalar que el éxito, las acciones de inserción profesional docente requieren coherencia y articulación con otras dimensiones de las políticas dirigidas a los docentes.

5. Otros tiempos, otras políticas

Los desafíos que plantea la inserción del profesorado novel en los países latinoamericanos se han agudizado desde marzo del 2020, por la incidencia del virus de COVID-19. Los retos fueron enormes para los noveles profesores con efectos colaterales para la inducción. Recordemos que a menudo los noveles profesores latinoamericanos se desempeñan en contextos de alta vulnerabilidad y en los primeros grados de enseñanza donde el cierre de las escuelas tuvo mayor impacto.

Un estudio reciente (Vaillant, Rodríguez Zidán y Questa, 2022) del caso Uruguay da cuenta de la sobrecarga de trabajo experimentada por los docentes durante la pandemia, así como situaciones de agotamiento físico y mental. Los profesores encuestados perciben falta de apoyo institucional. Fue necesario improvisar diversas modalidades de enseñanza sin tener, en su mayoría, la preparación técnica necesaria para cumplir con los requerimientos de los currículos escolares. Los desafíos fueron enormes a nivel cognitivo y emocional. En el plano laboral, las

consecuencias fueron importantes a nivel de la organización y modalidades del trabajo. En el campo pedagógico surgieron dificultades referidas a la motivación para aprender; al acompañamiento, a las propuestas didácticas y a la evaluación de los estudiantes. También se plantearon retos tecnológicos vinculados con la infraestructura y el uso pedagógico de la tecnología. Y, por último, los profesores encuestados mencionaron retos emocionales en relación con la comunicación y vínculos con familias.

Vaillant, Rodríguez Zidán y Questa (2022) indican que inclusive en casos de alta conectividad educativa, como el Uruguay, la enseñanza remota de emergencia ha producido tensiones de diversa índole e intensidad agudizadas en el caso de los profesores noveles. La enseñanza en línea se acompañó por altos niveles de estrés, debido a la falta de familiaridad con un uso pedagógico intensivo de las herramientas digitales para el trabajo a distancia o en formato híbrido. Parecería que el pasaje de la educación presencial a la modalidad virtual dificultó el vínculo del profesorado con los estudiantes, así como el acompañamiento y seguimiento especialmente de aquellos alumnos pertenecientes a familias de menor capital cultural y tecnológico.

La crisis del COVID 19 es hoy un tema omnipresente en la agenda educativa y nos lleva necesariamente a repensar la etapa de inducción profesional. Hoy más que nunca hay que tener en cuenta los nuevos escenarios para actualizar las reglas, las regulaciones y los procedimientos que norman la profesión docente. También hay que reflexionar en cómo mejorar las propuestas formativas con la generación de comunidades de práctica y en redes docentes de apoyo a la inserción.

El cambio que requiere la inserción del novel profesorado necesita una nueva visión acerca de cuáles son las problemáticas actuales en las aulas latinoamericanas y qué alternativas aparecen. Se debe necesariamente partir de una perspectiva holística y de la amplia red de factores que integran el fenómeno entre las cuales las condiciones laborales; las oportunidades de desarrollo profesional; la relación docente-alumno; la presión laboral y la formación previa.

El agotamiento de la propuesta tradicional nos lleva a sugerir posibles caminos para las políticas: un marco normativo adecuado; definir estándares para la etapa inicial; contar con una oferta

formativa de calidad; proveer mecanismos de acompañamiento al docente novel y dotar las políticas de procesos de seguimiento y evaluación. También habría que incorporar el reconocimiento a los procesos de autoformación de los noveles profesores; pensar en rutas alternativas para inserción a la docencia; desarrollar prácticas clave para un buen desempeño; incorporar la dimensión emocional; promover prácticas de colaboración y de intercambio; seleccionar mentores comprometidos con una visión integradora y orientada a la práctica.

Michael Fullan (2015) advierte de que no es suficiente con que los tomadores de decisiones piensen en el futuro, sino que es preciso conceptualizar la forma de cambiar los sistemas actuales de modo específico y profundo. En este sentido, distingue entre problemas técnicos, que la base de conocimientos existente puede solucionar, y problemas de adaptación, que el conocimiento actual no puede resolver y para los cuales los trabajos prospectivos en educación adquieren todo su valor. Es necesario generar una reflexión alternativa, pero, para que esto sea útil y aplicable, debe «profesionalizarse» el pensamiento sobre los sistemas educativos y las políticas docentes.

El diseño e implementación de políticas para la inserción de profesores noveles debe considerar el largo plazo. No solo hay que pensar en solucionar cuestiones acuciantes inmediatas como las que transitamos actualmente en escenarios de pandemia, sino que hay que mejorar de manera sostenida las modalidades futuras de ingreso a la profesión.

Cuando se formulan políticas docentes se planifica y, por lo tanto, se realiza un intento de anticipación del futuro, un intento de predecir la cadena de consecuencias causa-efecto en el tiempo. La incertidumbre acerca de lo que puede suceder en el futuro exige que el proceso de formulación de políticas se defina a partir de una estructuración flexible que integre planes, programas y actuaciones que afecten a los distintos niveles y personas de las organizaciones.

La formulación de políticas de inserción del profesorado debería entenderse como un proceso continuo y unitario que comience con el desarrollo de objetivos, defina estrategias para conseguirlos y establezca planes coherentes con las anteriores decisiones; esto es, decida por adelantado cuestiones como: ¿que se hará? Pero también deberá incorporar mecanismos de control

que permitan las adaptaciones necesarias que las nuevas realidades impongan.

Si buscamos promover una inserción en la docencia que tenga una incidencia positiva en los aprendizajes de los estudiantes, hemos de preguntarnos cómo hacer para que este tenga éxito. Tres procesos son fundamentales: una buena propuesta; un adecuado respaldo a las intervenciones que se realizan, recursos materiales y una cierta continuidad que permita que las iniciativas se mantengan en el tiempo (Vaillant, 2005).

El estudio del fenómeno de la inserción en la docencia (Vaillant, 2021) impulsado en los países latinoamericanos en las últimas décadas muestra que muchas veces se adoptaron enfoques parciales. Una visión holística se impone: es baja la probabilidad de tener éxito en la inserción docente si no se piensa en otras dimensiones que integran el fenómeno, como la formación inicial, las condiciones de trabajo y el contexto de desempeño del maestro o profesor.

Si nos centramos en la realidad latinoamericana, es posible suponer que en algunos países el mejoramiento es factible si hay una efectiva decisión política, pero en otros el contexto es más complejo. En algunos casos la situación existente parece corregible a corto y mediano plazo a través de políticas educativas adecuadas de inserción docente que se mantengan en el tiempo y que permitan aumentar el atractivo de la profesión, garantizando que los profesores permanezcan en ella. En otras situaciones se requieren transformaciones estructurales a más largo plazo.

6. La pospandemia y reflexiones finales

La situación provocada por la pandemia de COVID-19 ha provocado cambios en la configuración de la enseñanza tal como la conocíamos hasta el momento y marca seguramente la transición hacia un nuevo paradigma del trabajo docente. Debemos repensar la inserción del profesorado novel en sistemas educativos que cada vez más están mediados por datos y algoritmos. Los estudiantes no son los mismos que décadas pasadas, hoy estamos ante la presencia de generaciones versátiles que tienen un registro de presencialidad, de movilidad, de nuevas formas de integración de diversas tecnologías, y que es necesario atender.

La pandemia de COVID-19 ha impactado la vida de las escuelas, sus estudiantes, equipos directivos y profesores. Y como hemos indicado, la situación ha sido particularmente grave para los profesores noveles quienes en su mayoría carecían de la preparación necesaria para afrontar la crisis. El cierre total o parcial de las escuelas y las dificultades económicas y sanitarias han tenido una fuerte incidencia en los niños y jóvenes latinoamericanos en particular aquellos que viven en contextos vulnerables. La deserción y rezago escolar han aumentado, los problemas de salud física y emocional se han multiplicado. Y obviamente esta situación ha afectado a los profesores y en particular aquellos que desarrollaban sus primeras experiencias profesionales en las escuelas. Antes de la pandemia, la inserción del profesorado novel enfrentaba serias dificultades. Durante la crisis sanitaria los retos fueron mayores.

Con los centros educativos cerrados total o parcialmente, los noveles profesores tuvieron escasos apoyos y acompañamiento para desempeñar su actividad pedagógica. En ese contexto enfrentaron demandas de distinto tipo referidas a la adaptación curricular; el diseño de materiales y la diversificación de formatos de enseñanza. Además, fue necesario atender y dar apoyo socioemocional a estudiantes y familias.

Fueron muchos los desafíos a enfrentar para asegurar los aprendizajes de los estudiantes y la continuidad pedagógica. Aún es pronto para contar con evidencia concluyente, pero tenemos la posibilidad de pensar en la postpandemia y en conjeturar acerca de qué que enseñanzas nos ha dejado para el profesorado novel. ¿Cómo podemos incorporar los aprendizajes realizados? ¿Cómo apoyar a los noveles profesores en el desarrollo de capacidades que permitan responder a escenarios adversos?

La colaboración entre profesores es un mecanismo que podría mejorar el desempeño de los docentes noveles en tiempos inciertos y adversos. Para favorecer el intercambio y colaboración entre colegas, han surgido así las comunidades de práctica y las comunidades de aprendizaje. La premisa es que el compromiso mutuo de los participantes es un factor decisivo para desarrollar aprendizajes compartidos. Las prácticas colaborativas en las escuelas se vinculan con lo que hacen los profesores cuando trabajan juntos para analizar lo que acontece realmente en las aulas y mejorar no solamente su actuación individual, sino la de

todo el colectivo. Quizás los maestros y profesores deberían también involucrarse en el diseño y elaboración de recursos, para obtener materiales contextualizados.

Debemos identificar los cambios que llegaron para quedarse y en particular reconocer las políticas que permiten avanzar de modo sistemático hacia procesos de inserción que permitan orientar, entusiasmar y motivar a los noveles profesores para que se desempeñen en entornos motivadores del aprendizaje en sus respectivos centros educativos.

7. Referencias bibliográficas

- Ávalos, B. (2016). Learning from Research on Beginning Teachers. En: Loughran, J. y Hamilton, M. L. (eds.). *International Handbook of Teacher Education* (pp 487-522). Springer.
- Ávalos, B. y Valenzuela, J. P. (2016). Education for all and attrition/retention of new teachers: a trajectory study in Chile. *International Journal of Educational Development*, 49, 279-290. <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0738059316300347>
- Barber, M. y Mourshed, M. (2007). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño para alcanzar sus objetivos*. https://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/McKENSEY_InformeReformaEducativa.pdf
- Campos, M. (2020). Reflexiones sobre la formación y el desarrollo docente: el complejo diálogo entre la formulación y la implementación de las políticas, desde la experiencia peruana. *Revista Formação em Movimento*, 2(3), 106-125. <https://doi.org/10.38117/2675-181X.formov2020.v2i1n3.106-125>
- Colognesi, S., Van Nieuwenhoven, C. y Beusaert, S. (2020). Supporting newly-qualified teachers' professional development and perseverance in secondary education: On the role of informal learning. *European Journal of Teacher Education*, 43(2), 258-276. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1681963>
- Craig, C. J. (2014). From stories of staying to stories of leaving: a US beginning teacher's experience. *Journal of Curriculum Studies*, 46(1), 81-115. <https://doi.org/10.1080/00220272.2013.797504>
- Cuenca, R. (2015). *Las carreras docentes en América Latina. La acción meritocrática para el desarrollo profesional*. Unesco-OREALC.
- Darling-Hammond, L. (2008). The case for university-based teacher education. En: Cochran-Smith, M., Feiman-Nemser, S. y McIntyre,

- D. (eds.). *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 333-346). Routledge.
- Díaz Sacco, A. (2021). Movilidad de profesores principiantes: una revisión sistemática de la literatura. *Revista Complutense de Educación*, 32(3), 395-404. <https://doi.org/10.5209/iced.70275>
- Dicke, T., Elling, J., Schmeck, A. y Leutner, D. (2015). Reducing reality shock: The effects of classroom management skills training on beginning teachers. *Teaching and Teacher Education*, 48, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.01.013>
- Feiman-Nemser, S. y Buchman, M. (1988). Lagunas de las prácticas de enseñanza de los programas de formación del profesorado. En: Villar Angulo, L. M. (ed.). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores* (pp. 301-314). Marfil.
- Fullan, M. (2015). *The New Meaning of Educational Change*. Teachers' College Press [5.ª ed.].
- González-Escobar, M., Silva-Peña, I., Precht-Gandarillas, A. y Kelchtermans, G. (2020). Abandono docente en América Latina: revisión de la literatura. *Cadernos de Pesquisa*, 50 (176), 592-604, abr./jun. <https://doi.org/10.1590/198053146706>
- Kelchtermans, G. (2019). Early career teachers and their need for support: Thinking again. En: Sullivan, A., Johnson, B. y Simons, M. (dir.). *Attracting and keeping the best teachers: Issues and opportunities* (pp. 83-98). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-8621-3_5
- Lamaurelle, J. L., Gervais, T. y Lapeyrère, H. (2016). *L'accompagnement professionnel des jeunes enseignants*. Hachette Éducation.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. University of Chicago Press.
- Marcelo, C. y López Ferreira, M. A. (2020). El acompañamiento a docentes principiantes. Análisis y resultados de un programa de inducción. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(108). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4936>
- Marcelo, C y Vaillant, D. (2018). La formación inicial docente: problemas complejos respuestas disruptivas. *Cuadernos de Pedagogía*, 489, 27-32.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2017). Políticas y programas de inducción en la docencia en Latinoamérica. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1224-1249. <https://doi.org/10.1590/198053144322>
- Mourshed, M., Chijioke, C. y Barber, M. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. McKinsey & Company.
- OCDE (2005). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. OCDE.

- Pogodzinski, B., Youngs, P., Frank, K. A. y Belman, D. (2012). Administrative climate and novices' intent to remain teaching. *The Elementary School Journal*, 113(2), 252-275. <https://doi.org/10.1086/667725>
- Pont, B., Nusche, D. y Moorman, H. (2008). *Mejorar el liderazgo escolar, vol. 1: política y práctica*. OCDE. <https://www.oecd.org/education/school/44374937.pdf>
- Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1968). *Pygmalion en la escuela. Expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno*. Marova.
- Vaillant, D. (2005). *Formación de docentes en América Latina. Re-inventando el modelo tradicional*. Octaedro.
- Vaillant, D. (2016). El fortalecimiento del desarrollo profesional docente: una mirada desde latinoamérica. *Journal of Supranational Policies of Education*, 5, 5-21.
- Vaillant, D. (2018). *Estudio exploratorio sobre los modelos organizacionales y pedagógicos de instituciones dedicadas a la formación docente inicial: un análisis en clave comparada*. Informe final. INFOD e IIPE-Unesco.
- Vaillant, D. (2020a). *Políticas de inserción docente en Latinoamérica: una revisión del estado del arte* [informe de investigación inédito]. Universidad ORT Uruguay.
- Vaillant, D. (2020b). *Políticas docentes y cambio educativo: la construcción de un pensamiento alternativo*. FLACSO (en prensa)
- Vaillant, D. (2021). La inserción del profesorado novel en América Latina: Hacia la integralidad de las políticas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 25(2), 79-97. Doi: 10.30827/profesorado.v25i2.18442
- Vaillant, D., Rodríguez-Zidán, E. y Questa-Tortero, M. (2022). Pandemia y percepciones docentes acerca de la enseñanza remota de emergencia: El caso de Uruguay. *Revista Electrónica Educare*, 26(1), 1-21.: <https://doi.org/10.15359/ree.26-1.4>
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2015). *El A, B, C y D de la formación docente*. Narcea.