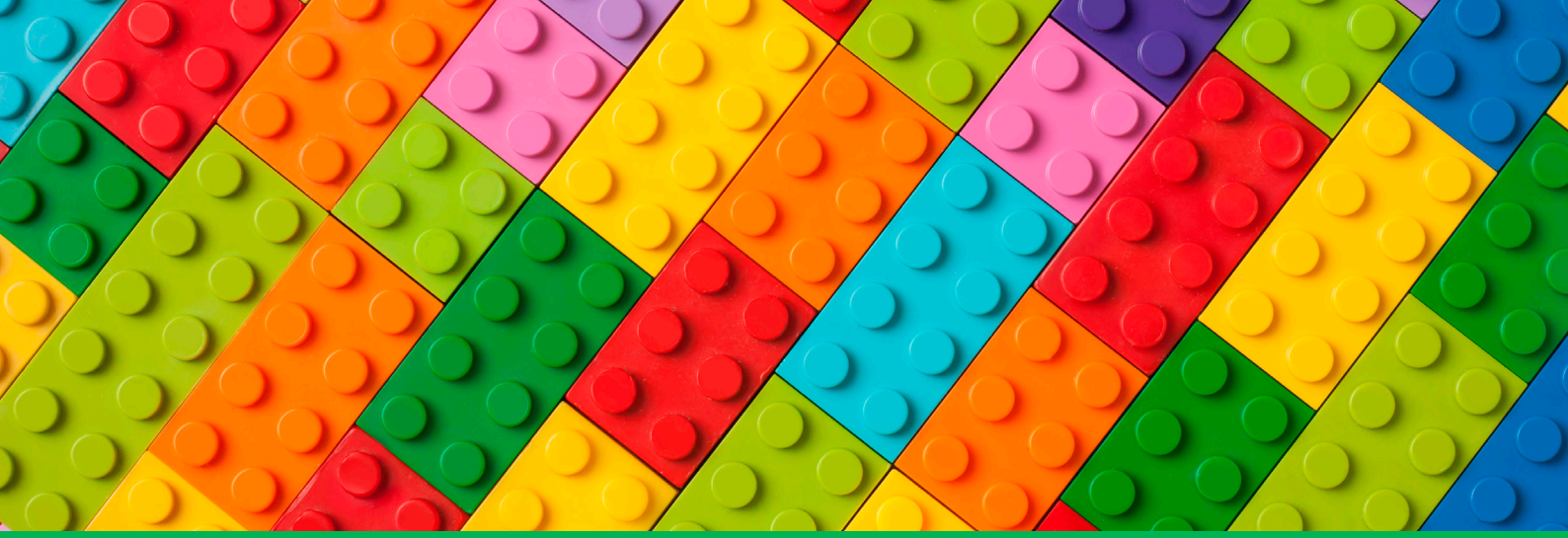

NOTAS DE POLÍTICA
EN EDUCACIÓN
No. 10 I Mayo 2025 I ISSN: 2619-4597 (en línea)

Docentes para el futuro: un nuevo contrato social por la calidad y la equidad educativa

AUTORES:

Jorge Baxter Grant
Decano
Facultad de Educación
Universidad de los Andes

Cristian Cortés-García
Coordinador de investigaciones y publicaciones
Facultad de Educación
Universidad de los Andes

Gloria Naranjo Quintero
Doctora en Educación (c)
Facultad de Educación
Universidad de los Andes

Milton Trujillo Losada
Profesor Titular
Facultad de Educación y pedagogía
Universidad del Valle

Resumen:

A la luz del Informe Mundial sobre los Docentes 2024 de la UNESCO, esta nota destaca la urgente necesidad de transformar la profesión docente para enfrentar su escasez global. En Colombia, esta crisis se manifiesta en la baja calidad de ingreso, desigual distribución territorial, y condiciones laborales precarias. Se propone un nuevo contrato social que incluya atraer talento diverso, mejorar la formación inicial con énfasis en la práctica, implementar evaluaciones integrales de desempeño, fortalecer el ingreso y acompañamiento docente, y dignificar la carrera mediante autonomía, colaboración y bienestar. El texto aboga por políticas coherentes, sostenibles y con enfoque territorial, que reconozcan la docencia como una práctica ética, reflexiva y transformadora, fundamental para garantizar una educación de calidad e inclusiva en el país y la región.

Palabras clave

Carrera Docente, Escasez de Maestros, Formación Inicial, Evaluación Docente, Autonomía Profesional, Políticas Educativas, Colombia, Educación Rural, UNESCO, Bienestar Docente.

RECOMENDACIONES:

1. Atraer candidatos de alta calidad con criterios de diversidadinformadas.
2. Elevar la calidad de la formación inicial docente.
3. Implementar evaluaciones integrales de desempeño para la certificación.
4. Fortalecer el sistema de ingreso a la carrera docente y de acompañamiento en los primeros años.
5. Fortalecer la autonomía docente y promover la colaboración docente.
6. Sistema de evaluación permanente a los docentes en servicio.
7. Garantizar condiciones laborales dignas.
8. Reducir los ataques contra los maestros y mejorar la imagen de los docentes.

Facultad de Educación I Jorge Baxter, decano Facultad de Educación; Ana María Velásquez, vicedecana Académica; Cristian Alejandro Cortés García, coordinador de Investigaciones y Publicaciones, con el apoyo y seguimiento del Comité de Investigaciones de la Facultad de Educación - CIFE.

Universidad de los Andes, julio 2024 | Calle 18ª # 0-19 Este. Bloque Ña | Teléfono: (571) 3394999, | Bogotá, Colombia
http://educacion.uniandes.edu.co | ISSN: 2619-4597 (en línea) | Periodicidad semestral en versión física y electrónica
Corrección de estilo: Daniela Morales | Diseño: Diego Díaz Escobar | Diagramación: Luisa Sánchez

Universidad de los Andes Colombia | Facultad de Educación

Introducción

En abril de 2025, la UNESCO lanzó el *Informe Mundial sobre los Docentes 2024: Abordar la escasez de docentes y transformar la profesión*. Este informe subraya el papel crucial que desempeñan los docentes en la transformación de la educación para garantizar un futuro más equitativo, inclusivo y sostenible. La cifra más alarmante revelada es que el mundo necesitará 44 millones de docentes adicionales para 2030 si se quiere alcanzar la educación primaria y secundaria universal. En América Latina, el déficit supera los 3,2 millones. Aunque la región no es la más afectada en términos absolutos, enfrenta una crisis con características propias. En Colombia, más de la mitad de los directivos escolares reportan dificultades para encontrar docentes calificados (OCDE, 2019). Además, el 34 % del profesorado en Colombia tiene 50 años o más, y el 16 % supera los 60 años (MEN, 2022). Esto implica que el país deberá renovar a uno de cada tres docentes —aproximadamente 150.000— en la próxima década (MEN, 2022). Dadas las tendencias demográficas, es probable que el problema docente en la región y en Colombia deba replantearse no tanto en términos de cantidad, sino de calidad y de distribución regional.

En parte, la escasez de docentes en América Latina y Colombia es un problema de distribución. Los docentes más calificados, con estudios de posgrado, tienden a concentrarse en las ciudades principales, mientras que en otras regiones la planta docente presenta menores porcentajes de formación de posgrado (Forero y Saavedra, 2019). El número de maestros en la ruralidad también tienen una variabilidad alta, mientras en estas zonas en Bogotá y Quindío la tasa de estudiantes por profesor es menos de 13, en otras regiones como el Vichada esta tasa se duplica (LEE, 2024). Esto es similar de acuerdo con el tipo de contratación, los docentes en provisionalidad se concentran en los territorios rurales (LEE, 2022). Lo que representa la necesidad de generar mejores incentivos para asegurar la presencia de los docentes más calificados en las escuelas y territorios que más los necesitan.

Otra causa de la escasez mundial de docentes es la alta tasa de abandono de la profesión. Cada vez más docentes están dejando su labor por múltiples razones: sobrecarga laboral, aumento de exigencias derivadas de regímenes de rendición de cuentas “de arriba hacia abajo” que afectan a los sistemas escolares y a los docentes, y la falta de oportunidades para la colaboración y el acompañamiento profesional. En Colombia y en otros países de la región con altos niveles de violencia, muchos docentes enfrentan amenazas a su integridad física y psicológica, lo cual incrementa las probabilidades de abandono de la profesión y de que establecimientos educativos ubicados en zonas inmersas en conflictividad permanezcan largos periodos de tiempo sin docentes nombrados (Bermeo, Naranjo, Rodríguez y Restrepo, comunicación personal, abril de 2025; Unesco 2025).

El informe de la UNESCO acierta al señalar que resolver esta escasez no se limita a contratar más docentes, sino que implica transformar la manera en que la sociedad valora y apoya a sus maestros y maestras. Para empezar, esto puede requerir adoptar una visión más integral de la profesión docente. Una que contemple quiénes y cómo se incorporan a la docencia, cómo se forman, qué condiciones laborales se les garantiza, y cómo se promueve la colaboración y la innovación, entre otros aspectos. Con base en el informe de la UNESCO y otras fuentes, destacamos los componentes que podría tener una visión comprensiva para Colombia y otros países de la región:

1. Atraer candidatos de alta calidad con criterios de diversidad

En primer lugar, se requiere atraer y reclutar a los mejores candidatos posibles. Actualmente, los graduados de secundaria que optan por la docencia en América Latina obtienen, en promedio, resultados académicos más bajos que quienes eligen otras profesiones (UNESCO, 2025; Bruns y Luque, 2014). En el caso colombiano esto se ve reflejado en que más del 50% de los estudiantes que ingresan a programas de ciencias de la educación están en los dos quintiles más bajos en los resultados de matemáticas y lenguaje en saber 11, mientras que, en programas del área de matemáticas y ciencias naturales o ingeniería, arquitectura, urbanismo y afines este valor es de 19% y 26%, respectivamente (LEE, 2020). Como señalan Bruns y Luque (2014), en América Latina los estándares de ingreso a los institutos de formación docente son bajos en la mayoría de países, lo que conlleva a una sobreoferta de docentes de baja calidad, pocas opciones de empleo, y efectos negativos a largo plazo sobre la estructura salarial. Mientras que, en lugares como Singapur y Australia, se recluta al 30 % superior de los egresados y en Finlandia, solo uno de cada diez aspirantes a la docencia supera los filtros necesarios para convertirse en docente. (Bruns y Luque, 2014). Ofrecer programas de financiamiento como becas para estudiantes prometedores (como el programa Beca Vocación de Profesor implementado en Chile) también pueden ser

una vía para atraer al mejor talento hacia la formación docente.

En nuestro contexto, reclutar candidatos de alta calidad está acompañado de otro reto, este talento además debe ser diverso. Necesitamos docentes que provengan de contextos variados. Las realidades educativas en Colombia son tan diversas como las características culturales, lingüísticas y sociales del país. La investigación demuestra que los docentes culturalmente sensibles y cercanos afectan de manera positiva el desempeño de sus estudiantes. Por ello, cerrar la brecha docente también requiere identificar grupos que necesitan mayor atención y reclutar docentes de esos mismos grupos, lo que necesariamente requiere cerrar brechas en los niveles de básica y media. Casos como el de Ecuador con su programa Quiero ser Maestro Intercultural Bilingüe, en el que se recluta candidatos que dominen lenguas indígenas y el de Nepal que atrae a candidatos con discapacidad visual para hacer parte de su carrera (Unesco, 2025) demuestran que es posible hacerlo.

2. Elevar la calidad de la formación inicial docente

La literatura reconoce que un paso fundamental para mejorar la calidad de los docentes pasa por elevar la calidad de su formación inicial. Además, destaca que los docentes novatos con más años de formación permanecen el doble de tiempo en la profesión. Una formación inicial docente de calidad es aquella que asegura un equilibrio entre el desarrollo de contenidos pedagógicos-disciplinares y el tiempo efectivo de práctica docente (Unesco, 2025). La práctica docente es clave en países con alto rendimiento educativo. Cuba, por ejemplo, exige que el 70 % de la formación corresponda a práctica en aula, con más de 140 semanas de experiencia en escuelas antes de la certificación (Bruns y Luque, 2014), el país más cercano en la región es México, con cerca de 40 semanas de práctica preservicio.

En este sentido, en el contexto nacional se requiere una reflexión profunda sobre los perfiles de ingreso a la carrera, toda vez que, existe una creciente tendencia de incorporación de docentes con formación inicial distinta a los programas de educación (Compartir, 2014). Siguiendo recomendaciones de organismos internacionales, los gobiernos reclutan este tipo de profesionales y, a través de programas de posgrados y educación continua, intentan suplir la formación en educación. Este esquema ha recibido múltiples críticas que denuncian el desplazamiento de la pedagogía como saber fundamental de la profesión docente a un rol secundario y que, desde esta perspectiva, la educación solo responde a un papel técnico (Cortés-García, 2020). Además, este tipo de profesionales no logran un tiempo mínimo de prácticas como las mencionadas anteriormente, ya que la mayoría de programas de formación en este esquema no se enfocan en prácticas de aula sino en el desarrollo de contenidos e investigación.

Otro de los grandes desafíos que persisten respecto a la formación docente es la fragmentación entre teoría y práctica. Esta última suele ubicarse al final del proceso formativo, concebida como un simple ejercicio técnico y de aplicación de conocimientos previamente desarrollados (Trujillo-Losada, 2024). Esta lógica limita la posibilidad de que los futuros docentes desarrollen una comprensión crítica y situada de su rol pedagógico. Reformar la formación inicial implica habilitar espacios donde la práctica no sea únicamente un medio para aplicar lo aprendido, sino un lugar desde el cual construir sentido pedagógico a partir de la experiencia vivida. En este tipo de enfoque, el tutor deja de ser un evaluador externo para convertirse en un interlocutor pedagógico que acompaña la interpretación y resignificación de lo que ocurre en el aula (Trujillo-Losada, 2024).

Otra vía para asegurar la calidad es establecer estándares sobre lo que un docente debe saber y saber hacer. Chile, Perú y México ya han desarrollado marcos de estándares docentes, y en Colombia ha habido intentos que no lograron escalar. A nivel internacional, Education International (EI) junto con la UNESCO, han establecido un marco global de estándares profesionales para la docencia, que incluye dominios como conocimiento pedagógico, práctica docente y relaciones pedagógicas. Para elevar el estatus profesional, los países deberían desarrollar sus propios marcos de estándares docentes, mediante diálogo con actores clave: sindicatos y otras agremiaciones de maestros, universidades, facultades de educación, escuelas normales y gobiernos locales.

En muchos países de la región, además, hay una sobreoferta de docentes, lo cual está asociado con altos niveles de desempleo, contratos provisionales y empleos precarios (Bruns y Luque, 2014). En Colombia, de acuerdo con las cifras del SNIES el sistema produce más de 43.000 docentes al año. Reducir este número resulta fundamental para evitar la sobre oferta. Al respecto, una estrategia que ha sido adoptada por algunos países como Ecuador y Perú ha sido cerrar instituciones de formación docente de baja calidad (Bruns y Luque, 2014), mientras que otros países han desarrollado estrategias ligadas a la acreditación institucional

y de los programas (CEPAL, 2024).

Así mismo, persiste una profunda desigualdad territorial en el acceso a una formación docente de calidad. En Colombia, la mayoría de los programas acreditados se concentran en los grandes centros urbanos, mientras que, en las zonas rurales, donde se requieren con urgencia maestras y maestros bien preparados, las oportunidades de formación son limitadas o de menor calidad (MEN, 2022; Bonilla y Quintero, 2017). Esta distribución desigual refuerza una estructura educativa inequitativa que afecta directamente la calidad del servicio educativo en territorios históricamente marginados (UNESCO, 2021). Se requiere entonces, pensar la formación docente ligada a los contextos sociales y culturales donde se ejerce la docencia; formar maestros rurales requiere considerar los saberes propios de las comunidades, sus lenguas, trayectorias de vida y condiciones materiales.

3. Implementar evaluaciones integrales de desempeño para la certificación

Pruebas como INICIA en Chile, el ECAP en El Salvador o los exámenes estatales de certificación en Estados Unidos han sido objeto de debate respecto a su alcance y efectividad para valorar integralmente las competencias docentes. Si bien permiten monitorear conocimientos adquiridos durante la formación, tienden a centrarse en contenidos teóricos y no siempre reflejan el desempeño real en aula. Además, tal como reconocen Bruns y Luque (2014), estas evaluaciones enfrentan desafíos como baja participación, escasa validez predictiva y limitada utilidad para capturar el potencial pedagógico de los futuros maestros. Al respecto, es importante considerar un enfoque más integral para identificar el talento docente del futuro, por esto parece necesario moverse a un enfoque de evaluación de desempeño autentico que permita observar a los egresados de programas de educación en contextos cercanos al real.

En California, por ejemplo, más de 33 facultades de educación colaboraron para desarrollar y perfeccionar una evaluación integral de desempeño llamada PACT. Esta evaluación se aplica al final del programa de formación docente y va más allá de las pruebas tradicionales, al evaluar lo que los futuros docentes pueden hacer realmente en el aula. Se recopilan evidencias como planes de clase, trabajos estudiantiles y otros productos. Esta evaluación se complementa con pruebas más tradicionales sobre conocimiento pedagógico y disciplinar. Se aplica en el tercer año de formación y es requisito para obtener la licencia inicial de enseñanza en el estado. Las universidades que forman docentes la han considerado una herramienta útil para ajustar sus propios programas de formación (Darling-Hammond, 2010).

Ahora bien, para que estas evaluaciones aporten realmente al fortalecimiento de la profesión, es clave que no se limiten a verificar si el futuro docente ejecuta determinadas tareas. También deben considerar su capacidad para interpretar situaciones pedagógicas complejas, tomar decisiones fundamentadas y reconstruir críticamente su saber profesional a partir del diálogo entre la experiencia y el conocimiento (Trujillo-Losada, 2024; UNESCO, 2025). Bajo este enfoque, la evaluación no se concibe solo como una medición, sino como un acto formativo en sí mismo, que propicia procesos de reflexión, autoobservación y construcción de juicio pedagógico. Esto permite, a su vez, rescatar y valorar las prácticas pedagógicas que el docente desarrolla de manera situada y consciente.

En Colombia podría desarrollarse una evaluación similar al modelo PACT. Establecer estándares y aplicar una evaluación integral de desempeño elevaría el perfil profesional de quienes ingresan a la docencia, ayudaría a reducir la deserción temprana, y constituiría una herramienta útil para mejorar y evaluar la calidad de los programas de formación docente. Al tiempo que crearía una posible puerta de entrada temprana a la carrera docente si se vincula al concurso de ingreso.

4. Fortalecer el sistema de ingreso a la carrera docente y de acompañamiento en los primeros años

Fortalecer la carrera docente también está relacionado con crear o robustecer el sistema de ingreso, para esto es necesario establecer un tránsito más estructurado y exigente entre la formación inicial y el ejercicio profesional. Los sistemas educativos con mejores resultados han implementado modelos que incluyen transito rápido entre la finalización de los estudios y el ingreso a la carrera docente, así como períodos de inducción acompañados. En países como Corea del Sur o Japón, el ingreso a la profesión requiere la aprobación de exámenes nacionales y entrevistas, junto con pasantías supervisadas antes de obtener la titularidad. En Singapur, el Ministerio de Educación selecciona de manera anticipada a los futuros docentes, quienes reciben un salario durante su formación y están obligados a trabajar un mínimo de años en el sistema público tras su graduación, o reembolsar los costos de la formación (Fundación Compartir, 2014). Estas experiencias destacan el papel central del Estado en asegurar que solo

los candidatos más preparados ingresen a la carrera, con procesos de transición que validan competencias teóricas y prácticas.

Además, la evidencia señala que los primeros años de ejercicio docente son críticos para la permanencia y el desarrollo profesional. Sin un acompañamiento adecuado, muchos docentes noveles enfrentan aislamiento, frustración y abandono temprano de la profesión. Por ello, se recomienda implementar programas nacionales de inducción con mentoría estructurada, retroalimentación formativa y acceso a redes de aprendizaje entre pares. La Fundación Compartir (2014) sugiere incluso evaluar el desempeño docente durante estos primeros años, utilizando rúbricas observacionales, análisis de portafolios y entrevistas. Este enfoque permitiría no solo fortalecer el desarrollo profesional temprano, sino también filtrar el ingreso definitivo, garantizando que quienes permanezcan en la profesión hayan demostrado su idoneidad en condiciones reales de aula.

5. Fortalecer la autonomía docente y promover la colaboración docente

Elevar el estatus de la profesión docente implica crear condiciones que favorezcan la autonomía. Países con escasez aguda y pérdida de atractivo de la docencia han recurrido a medidas de emergencia, como acortar la formación o contratar personal no calificado e intentar suplir la formación pedagógica con estudios de posgrado o educación no formal. Estas rutas rápidas ponen en riesgo los estándares y la rigurosidad de la profesión. Cuando los docentes no están adecuadamente formados, suele imponerse una pedagogía prescriptiva y controlada, asumiendo que no tienen la capacidad profesional para tomar decisiones pedagógicas, lo que además afecta la autonomía que los estados pueden brindar.

Según el informe de UNESCO (2025), otorgar mayor autonomía a los docentes en decisiones curriculares, metodológicas y evaluativas no solo mejora su motivación y compromiso, sino que también se asocia con mayores niveles de permanencia en el sistema educativo. Por ejemplo, en el Reino Unido se encontró que el 85 % del profesorado con altos niveles de autonomía deseaba seguir en la profesión, frente al 50 % de quienes se sentían restringidos en sus decisiones profesionales.

Sin embargo, para que la autonomía sea efectiva, no basta con reconocerla formalmente; es necesario que los docentes estén formados en el desarrollo de un pensamiento pedagógico propio. La confianza en el juicio profesional debe construirse desde la formación inicial, dotando a los futuros maestros de la capacidad de leer críticamente la realidad educativa, formular preguntas genuinas y tomar decisiones fundamentadas en contextos diversos. La autonomía, en este sentido, no puede entenderse como simple delegación, sino como el resultado de cultivar una racionalidad pedagógica que permita actuar con criterio situado frente a los desafíos cotidianos del aula (Trujillo-Losada, 2024).

De manera complementaria, promover la colaboración entre docentes es fundamental para construir comunidades profesionales de aprendizaje. El trabajo colaborativo —planificación conjunta, observación entre pares, mentoría y reflexión colectiva— ha demostrado mejorar la calidad de la enseñanza, fortalecer el desarrollo profesional y aumentar la satisfacción laboral del profesorado (UNESCO, 2025). Esta colaboración cobra un sentido más profundo cuando deja de ser una práctica instrumental para convertirse en un espacio compartido de construcción del saber pedagógico, donde se comparten no solo experiencias, sino criterios, intenciones y horizontes de transformación (Trujillo-Losada, 2024).

Por último, la Fundación Compartir (2014) resalta que en sistemas como el de Singapur se evalúan explícitamente competencias relacionadas con el trabajo en grupo y la colaboración con colegas y con las familias de los colegios, como parte del crecimiento profesional. Estas experiencias sugieren que el trabajo colaborativo debe ser parte del tiempo institucional docente y no una tarea voluntaria adicional, permitiendo espacios formales para planear, innovar y aprender conjuntamente.

6. Sistema de evaluación permanente a los docentes en servicio

Como mencionamos antes, es importante tener una evaluación y seguimiento detallado para los docentes en sus primeros años dentro de la carrera, eso no significa que los demás docentes no la necesiten. La autonomía y la colaboración deben estar acompañadas de mecanismos de rendición de cuentas que motiven a los docentes, les brinde una retroalimentación efectiva, fomente su profesionalización y evite desencadenar en un aumento de labor burocrática. La literatura reconoce que los sistemas de evaluación docente deben tener un enfoque profesionalizante, participativo y centrado en la mejora continua, evitando prácticas punitivas o excesivamente dependientes de pruebas estandarizadas.

Desde esta perspectiva, evaluar no debe entenderse como una simple medición del cumplimiento técnico, sino como una oportunidad para enriquecer la práctica docente a través del reconocimiento de su complejidad. Es clave que los sistemas de evaluación promuevan la reflexión pedagógica, la construcción de juicio profesional y la identificación de trayectorias de desarrollo formativo. Evaluar, en este sentido, no se trata solo de verificar lo que el docente hace, sino de indagar cómo y por qué lo hace, y con qué criterios fundamenta sus decisiones en el aula (Trujillo-Losada, 2024).

En este marco, el fortalecimiento de mecanismos de evaluación y rendición de cuentas permanentes para docentes con más de tres años de experiencia resulta clave para garantizar una docencia de calidad. La Fundación Compartir (2014) propone una evaluación integral al menos cada cinco años, basada en observaciones de aula, revisión de portafolios pedagógicos y el uso de rúbricas estandarizadas aplicadas por evaluadores capacitados. Este proceso permitiría identificar fortalezas y necesidades formativas, y vincular sus resultados a oportunidades de desarrollo profesional, ascenso y reconocimiento, promoviendo un sistema de carrera docente más transparente y meritocrático.

A nivel internacional, varios sistemas educativos han desarrollado modelos sólidos de evaluación docente continua que articulan el desarrollo profesional con la rendición de cuentas. En Singapur, todos los docentes participan anualmente en un sistema de evaluación integral que incluye autoevaluaciones, metas individuales y retroalimentación institucional, cuyos resultados inciden en la progresión en el escalafón y en bonificaciones salariales (Fundación Compartir, 2014). Japón, por su parte, combina mecanismos de apoyo y supervisión mediante observación en aula y mentoría entre pares, con énfasis en el mejoramiento más que en la sanción (UNESCO, 2025). Finlandia, en contraste, no aplica sistemas formales de evaluación del desempeño docente como los de otros países, pero promueve una fuerte cultura profesional de autorregulación, donde se espera que los docentes gestionen su propio desarrollo a través de la reflexión pedagógica, el trabajo colaborativo y la confianza institucional depositada en su juicio profesional (UNESCO, 2025).

7. Garantizar condiciones laborales dignas

Garantizar condiciones laborales dignas para el profesorado es una condición estructural para mejorar la calidad de la enseñanza y reducir el abandono docente. Según Arnold y Rahimi (2024), factores como la sobrecarga de trabajo, clases numerosas, falta de apoyo institucional, carencia de materiales y excesivas tareas administrativas generan altos niveles de estrés y disminuyen el bienestar docente, especialmente en contextos de bajos recursos. Estos factores afectan la retención de personal calificado y contribuyen al debilitamiento del estatus profesional. Además, el estrés crónico relacionado con evaluaciones punitivas, la falta de equilibrio entre vida laboral y personal, y la presión institucional, incrementa la probabilidad de que los docentes abandonen la profesión en los primeros años.

Los informes de Arnold y Rahimi (2024) y la UNESCO (2025) destacan que crear culturas escolares positivas, con condiciones organizativas favorables y climas de respeto y cooperación, puede tener un impacto directo en la motivación, la salud mental y la satisfacción laboral del profesorado. Para ello, se requiere comprender que el bienestar docente no se limita a evitar el malestar, sino que supone crear entornos donde el ejercicio de la docencia tenga sentido, esté acompañado por estructuras de cuidado institucional y se reconozca el valor del trabajo pedagógico como una práctica profesional compleja. En esta lógica, el bienestar se configura también como una condición pedagógica: los docentes solo pueden educar críticamente si trabajan en condiciones que los reconocen como sujetos reflexivos, sensibles y autónomos (Trujillo-Losada, 2024).

Estas mejoras deben ir acompañadas de esquemas salariales dignos y sostenidos, como condición para atraer y retener profesionales talentosos en la docencia. Casos como Escocia y Tailandia, en los que se han duplicado los salarios docentes en los últimos años como parte de estrategias para mejorar el estatus de la profesión y frenar la deserción (UNESCO, 2025) pueden ser una guía importante de lo que se puede hacer al respecto.

En el caso colombiano, además, hay condiciones ligadas a los contextos que deben ser considerados. En específico se hace necesario mejorar las condiciones de los y las maestras en zonas rurales y de conflicto armado. Respecto a la ruralidad, el LEE (2024) menciona la necesidad de fortalecer la dotación y la infraestructura, sugieren la creación de un fondo que motive a los nuevos profesores y estudiante de últimos semestres en práctica a ir a estas zonas y aumentar paulatinamente el número de profesores en estos contextos. En cuanto a las zonas de conflicto armado, el informe de la UNESCO (2025) reconoce que en estas situaciones el profesorado suele estar más expuesto y que esto se asocia con la escasez de personal. Finalmente, señala la necesidad de proteger a los maestros en estos contextos y pone como ejemplo la guía técnica desarro-

llada por La Coalición Mundial para la Protección de la Educación contra los Ataques para que docentes y autoridades escolares implementen medidas de protección.

8. Reducir los ataques contra los maestros y mejorar la imagen de los docentes

Reducir los ataques contra los docentes —tanto físicos como simbólicos— es fundamental para proteger su integridad, dignidad profesional y permanencia en la carrera. Según la UNESCO (2025), una proporción creciente de maestras y maestros enfrenta situaciones de violencia en el entorno escolar, que incluyen agresiones físicas, insultos, amenazas y acoso en redes sociales por parte de estudiantes, familias e incluso otros actores de la comunidad. Estas condiciones afectan directamente su salud mental y motivación profesional, especialmente en contextos de alta vulnerabilidad. Además, se ha documentado que este tipo de violencia tiene un efecto disuasivo sobre la elección y permanencia en la carrera docente, debilitando los esfuerzos por garantizar una educación de calidad en todos los niveles del sistema educativo. Por otro lado, Arnold y Rahimi (2024) advierten que el deterioro de la imagen pública del profesorado constituye una forma más sutil pero persistente de violencia simbólica. Esta situación se ve alimentada por discursos mediáticos y políticos que responsabilizan al docente de los problemas del sistema educativo y los culpan por tener determinadas posturas políticas y sociales.

En este contexto, se hace necesario, además, fortalecer la imagen del profesorado para dignificar la carrera docente y atraer nuevos talentos comprometidos con la educación. Según Arnold y Rahimi (2024) es fundamental proyectar al docente como un profesional autónomo, ético e intelectualmente competente, capaz de incidir en las políticas educativas y tomar decisiones pedagógicas fundadas. Recomendamos que los medios de comunicación y líderes políticos reconozcan públicamente su rol estratégico en la sociedad, contribuyendo así a transformar la narrativa que los responsabiliza injustamente de los problemas estructurales del sistema educativo. En esta línea, la Fundación Compartir (2014) propone campañas de comunicación masivas que visibilicen a los docentes como actores clave del desarrollo, acompañadas de premios públicos y estímulos para quienes destaquen por su innovación y compromiso. En Colombia, estrategias de este tipo no salen del nicho de los profesores, es necesario mostrar a toda la población que el maestro que se gana un premio no es alguien excepcional, sino que innovar e investigar hace parte de la práctica cotidiana de los maestros.

En síntesis, coincidimos con la UNESCO en que quizás necesitamos un nuevo “contrato social” para la educación, basado en el respeto, la autonomía, la rendición de cuentas y el aprendizaje a lo largo de la vida de los docentes. En Colombia, esto implica desarrollar un pacto nacional y una política docente sólida y transformadora. Este nuevo contrato social no puede limitarse a modificar estructuras o reglamentos; debe replantear el sentido mismo de la docencia como una práctica ética, situada y transformadora. No se trata solo de mejorar condiciones, sino de reconocer que el ejercicio docente involucra pensamiento, sensibilidad y responsabilidad pública. La pedagogía debe ocupar un lugar central como lenguaje para comprender y transformar la realidad, y el docente debe ser concebido no como un mero ejecutor de políticas, sino como un intelectual práctico que construye sentido en su hacer cotidiano (Trujillo-Losada, 2024).

Esta estrategia debe construirse mediante diálogo social con múltiples actores. Una política docente transformadora debe vincular todos los elementos trabajados a lo largo de este texto: la atracción y retención de talento diverso y de excelencia, una formación inicial de calidad anclada en la práctica reflexiva, evaluaciones integrales que reconozcan el juicio pedagógico, sistemas de acompañamiento en los primeros años, desarrollo profesional continuo, condiciones laborales dignas, autonomía profesional con responsabilidad colectiva, y un fortalecimiento simbólico de la imagen docente. Todo ello debe articularse en una visión coherente, sostenible y con enfoque territorial.

El Informe Mundial sobre Docentes 2024 es tanto un espejo como un mapa: refleja los desafíos complejos y multidimensionales que enfrentan los docentes en América Latina. Para los gobiernos, el mensaje es claro: alcanzar el ODS 4 requiere transformar la docencia en una profesión valorada, apoyada, celebrada y protegida. Para la sociedad civil y los líderes educativos, el informe es una herramienta para la incidencia y la exigencia. Y para nosotros como docentes, es un reconocimiento de nuestro papel irremplazable en la construcción de futuros justos e inclusivos.

Referencias

Arnold, B., & Rahimi, M. (2024). La situación del personal docente en el mundo 2024. Bruselas: Internacional de la Educación. ISBN: 978-92-9276-028-1.

Bonilla, E., & Quintero, M. (2017). ***Educación rural en Colombia: entre la política y la práctica.*** Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Bruns, B., & Luque, J. (2014). Docentes excelentes: Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe. Washington, DC: Banco Mundial.

CEPAL. (2024). Transformaciones en la docencia y desafíos para América Latina. Santiago: Comisión Económica para América Latina y el Caribe.

Cortés García, C. A. (2020). ¿Se enferman más los profesores sin formación inicial en educación en la escuela?: evidencia empírica para Colombia [Tesis de Maestría, Universidad de los Andes]. En Repositorio Institucional Séneca. https://repositorio.uniandes.edu.co/entities/publication/a5abb63b-091f-4ed2-b6da-1a3ccc6a2fe7

Darling-Hammond, L. (2010). Evaluating teacher effectiveness: How teacher performance assessments can measure and improve teaching. Center for American Progress. https://www.americanprogress.org/article/evaluating-teacher-effectiveness/

Forero, D., & Saavedra, V. (2019). Los 10 pasos para hacer de Colombia la mejor educada de América Latina. Fedesarrollo.https://www.repository.fedesarrollo.org.co/handle/11445/3761

Fundación Compartir. (2014). Tras la excelencia docente: Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos. Bogotá: Fundación Compartir.

Laboratorio de Economía de la Educación (LEE) de la Pontificia Universidad Javeriana. (2024). Informe No. 98. Calidad Educativa en Zonas Rurales de Colombia: Un Camino por Recorrer. Disponible en https://lee.javeriana.edu.co/publicaciones-y-documentos

Laboratorio de Economía de la Educación (LEE) de la Pontificia Universidad Javeriana. (2022). Informe No. 55 Docentes de educación básica y media en provisionalidad en Colombia. Disponible en https://economiadelaeducacion.org/

Laboratorio de Economía de la Educación (LEE) de la Pontificia Universidad Javeriana. (2020). Informe No. 21 Un análisis sobre los programas de las ciencias de la educación. Recuperado de https://lee.javeriana.edu.co/publicaciones-ydocumentos

Ministerio de Educación Nacional (MEN), Coalición Latinoamericana para la Excelencia Docente, Universidad de los Andes & Universidad de La Sabana. (2022). La formación docente en Colombia: Nota técnica

OCDE. (2019). Resultados de TALIS 2018. Volumen I: Docentes y directores de centros educativos como profesionales del aprendizaje. París: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.

Trujillo-Losada, M. F. (2024). Técnicas para la formación práctica: 120 años pretendiendo superar la tensión teoría-práctica. En A. Bernal Martínez De Soria & C. Naval Durán (Eds.), Educar y transformar. Una ilusión del presente para el futuro (pp. 395-413). EUNSA. https://www.eunsa.es/libro/educar-y-transformar_159374/

UNESCO. (2021). Transformar la educación desde la base: inclusión y equidad en la formación docente. París: UNESCO

UNESCO. (2025). Informe mundial sobre el personal docente: Afrontar la escasez de docentes y transformar la profesión. París: UNESCO.