



Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe
Partnership for Educational Revitalization in the Americas

N° 31

**Construcción de la
profesión docente en
América Latina.
Tendencias, temas y debates**

Denise Vaillant*

Diciembre 2004

* Denise Vaillant es PH.D. en Educación de la Universidad de Québec à Montreal, profesora universitaria en Uruguay, consultora de varios organismos internacionales y autora de numerosos libros y artículos sobre la temática docente. Actualmente es Coordinadora del Grupo de Trabajo sobre Profesionalización Docente GTD-PREAL-ORT.

El presente documento se apoya en un trabajo más amplio elaborado por Denise Vaillant con la colaboración de Cecilia Rossel en agosto de 2004. La versión completa puede ser consultada en la página WEB del Grupo de Trabajo sobre Profesionalización Docente de PREAL: www.preal.org/GTD/index.php

Las opiniones vertidas en este trabajo son responsabilidad de la autora y no comprometen a PREAL ni a las instituciones que lo patrocinan.

ÍNDICE

Introducción	5
Capítulo I	
Los rasgos salientes de la situación laboral	7
1.1 Introducción	8
1.2 Tendencias en Estados Unidos y Europa	8
1.3 La situación en América Latina	10
1.3.1 Perfil educativo y socioeconómico	11
1.3.2 La carrera docente	13
1.3.3 El papel de los sindicatos	16
Capítulo II	
Formación inicial y en servicio	17
2.1 Introducción	17
2.2 Las reformas a nivel internacional	18
2.2.1 Tendencias recientes en la Unión Europea	18
2.2.2 Transformaciones en los Estados Unidos	19
2.3 Estado de la cuestión en América Latina	20
2.3.1 Las instituciones formadoras	20
2.3.2 Las propuestas curriculares	21
2.3.3 Los programas de formación en servicio	21
2.3.4 Los formadores	23
2.3.5 El apoyo de las nuevas tecnologías	23
2.3.6 Experiencias prometedoras	23
Capítulo III	
La Gestión institucional y la evaluación docente	25
3.1 Introducción	25
3.2 Conocer e interpretar la docencia	26
3.3 Las referencias internacionales	26
3.3.1 Las prácticas en los Estados Unidos	28
3.3.2 Aprendizajes de cuatro países de la OCDE	30
3.4 La situación en América Latina	31
3.4.1 Algunas estrategias de interés	32
3.4.2 El caso chileno	32
A modo de síntesis final	34
Bibliografía	35

INTRODUCCIÓN

Durante los años 80 y 90, casi todos los países latinoamericanos impulsaron transformaciones que llevaron a un escenario educativo actual bastante más favorable que el de décadas pasadas. Las reformas educativas se caracterizaron por la introducción de cambios institucionales; por la adopción de sistemas de medición de calidad y evaluación de resultados del aprendizaje; por la revisión de contenidos curriculares; por los intentos por mejorar las capacidades de gestión y ofrecer incentivos a los maestros; por ciertos éxitos en la aplicación de estrategias para mejorar la equidad, calidad de la enseñanza y el rendimiento interno del sistema educativo.

Sin embargo, los esfuerzos realizados no sirvieron para garantizar un desarrollo educativo sostenido en los países de la región. En la práctica, las realidades educativas han probado ser difíciles de transformar. Persisten las desigualdades respecto a la distribución de oportunidades educativas y el rendimiento sigue siendo bajo.

Una de las problemáticas principales con que se enfrentan las políticas públicas en el sector educación en la actualidad es cómo mejorar el desempeño de los docentes. Los diagnósticos coinciden en señalar que las propuestas tradicionales ya no alcanzan. Pero hay también fuertes evidencias de que no es simple determinar cuáles son los cambios adecuados y mucho menos ponerlos en práctica.

Las políticas relativas a los docentes en América Latina abordan un tema complejo que incluye las condiciones laborales, la formación inicial y en servicio y la gestión institucional. Entre los problemas enfrentados por dichas políticas, se destacan:

- las condiciones laborales refieren a una carrera docente conformada piramidalmente

por una serie de cargos que suponen diferentes funciones existiendo una sola vía de incrementar el salario, que es ascender en la escala jerárquica del sistema educativo. Para un docente de aula solo hay una mejora sustancial de su ingreso pasando a ser director de la escuela, y de allí a supervisor. Es decir, solo se permite el ascenso a otros puestos alejándose del aula, lo cual tiene como consecuencia perversa el abandono de la tarea de enseñar por parte de quienes son buenos profesores. En la mayoría de los países el rubro fundamental que determina el incremento del salario es la antigüedad.

- la formación inicial y continua ha tenido resultados relativos a pesar de que se le reconoce un papel clave en las reformas educativas y ello por razones que aparentemente son contradictorias y que Fullan (1993) resume en su muy citada frase “la formación docente tiene el honor de ser, simultáneamente, el peor problema y la mejor solución en educación”. Los programas cortos y planes de estudios altamente teóricos suelen sacrificar la práctica en el aula y la preparación de las materias, aspectos fundamentales en la formación de buenos maestros. Las carreras se caracterizan por un bajo prestigio, un cuerpo docente mal capacitado, demasiado énfasis en el método basado en la exposición oral frontal y muy poca atención a técnicas pedagógicas apropiadas para los alumnos desfavorecidos. Este déficit se ve agravado por la mala calidad de la educación escolar básica y media que muchos –si no la mayoría– de los aspirantes a maestros reciben antes de ingresar a estudiar pedagogía.
- la gestión institucional se basa en sistemas de evaluación docente que no funcionan sobre bases objetivas ya que hay escasos indicadores reales y no existe cultura de eva-

luación. Como si esto fuera poco, el apoyo profesional que recibe el docente para su trabajo es generalmente muy débil. El sistema de acompañamiento está basado, a menudo, en el antiguo esquema de inspección, cuyo propósito es más burocrático que técnico. Hace falta un verdadero respaldo institucional y sistemático que retroalimente las instancias y las distintas pruebas que deben afrontar los maestros y profesores en su tarea en el ejercicio profesional.

El tema docente es uno de los problemas más difíciles enfrentados por los gobiernos y las sociedades por sus implicancias políticas, ideológicas y financieras. A esto se agrega que frecuentemente las propuestas técnicas tradicionales han sido débiles y con escasos resultados.

Una rápida revisión de la bibliografía nos devuelve una perspectiva extremadamente simplista de cómo se abordan los temas. Esto quiere decir que, a pesar de que las experiencias son muchas, las variaciones son pocas. En América Latina existen escasas propuestas sistemáticas exitosas en torno a las condiciones laborales, la formación inicial y en servicio y gestión y evaluación de la docencia.

El centro del problema es cómo pasar de la repetición (“el más de lo mismo”) a la puesta en marcha de políticas sistemáticas que promuevan la profesionalización docente. Ya no alcanza con que un maestro o profesor sepa lo que va a enseñar y tenga una buena formación acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje. La complejidad de la tarea requiere de un cambio de enfoque.

La búsqueda de “lo profesional” en la docencia involucra un debate amplio sobre las profesiones, su significado y sus alcances terminológicos. El tema abarca un apartado vasto en amplitud y profundidad; en este documento nos remitiremos a un concepto amplio de profesión, como proceso.

El análisis de la profesión pasa necesariamente por estudiar sus orígenes, evolución, organizaciones, entre otros, en un contexto y un tiempo determinado. El concepto de profesión es el resultado de un marco sociocultural e ideológico que influye en una práctica laboral, ya que las profesiones son legitimadas por el contexto so-

cial en que se desarrollan. Por tanto, no existe “una” definición, sino que profesión, es un concepto socialmente construido, que varía en el marco de las relaciones con las condiciones sociales e históricas de su empleo.

La profesionalización docente puede ser estudiada a partir de diversas perspectivas¹ que hemos intentado considerar en nuestro análisis de manera de avanzar desde una mirada global.

Este Estado de Arte se propone brindar un panorama acerca de la profesión docente, los temas, los debates y las principales posiciones y vacíos registrados con la finalidad de identificar las cuestiones prioritarias para las políticas educativas en América Latina. Entre otras, busca responder a las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son las tendencias presentes a nivel internacional en el campo de la profesión docente y de sus tres aspectos básicos (condiciones laborales, formación y gestión institucional)?
- ¿Cuáles son los enfoques y las estrategias que orientan las tendencias actuales acerca de la profesión docente en América Latina?
- ¿Cuáles son los principales desafíos que el tema docente plantea a las políticas educativas?

El Estado de Arte se basa en fuentes secundarias relevadas desde mediados de la década de los años 80 hasta la fecha. El documento se organiza en tres capítulos:

El capítulo I aborda los rasgos salientes del perfil sociodemográfico del docente latinoamericano en comparación con sus pares de países desarrollados. A la vez, destaca las características más importantes de la situación laboral de maestros y profesores en la región, así como los pilares que describen la carrera docente en la mayoría de los países. Finalmente, resume cuál es el papel de los sindicatos docentes.

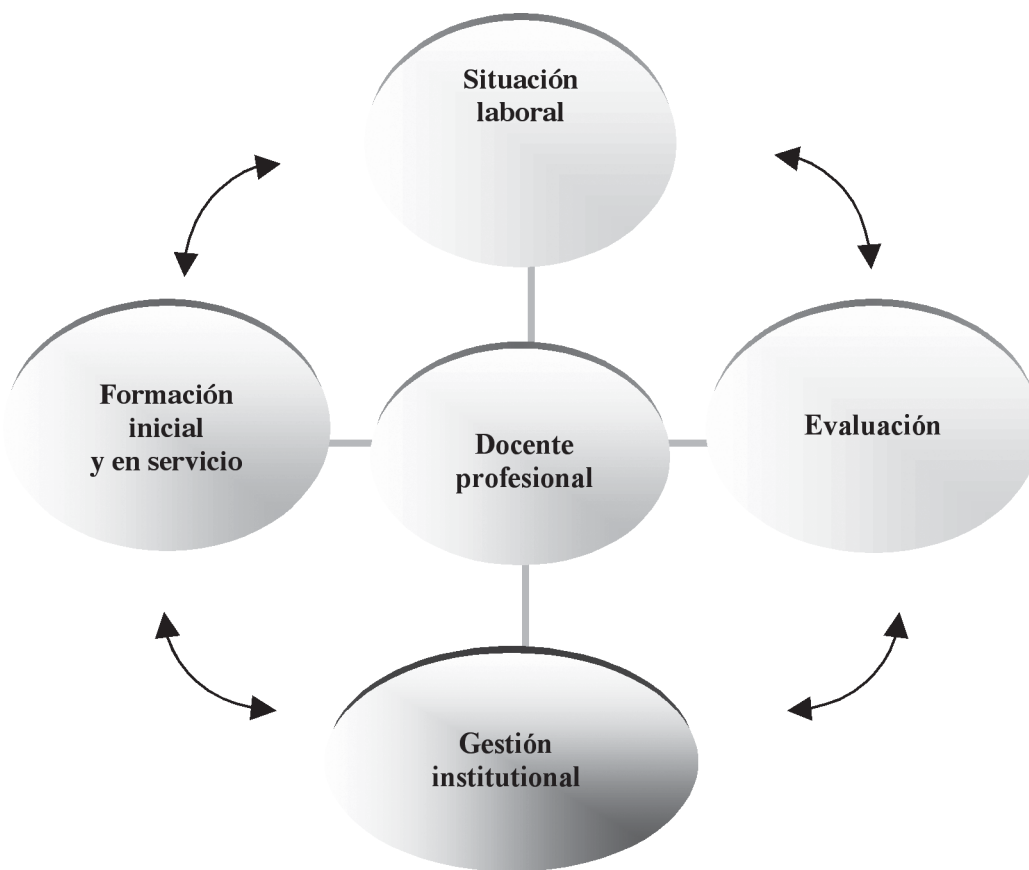
El segundo capítulo aborda la temática de la formación docente inicial y en servicio, poniendo énfasis en las innovaciones que, tanto en Esta-

¹ Entre otras, la sociología de las profesiones, la psicología de la profesión, la historia de la profesión, el desarrollo económico y mercado profesional.

dos Unidos como en Europa y, en los últimos años en América Latina, se han realizado para mejorar la calidad de la educación que reciben los maestros y profesores.

El capítulo III analiza el papel que la gestión institucional y la evaluación del desempeño docente juegan en la consolidación de un cuerpo profesional en la enseñanza, destacando experiencias innovadoras en diferentes países y que podrían constituirse como modelos a seguir.

La tesis central de este trabajo es que la profesionalización está asociada a un desempeño autónomo, con responsabilidad sobre la tarea que se desempeña. Pero estos rasgos no se legislan sino que se construyen a partir de la confluencia de tres elementos: la existencia de condiciones laborales adecuadas; una formación de calidad, y una gestión y evaluación que fortalezca la capacidad de los docentes en su práctica laboral. Esas son las tres dimensiones que examinaremos en los capítulos que siguen.



CAPÍTULO I LOS RASGOS SALIENTES DE LA SITUACIÓN LABORAL

El cuerpo docente latinoamericano parece estar igualmente feminizado que el de la mayoría de los países desarrollados aunque, en promedio, tiende a ser más joven y a estar menos preparado. A la vez, la carga familiar de los docentes es significativa, lo que obliga a mati-

zar la idea de que la profesión docente es mayoritariamente un complemento a los ingresos del hogar.

Por otro lado, la estructura de la carrera docente en la región está marcada por el peso de la antigüedad como mecanismo primordial de ascenso y la salida del aula como principal camino para alcanzar los grados más altos. Estos componentes, combinados con salarios relativamen-

te bajos, no parecen estar logrando una mejora del estatus de la profesión docente.

1.1 INTRODUCCIÓN

Muchos son los factores que contribuyen a la constitución de una identidad colectiva de los docentes como cuerpo profesional. En las últimas décadas numerosos son los estudios e investigaciones que, preocupados por la profesionalización de los docentes, han hecho hincapié en profundizar en las diferentes dimensiones que afectan a la situación laboral de los docentes y a las condiciones cotidianas en las que se desempeñan, así como a su perfil sociodemográfico y extracción social.

La diversidad de variables intervinientes dificulta su abordaje. Además, a menudo, no se dispone de información comparativa para el conjunto de los países por lo que muchos estudios refieren a aquellos elementos sobre los cuales existe mayor cantidad de información, entre ellos:

- El perfil sociodemográfico del cuerpo docente, que constituye un elemento central para diagnosticar el sesgo de reclutamiento

que tiene la profesión docente y para pensar instrumentos específicos de política.

- Las carreras docentes, los salarios y la estructura de remuneración e incentivos, elementos fundamentales para analizar el mercado de trabajo docente
- Los sindicatos docentes en la región, así como los ejes fundamentales de conflicto.

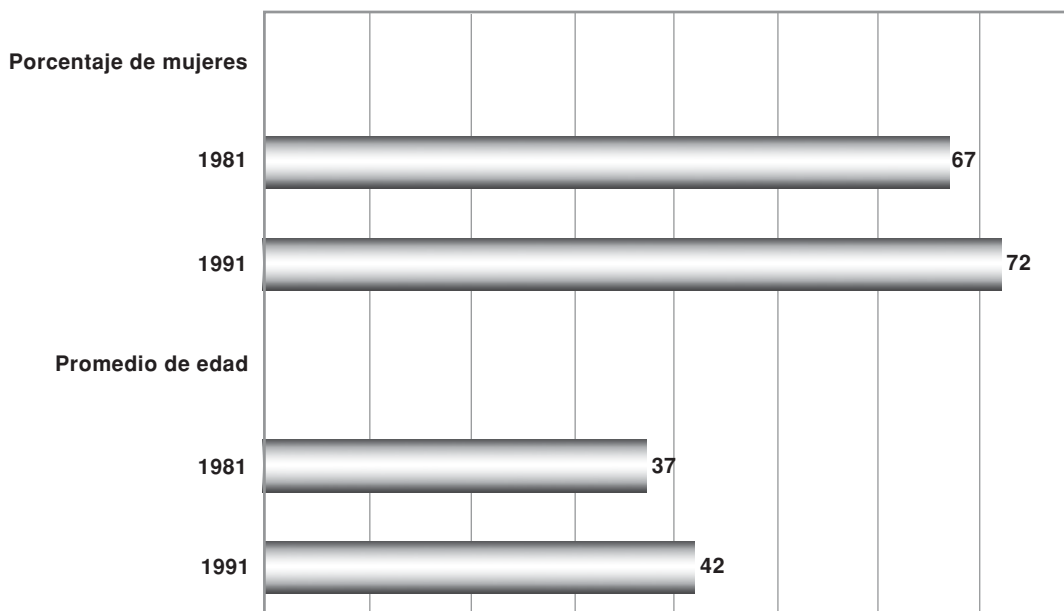
1.2 TENDENCIAS EN ESTADOS UNIDOS Y EUROPA

Los estudios disponibles sobre el perfil y las condiciones laborales de los docentes en Estados Unidos y en Europa ponen de manifiesto una estructura de problemas vinculada con la feminización y envejecimiento del cuerpo docente así como con la devaluación de la profesión y su pérdida de capacidad de atracción.

Feminización y envejecimiento

En la década de los ochenta el cuerpo docente en Estados Unidos mostraba claras tendencias de feminización y envejecimiento, un fenómeno que se manifestó especialmente en las escuelas públicas².

Tendencias de género y edad en los docentes de escuelas públicas en Estados Unidos



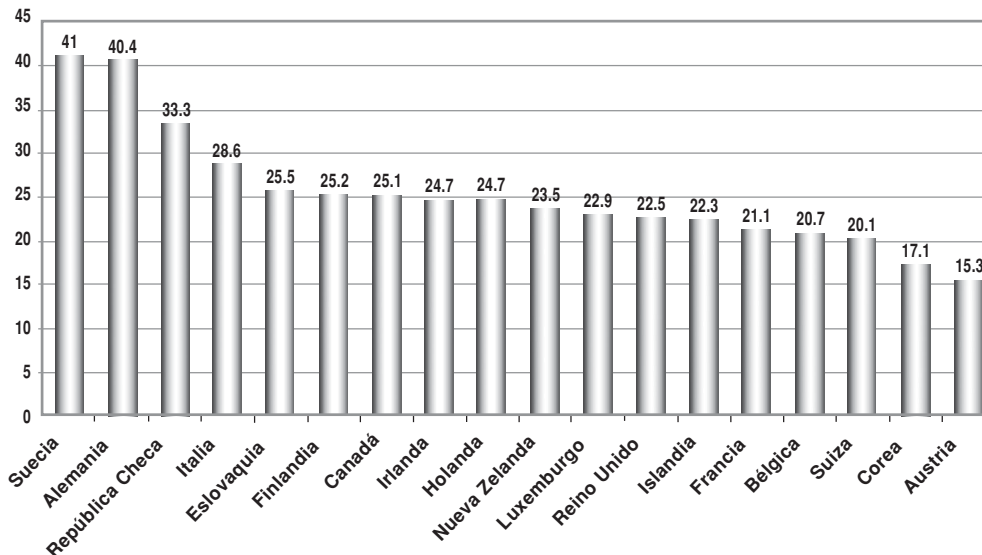
Fuente: National Center for Education Statistics, Findings from "The condition of Education, 1994", pág. 2. Washington DC: NCES.

² Ver NCES (1994: 2).

En Europa la situación es, en algunos aspectos, similar. Como se muestra en el gráfico que sigue, la tendencia hacia el envejecimiento de los

maestros y profesores y el peso de los docentes de mayor edad es un problema cada vez más marcado.

Porcentaje de docentes de más de 50 años entre los docentes de primaria (privada y pública), en países seleccionados de la OCDE



Fuente: Santiago, Paulo (2002) Teacher Demand and Supply: improving Teaching quality and addressing Teaching Shortages. OCDE Education Working Papers, N° 1, pág. 16.

El envejecimiento del cuerpo docente en Europa y Estados Unidos tiene consecuencias negativas para la profesionalización del mercado de trabajo docente en al menos tres sentidos: en primer lugar, aumenta costos porque son justamente los docentes más antiguos los que tienen mayor remuneración, dejando menores recursos para atraer a los docentes más jóvenes; en segundo lugar, pone obstáculos a los procesos de adaptación a nuevos desafíos y, en tercer lugar, pone de manifiesto la inminencia de un problema de largo plazo de falta de docentes nuevos para cubrir la demanda (OCDE, 2001: 1).

La devaluación del estatus profesional

Las investigaciones a nivel internacional confirman la existencia de un problema en relación al estatus del docente. En Estados Unidos, por ejemplo, los docentes se encuentran ante una situación de devaluación de su estatus profesional que, además, suele estar acompañada de bajos salarios cuando se los compara con profesiones similares³, lo que contribuye a cerrar un

círculo vicioso de insatisfacción y desmotivación⁴.

En Europa la situación de los salarios de los docentes tampoco es alentadora: en muchos países de la región los salarios han disminuido en las últimas décadas. Así, por ejemplo, entre 1992 y 1998 el salario inicial de los maestros en relación al PBI per cápita ha pasado de 1.0% a 0.9% en Austria, de 1.0% a 0.8% en Bélgica, de 1.2% a 0.9% en Finlandia, de 1.4% a 0.9% en Irlanda y de 1.0% a 0.9% en Italia⁵.

Tanto en los Estados Unidos como en Europa los incrementos salariales son aún limitados y todavía están muy asociados a la antigüedad, lo que se ha convertido, en muchos casos, en motivo de insatisfacción. Por otro lado, en muchos países se percibe a la profesión docente con estatus bajo en relación a otras ocupaciones⁶.

³ Ver NCES (1996: 8).

⁴ De hecho, el 65% de los docentes estadounidenses y el 89% de los docentes ingleses mencionan el salario como primera causa para desertar de la profesión (Eurydice, 2004).

⁵ Ver OCDE (2001).

⁶ En Italia, dos de cada tres docentes dicen no sentir su trabajo reconocido por parte de la sociedad; en Francia, 67% de los docentes jóvenes perciben que su profesión está muy poco reconocida, y en Finlandia, 25% de los docentes dicen no alcanzar el reconocimiento que creen merecer (Eurydice, 2004).

Déficit en la retención

Además de los déficit de condiciones objetivas de trabajo (salarios, situación edilicia, materiales y recursos, jornada laboral y dedicación) y de situación de ingreso a la docencia (deficiencias en la formación y en los requisitos de la misma), tanto Estados Unidos como Europa han visto surgir, en las últimas décadas, nuevos problemas que atañen a la situación laboral de los docentes y que están relacionados a la organización del trabajo y a la forma en que se ejerce la profesión.

Por esto, quizás la preocupación compartida más notoria entre los diferentes países está conectada con la retención de los maestros y profesores en la profesión. En Estados Unidos, más del 30% de los docentes abandonan su tarea en los primeros cinco años de ejercicio, un dato que en las escuelas de bajos recursos alcanza al 50% (Darling-Hammond y Sykes, 2003)⁷. Este flujo de docentes que se van genera la existencia de un mayor y constante flujo de educadores inexperientes en el sistema. El fenómeno es el resultado de la falta de incentivos para el ingreso a la profesión, los ya mencionados salarios poco competitivos y las preocupantes condiciones a las que se enfrentan en su trabajo cotidiano⁸.

El déficit en la retención, además de generar costos económicos en términos de políticas públicas, impacta negativamente sobre la productividad del sistema educativo en general, ya que es justamente después del ejercicio de los primeros años cuando el docente aumenta su efectividad y mejora su capacidad y logros en la tarea de enseñar. Por otro lado, en la medida en que implica un recambio continuo en los equipos de las escuelas, afecta directamente a la posibilidad de crear una comunidad y un capital social en el centro.

Las soluciones

Para dar solución a algunos de los problemas planteados, tanto en los Estados Unidos como en Europa, se han iniciado reformas tendientes

a fortalecer y profesionalizar el mercado de trabajo de los docentes.

Así en los Estados Unidos, con el interés de atraer a docentes jóvenes, se han instrumentado sistemas de subsidio a la formación docente de calidad y al ejercicio de la profesión en las escuelas más desfavorecidas, con programas de apoyo a los noveles maestros y profesores en sus primeros años de ejercicio y de formación en servicio para quienes ya estaban trabajando⁹. Otro mecanismo innovador ha sido el pago a partir de tres dimensiones de compensación salarial: (a) las competencias de instrucción en el aula, (b) las competencias en otras áreas de la educación (por ejemplo, tareas de supervisión) y (c) las competencias administrativas y de gestión.

En Europa también se han ensayado políticas e innovaciones que buscan dar solución a los déficit en las condiciones laborales. En este sentido, algunos países han instaurado sistemas de certificación de la formación de los docentes cada cierto tiempo respecto a normas nacionales de calidad (Inglaterra), mientras que otros han quitado el carácter permanente a los complementos salariales obtenidos por méritos. Hungría, por ejemplo, solo permite que los complementos salariales por méritos duren un año, aunque los docentes pueden concursar por estos complementos cuantas veces deseen¹⁰.

Otra de las líneas de política desarrolladas en Europa ha sido la de fortalecer la autonomía de los centros escolares, de manera que tengan cierta libertad de acción para ofrecer incentivos salariales propios a los mejores docentes. Países como Francia, España, Portugal, Alemania y Luxemburgo han diseñado sistemas que asocian el trabajo docente al centro educativo¹¹.

1.3 LA SITUACIÓN EN AMÉRICA LATINA

La investigación disponible sobre perfil y condiciones laborales de los docentes en América Latina evidencia una serie de rasgos a los que se debe prestar particular atención a la hora de pensar las políticas públicas. Entre estos cabe mencionar el perfil educativo y socioeconómico, la carrera docente y el papel de los sindicatos.

⁷ En 1999, por ejemplo, el sistema educativo estadounidense reclutó 232.000 docentes. Sin embargo, en ese mismo año abandonaron la docencia 287.000. Solo un porcentaje minoritario (aproximadamente 14%) corresponde a jubilaciones, mientras que la mayoría se debe al ingreso a otro trabajo o a la insatisfacción con la docencia (Darling-Hammond y Sykes, 2003).

⁸ Ver Ingersoll, (2001) y OCDE (2002).

⁹ Ver Darling-Hammond y Sykes (2003).

¹⁰ Ver Eurydice (2004: 39).

¹¹ Ver Eurydice (2004).

1.3.1 PERFIL EDUCATIVO Y SOCIOECONÓMICO

De los distintos elementos que condicionan la conformación de un cuerpo docente profesional, la situación socioeconómica de los maestros y profesores parece estar convirtiéndose en un problema de cada vez mayor envergadura. Hasta ahora, una parte importante de los esfuerzos en materia de políticas públicas para la docencia se ha centrado en mecanismos para lograr niveles satisfactorios de titulación entre los docentes. En contrapartida, existen pocas iniciativas para mejorar la situación social y económica a la que muchos docentes se enfrentan y para balancear el sesgo negativo en la escala social que muchas veces está asociado a la profesión docente.

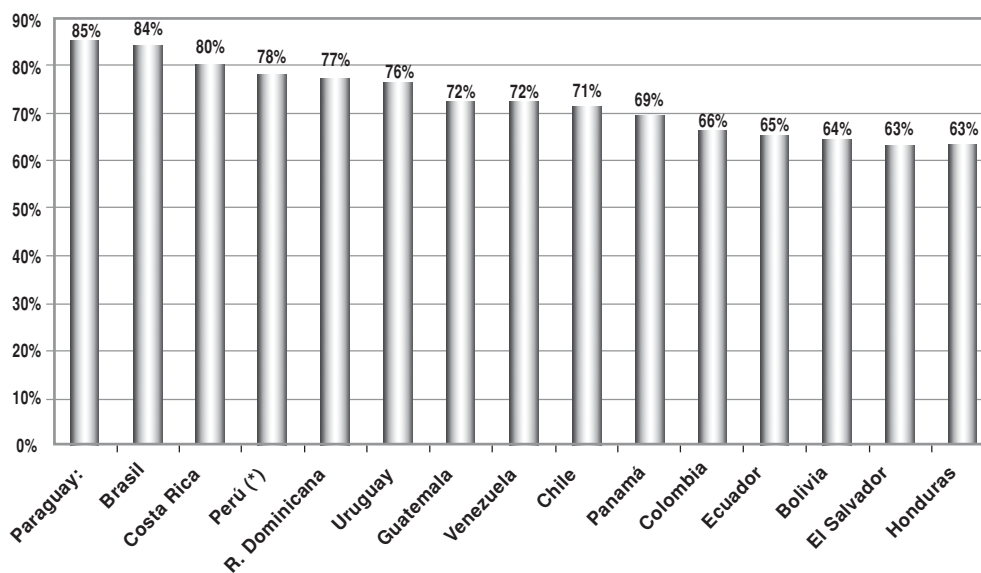
Género y edad

Pese a las dificultades que implica extraer conclusiones de datos agregados a nivel de los países del continente, los estudios e investigaciones sugieren que el colectivo docente en América Latina es mayoritariamente femenino¹².

A nivel general, este predominio de mujeres en el cuerpo docente contrarresta claramente con la distribución de género en otras profesiones no docentes, en las que suele predominar el sexo masculino o en las que la distribución parece ser más equitativa¹³. Sin embargo, en los últimos años habría una tendencia (tanto en países desarrollados como en América Latina) a la incorporación de hombres en la profesión docente¹⁴. También en lo que refiere al género es importante señalar que, tradicionalmente, el peso de las mujeres en la profesión docente ha sido siempre más fuerte en los niveles preescolares y en la educación primaria, disminuyendo significativamente en la educación secundaria y técnica¹⁵.

Si analizamos la situación en comparación con los países desarrollados (Europa y Estados Unidos, por ejemplo), el sesgo de edad es evidente: en general, los docentes tienden a ser más jóvenes, en todos los niveles educativos, que los de sus pares europeos o estadounidenses, lo que se entiende como una consecuencia clara del rápido ritmo de expansión de la cobertura educativa de América Latina en los últimos años.

Porcentaje de mujeres en el cuerpo docente en países seleccionados de América Latina



Fuente: Elaboración propia a partir de diversas fuentes (Navarro, J. C, 2002 y Liang, X, 2003).

(*) Nota: en el caso de Perú, los datos de género y promedio de edad corresponden a docentes de educación primaria pública.

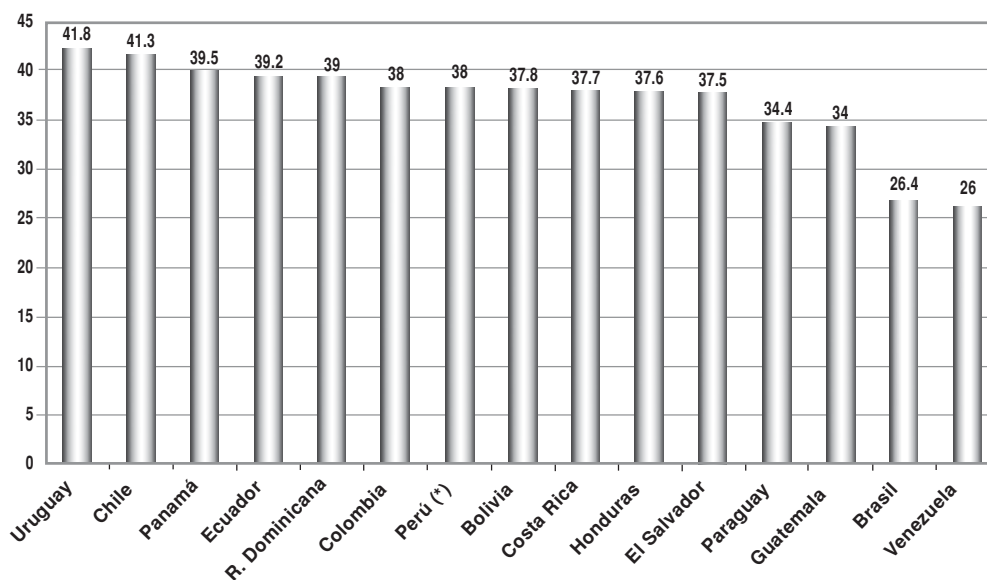
¹² Navarro (2002: 18), Siniscalco (2002: 15).

¹³ Ver Liang (2003).

¹⁴ Ver Siniscalco (2003: 15).

¹⁵ *Ibíd.*

Promedio de edad de los docentes en países seleccionados de América Latina



Fuente: Elaboración propia a partir de diversas fuentes (Navarro, J. C, 2002 y Liang, X, 2003).

(*) Nota: en el caso de Perú, los datos de género y promedio de edad corresponden a docentes de educación primaria pública.

Esta situación denota un importante déficit en términos de experiencia que debe alertar sobre las necesidades de creación y fortalecimiento de sistemas efectivos de acompañamiento y supervisión de los maestros y profesores¹⁶.

Años de educación y capital cultural

En términos comparativos, la preparación y los años de educación de los docentes latinoamericanos es más débil que la de sus pares en países desarrollados e incluso en otros países en desarrollo¹⁷. De hecho, el promedio de educación de los maestros y profesores latinoamericanos (12 años) sigue siendo significativamente menor al que se registra en el grupo conformado por Estados Unidos, Japón y los países de la OCDE (16 años)¹⁸. Este sesgo negativo en términos educativos de los docentes de la región da como resultado un escenario en el que, como algunos autores han señalado, “buena parte de los niños y adolescentes latinoamericanos de contextos socioeconómicos desfavorables asis-

ten a escuelas en las que hay docentes empíricos” (Vaillant, 2004: 54)¹⁹.

La evidencia reciente también sugiere que los docentes provienen de sectores y familias con menor capital cultural y económico en términos relativos²⁰, algo que además parece ser una tendencia que se profundiza con el paso del tiempo. Además, algunas investigaciones²¹ indican también que, en algunos países, en comparación con el pasado, el reclutamiento de los docentes se realiza cada vez más desde sectores de menor nivel educativo y económico²².

¹⁶ Aguerro (2002).

¹⁷ Países como Egipto o Indonesia muestran porcentajes significativamente más altos (PREAL, 2001: 23; UNESCO: 1998).

¹⁸ OCDE (2004).

¹⁹ Los docentes empíricos son maestros que “no tienen una formación específica. Son generalmente nombrados temporalmente para resolver necesidades inmediatas, por ejemplo en áreas rurales, donde es difícil conseguir maestros calificados.

²⁰ Ver PREAL (2001b: 18). La varianza entre los distintos países es, sin embargo, importante: mientras que en países como Ecuador o Chile el promedio de años educación formal de los docentes está en el entorno de los 15, la cifra desciende a 11 en Brasil o Venezuela.

²¹ Ver ANEP-IIPE/UNESCO (2003) y Díaz y Saavedra (2002: 152-153).

²² Una de las pocas excepciones a esta tendencia generalizada de una profesión “desvalorizada” la constituye Guatemala, país en el que los docentes se autoperceben en mayor medida como una clase de mayor estatus social. Esto indica que el sesgo negativo en el reclutamiento tan frecuente en el resto de países no parece estar presente entre los estudiantes de formación docente guatemaltecos (Lavarreda, 2002: 124-125).

Carga familiar

En lo que refiere al rol familiar, aunque en la mayoría de los países el porcentaje de docentes que son cónyuges del jefe de hogar supera al de los que son jefes, es importante destacar que la carga familiar que tienen los docentes latinoamericanos está lejos de ser insignificante. En países como Bolivia, Ecuador, Panamá u Honduras, el porcentaje de docentes jefes de hogar se ubica en el entorno del 40%, lo que indica que, por las condiciones económicas que atraviesan muchos de los países de la región, la profesión docente –aunque con remuneración relativamente baja– puede estar constituyéndose cada vez más como una opción válida, ya no como un segundo ingreso al hogar, sino como un ingreso seguro que puede cubrir buena parte del presupuesto de una familia (Navarro, 2002).

Como se verá más adelante, con la excepción de algunos países como Venezuela o Brasil, la presencia que el rol de jefes de hogar parece tener progresivamente en el colectivo docente cuestiona la vigencia de las hipótesis que señalan que la docencia es elegida como profesión básicamente por mujeres que buscan complementar el ingreso de su hogar pero que no llevan la carga de mantenimiento de ese hogar.

Por otro lado, el surgimiento de nuevos modelos familiares (como el monoparental) parece ir impregnando también al universo de los docentes, sugiriendo, en consecuencia, un grupo de maestros y profesores que depende prioritariamente de ese ingreso para sobrevivir²³.

Heterogeneidad en la homogeneidad

Pese a estos patrones comunes, todo análisis sobre el perfil del cuerpo docente a nivel latinoamericano debe tener en cuenta las variaciones significativas existentes entre los diferentes países de la región. Así, por ejemplo, países como Bolivia o El Salvador parecen tener una profesión docente menos feminizada que otros (como Costa Rica, Paraguay o Brasil). Algo similar ocurre cuando se analizan los promedios de edad: mientras que en Brasil o Venezuela este es apenas de 26 años, en países como Uruguay o Chile llega a superar los 41 años. Esta heterogeneidad, que

también se confirma cuando se analizan los datos referentes a rol familiar y porcentaje del ingreso aportado por los docentes a sus hogares, alerta sobre la necesidad de tener extrema precaución en la realización de afirmaciones a nivel general, y de manejar información adicional para contextualizar los análisis comparativos, objetivo que se aborda en las secciones que siguen.

1.3.2 LA CARRERA DOCENTE

Las investigaciones y estudios sobre legislación laboral y carreras docentes en América Latina son escasos y recientes. La información está aún poco sistematizada y existe muy poca evidencia empírica que permita extraer conclusiones sobre el panorama de la región en este tema. Pese a esto, ha sido posible plantear un tronco común sobre el que se basan buena parte de las carreras docentes latinoamericanas.

Marco normativo

Algunos autores han identificado (Morduchowicz, 2003) una serie de características, entre las que se encuentran:

- una carrera profesional diseñada en niveles (de 4 a 7) en los cuales se avanza en forma automática por el paso del tiempo o combinación de factores como la antigüedad,
- la estabilidad en cargos titulares,
- la salida a funciones directivas o administrativas como única posibilidad de progreso,
- sistemas de puntajes centrados en antigüedad y capacitación,
- la evaluación de desempeño, que cuando existe, constituye a menudo una formalidad,
- una estructura salarial centrada en el sueldo básico más adicionales, con aumentos que se otorgan al pasar de un nivel a otro,
- la salida de la enseñanza como única posibilidad de aumento salarial, y
- la inexistencia de vínculo entre el desempeño y el salario individualmente considerado.

Pese a las diferencias que en algunos aspectos se pueden apreciar entre los diferentes países,

23 Un estudio realizado en 2001 para el caso de México muestra que el 82% de los ingresos de los docentes mexicanos provienen de los salarios que percibe por la docencia (López-Acevedo, 2001: 22).

América Latina parece otorgar un lugar especial a la antigüedad como el principal componente para que el docente pueda avanzar en una carrera profesional que desemboca en una posición máxima sin trabajo de aula y con responsabilidades de administración y gestión, donde la evaluación de desempeño es casi inexistente.

El sistema de ascensos

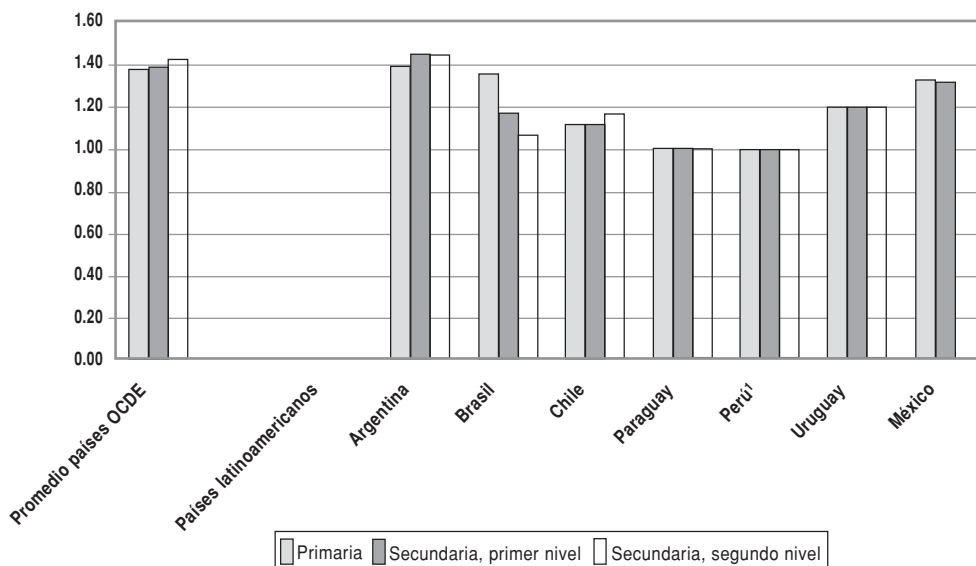
Los estudios disponibles más relevantes coinciden en señalar que la carrera magisterial tiene un sistema de ascensos que aleja al docente del aula y no contempla modalidades de promoción dentro de un mismo cargo. Como señala Tenti (2003), “hay dos actividades que concentran el grueso de los deseos de cambio que manifiestan los docentes: ocupar cargos de dirección y gestión y realizar otras tareas profesionales en el ámbito educativo, tales como producir textos, planificar la actividad pedagógica, llevar a cabo proyectos con colegas, etc.”²⁴. Pareciera que dada la estructura objetiva de oportunidades de ascenso

que provee la carrera docente actual, un profesional de la educación que quiere mejorar su situación profesional está obligado a dejar de realizar su trabajo en el aula.

El acceso a los cargos

La forma de acceso a los cargos “promueve el credencialismo y la acumulación de años” en los cargos²⁵. Esta preponderancia de la antigüedad como criterio para el ascenso y el aumento salarial se ve reflejada en el aumento que el paso de los años significa en el sueldo de los docentes. Como se muestra en el cuadro que sigue, en países como Argentina, México o Brasil en el caso de educación primaria, un docente con quince años de ejercicio profesional puede llegar a ganar un 40% más que un docente que se inicia en la carrera, independientemente de su desempeño o de los ascensos que haya experimentado por otros criterios. En otros países, aunque esta cifra es menor, puede llegar a ganar un 20% más (como en Uruguay, por ejemplo).

Relación de sueldo después de 15 años y el sueldo base en países seleccionados de América Latina



Fuente: OCDE (2004) “Education at a glance”, en www.oecd.org. Los datos correspondientes a cada país de la OCDE también pueden encontrarse en la dirección web indicada.

¹ Año de referencia 2000.

² Incluye bonus adicionales.

Referencias: m = dato no disponible.

24 En los tres países estudiados en la investigación dirigida por Tenti, solo Uruguay presenta algunas características peculiares y registra un porcentaje bastante alto (más del 50%) de docentes que desean seguir en su puesto laboral actual (Tenti, 2003) (ANEP-IIPE-UNESCO, 2003).

25 Ver Morduchowicz (2003) y PREAL (2001a: 1).

Este peso tan preponderante de la antigüedad para la asignación de ascensos hace que, en muchos casos, ese sea el único criterio que diferencia la remuneración de dos docentes que ocupan el mismo cargo.

El peso de las compensaciones

En un esquema de mucha variabilidad del salario docente entre diferentes estados y regiones en los distintos países, el peso de las compensaciones y los pagos adicionales es muy marcado. Este peso, según algunos autores, solo contribuye a “distorsionar la pirámide salarial”²⁶ porque los adicionales se otorgan por las características individuales de los docentes y no por su desempeño y las características específicas de su trabajo cotidiano, pero, al mismo tiempo, son asignaciones bajas y con poca variabilidad para atender situaciones diferentes (Schiefelbein *et al.*, 1994).

Las carreras docentes en buena parte de los países de la región tienden a no discriminar positivamente a los docentes, pagando igual con independencia del desempeño de los mismos. Como analizaremos con mayor profundidad en el capítulo III, esto hace que los sistemas de evaluación tengan un peso casi nulo y no ocupen un lugar preponderante en la carrera y los incentivos docentes, y cuando existen, la falta de indicadores y de información objetiva es demasiado significativa como para cambiar la forma en que tradicionalmente se han realizado las evaluaciones (Aguerrondo, 2002).

Efectos de los sistemas de incentivos actuales

Además de los rasgos que los sistemas formales de incentivos presentan en la mayoría de los países de la región, es importante reparar en los posibles efectos no previstos que estas características pueden tener sobre otras dimensiones del trabajo docente o de la organización del sistema educativo en su conjunto. En este sentido, hay al menos dos efectos perversos claros de este tipo de sistemas de incentivos: la asignación desigual no compensatoria y la alta rotación docente.

Como la antigüedad es un criterio definitorio para el ascenso en el escalafón docente, y este

es la base sobre la cual se eligen los cargos (los docentes con más puntaje y grado en el escalafón son los que tienen prioridad, en muchos países, para elegir el centro en el que quieren trabajar), se genera una situación en la que los docentes más experimentados se concentran en aquellas escuelas que tienden a ser preferidas por la mayoría de los docentes (escuelas urbanas, céntricas, con bajo nivel de problemática social y con un estudiantado proveniente de familias de clase media o media alta). Esto tiene como contrapartida que las escuelas rurales, de peor contexto socioeconómico o con estudiantes en riesgo de exclusión, se convierten en receptoras de los docentes más jóvenes e inexperimentados, e incluso de aquellos que tienen un menor rendimiento educativo y por eso han quedado relegados a la hora de elegir un centro.

El debate sobre el salario docente

El debate sobre los salarios docentes recoge una discusión en la que entran consideraciones referidas a la estructura legal y limitada de la jornada laboral y las vacaciones durante los periodos sin clases. Estas características de la profesión docente complejizan la discusión sobre si el nivel actual de los salarios docentes es bajo o, con algunos supuestos, es más alto que el de otras profesiones. Sin embargo, cualquier revisión global y a la vez comparativa del tema debe tener en cuenta, en primer lugar, que los datos disponibles y buena parte de las investigaciones sobre salarios indican que, en muchos países de la región, el salario real de los maestros y profesores ha descendido notoriamente en los últimos años y el margen de variabilidad de la remuneración es realmente limitado²⁷.

La remuneración docente parece estar condicionando cada vez más el reclutamiento a la profesión, ya que como se indica en algunos estudios recientes, la docencia se ha transformado en una profesión que “no paga lo suficiente para atraer a los mejores candidatos” (PREAL, 2001b: 21), porque las estructuras de aumento salarial en la carrera docente son significativamente peores a las de otras profesiones. Esto hace que los estudiantes que ingresan a los institutos de formación de docentes tengan en promedio peor historial educativo. Pero esto es solo una parte de la cuestión, ya que existe un serio problema de retención, que hace que en mu-

26 Ver PREAL (2001a:1).

27 Ver Palamidessi (2003: 9) y Tiramonti (2001: 12).

chos países la deserción de la profesión sea una conducta frecuente que, lógicamente, no afecta a los peores sino a los mejores docentes, que son quienes tienen más oportunidades de optar por puestos mejor retribuidos en otras áreas.

1.3.3 EL PAPEL DE LOS SINDICATOS

Los sindicatos juegan un papel clave a la hora de analizar la situación laboral de los docentes, ya que toda modificación a nivel de carrera, salarios, mecanismos compensatorios implica una negociación permanente con las agrupaciones gremiales. El estudio de los procesos de reforma que caracterizaron a los sistemas educativos latinoamericanos en la década de los noventa muestra los conflictos y confrontaciones que se generaron entre sindicatos y gobiernos. Estos pueden agruparse en tres grandes categorías.

Descentralización y acción sindical

En primer lugar, aparecen los conflictos de tipo económico corporativo que surgen en los procesos de descentralización y privatización y traspaso de responsabilidad. Tal como señala Tiramonti (2001: 17), “Un sistema descentralizado obliga al sindicalismo a una redistribución del poder al interior de su organización, ya que los sindicatos locales pasan a ser los protagonistas de los procesos de negociación y por tanto los principales referentes de su base y de los elencos de gobierno”. El formato descentralizado de sindicalismo, en especial en países donde la centralización ha marcado la organización política y administrativa, parece debilitar la acción sindical y genera un escenario fragmentado para la negociación con los gobiernos.

Reformas y participación

El segundo eje de confrontación está relacionado con el interés de mantener un espacio corporativo de influencia sobre la definición de las políticas públicas, expresado en una queja clara hacia la forma inconsulta con que los sindicatos sostienen se han realizado la mayoría de las reformas en América Latina que, como señala Tiramonti (2001: 17), suele estar presente incluso en aquellos casos en que los sindicatos se han autoexcluido de los procesos de diálogo o,

inclusive, en casos donde han sido expresamente convocados.

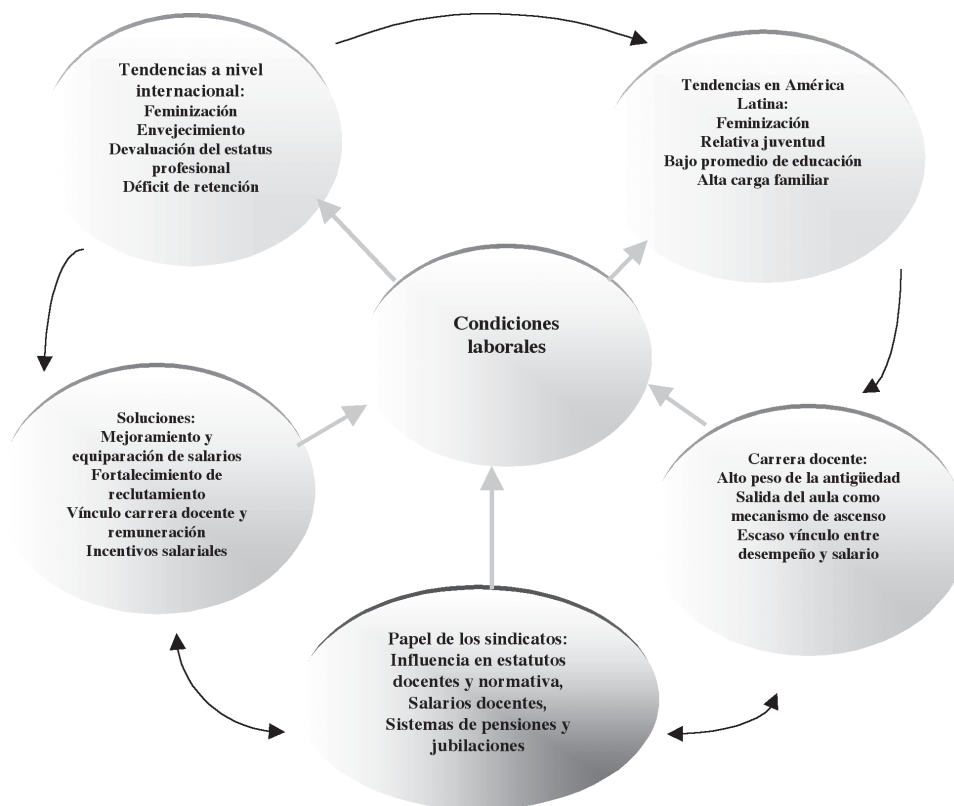
Los cambios en las condiciones de trabajo

El tercer ámbito de conflicto refiere a los efectos de las reformas sobre las condiciones de trabajo y perspectivas del rol docente. Los sindicatos suelen confrontar con los gobiernos en torno a los sistemas de evaluación nacional de docentes. Esta resistencia suele justificarse por los estudiosos del tema por la existencia de “una lógica de disputa por el control y regulación de un grupo clientelar” (Tiramonti, 2001: 17) que se ha visto favorecido por las falencias de los sistemas de evaluación hasta ahora vigentes. También la confrontación ha surgido en relación a los cambios en los estatutos docentes y en la normativa que regula la función docente, resistencia que se explica, en buena medida, por la negativa a institucionalizar o formalizar acuerdos que deterioren los salarios docentes o los sistemas de pensiones y jubilaciones vigentes para el cuerpo docente.

Un campo de estudio interesante

La gran variedad de conflictos y modalidades de relacionamiento entre sindicatos y gobiernos muestra un campo de estudio interesante y a la vez urgente para el desarrollo de estrategias que pretendan ser exitosas en el campo de la profesionalización docente. Vale también la pena destacar que, como ocurre ya en algunos países desarrollados, los sindicatos en América Latina están jugando un rol cada vez más importante en la profesionalización de los docentes. Este papel se manifiesta no solo en la influencia que ejercen sobre el rumbo de las políticas, sino en el fortalecimiento de la profesión en dimensiones tales como la formación en servicio o el apoyo a quienes recién ingresan a la tarea docente.

En resumen, en este capítulo, hemos destacado los rasgos salientes de la situación laboral de los docentes latinoamericanos, en relación con el perfil y las características de los maestros y profesores europeos y estadounidenses. La información compilada, presenta una serie de “retratos” del nivel socioeconómico de los docentes así como los innumerables desafíos para balancear el sesgo negativo en la escala social que muchas veces está asociado a la profesión docente.



CAPÍTULO II FORMACIÓN INICIAL Y EN SERVICIO

La formación inicial y en servicio de maestros y profesores ha sido objeto de numerosas transformaciones a nivel internacional desde principios de la década de los ochenta. Se adoptó el modelo universitario de formación, se aumentó la duración de estudios requeridos, se mejoró la articulación con la práctica docente, se aprobaron nuevas normativas y se establecieron mecanismos de certificación y habilitación. Sin embargo, en América Latina aún hay mucho por hacer. La formación docente aparece como uno de los desafíos más críticos del desarrollo educativo; muchos maestros y profesores están muy mal preparados y además el cuerpo docente necesita un perfeccionamiento mediante un esfuerzo masivo de formación en servicio.

2.1 INTRODUCCIÓN

Los estudios sobre la formación docente se han multiplicado en los últimos años, transformándose en un campo específico de reflexión en el que es posible reconocer diversas líneas de análisis. Entre estas se distinguen las que examinan el *preentrenamiento*, es decir, las expe-

riencias de enseñanza previas que los aspirantes a docente han vivido en su condición de estudiantes; las que estudian la *formación inicial*, que es la etapa de preparación formal en una institución específica de formación de docencia; las que se interesan por la *iniciación*, marcada por los primeros años de ejercicio profesional de los noveles profesores; y aquellas que consideran la *formación en servicio* orientada al desarrollo profesional y al perfeccionamiento de la enseñanza.

Componentes básicos

Aunque son diversos los sistemas de formación inicial en el mundo, hay consenso internacional en que deben cumplir cuatro requisitos: una formación humana integral, que atienda a la vez a las destrezas intelectuales formales y al desarrollo de valores humanos; una sólida preparación en las disciplinas que se van a enseñar, que proporcione también la apertura a la investigación en esos campos; una serie de competencias relacionadas con el desarrollo del aprendizaje y una introducción a la práctica de la enseñanza, generalmente a través de un *practicum*, bajo la guía de un maestro experimentado.

En las secciones que siguen consideraremos las tendencias a nivel internacional para examinar luego el estado de situación en América Latina.

2.2 LAS REFORMAS A NIVEL INTERNACIONAL

Las reformas de la década de los 80 y 90 en Europa, Estados Unidos y Canadá, enfatizaban en el hecho que la formación docente no podía convertirse en “más de lo mismo”, sino que era necesario introducir innovaciones sustantivas en particular en lo que hacía al desarrollo de habilidades y actitudes necesarias para ejercer una docencia profesional con competencia. Es así que estas reformas desarrollan una serie de rasgos comunes tal como aparece en el cuadro que sigue.

CARACTERÍSTICAS DE LAS REFORMAS EN FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES A NIVEL INTERNACIONAL

Estrategia	Objetivo
Adopción del modelo universitario	Inscribir la formación docente en instituciones en las que se desarrollan funciones de docencia, de investigación y de extensión.
Aumento de la duración de estudios requeridos	Exigir un mínimo de tres años y medio para los maestros de Educación Primaria y de seis y medio para los profesores de Enseñanza Secundaria
Práctica docente como componente esencial de la formación	Mejorar la calidad replanteando la articulación teoría-práctica
Surgimiento de nuevas instituciones	Planificar, organizar y supervisar la formación inicial y en servicio de maestros y profesores
Aprobación de nuevas normativas	Regular la formación
Establecimiento de certificación y habilitación para la función docente	Establecer requisitos para recibir titulación
Papel preponderante de organizaciones internacionales como la OCDE y la Unión Europea	Impulsar la reformulación de la formación inicial de docentes.

Fuente: Elaboración propia.

2.2.1 TENDENCIAS RECIENTES EN LA UNIÓN EUROPEA

En Europa, una vez que se logró cubrir la demanda de la escolarización obligatoria, la preocupación por elevar la calidad de la enseñanza ha constituido el punto fundamental de las reformas y políticas educativas llevadas a cabo por los gobiernos. Como resultado de esto, se ha vuelto la mirada hacia la formación inicial.

Entre las innovaciones más relevantes impulsadas en la última década figuran las referidas a la organización de las instituciones, la diversificación de las titulaciones, la práctica docente y la estructura curricular de los programas de formación.

Cambios institucionales

El estudio de las transformaciones referidas a la dimensión institucional en Europa, permite identificar los cambios ocurridos en España, Francia, Reino Unido e Italia en el transcurso de la década de los 90. En esos casos, la creación de nuevas instituciones como es el caso de los IUFM –Institutos Universitarios de Formación de Maestros– en Francia, o de nuevos departamentos o facultades tal como sucede en España e Italia, o bien el acercamiento de las universidades a las escuelas en el Reino Unido, son la respuesta de estos gobiernos a la demanda de elevar la calidad de la formación docente, lo cual genera cambios en el personal, la organización y las prácticas de estas instituciones y diversifica la estructura de la oferta de formación inicial.

Entre las experiencias más significativas en el ámbito de la organización institucional, podemos mencionar la creación de la *Teacher Training Agency* en Inglaterra, en 1994. Esta nueva institución tiene por objetivo el incremento del número de candidatos para la enseñanza y la mejora de la calidad de la formación inicial²⁸.

Diversificación de titulaciones

En España se ha introducido una de las innovaciones más importantes referida al título de maestro que se puede obtener en distintas especialidades. De esta manera la formación inicial prepara para la docencia en la educación infantil o primaria, para la atención de alumnos

²⁸ Ver, entre otros, Hayes (1999).

con necesidades educativas especiales o bien para determinadas áreas.

La diversificación de titulaciones a sido una de las preocupaciones de la Comisión Europea que puso en marcha (mayo 2001) el programa piloto *Tunning educational structures in Europe*. En este programa se constituyeron redes de titulaciones con universidades de los distintos países europeos para el diseño de los contenidos básicos de cada titulación y perfil profesional de los maestros de Educación Primaria, entre otros.

Mejorando la práctica docente

En la mayor parte de los países europeos se destaca la importancia de la vinculación teórico-práctica como un elemento imprescindible en la formación de los futuros docentes. Entre las experiencias innovadoras, figura la implementación de programas de práctica docente donde los aspirantes encuentran a mentores en los centros escolares. Holanda es uno de los países que ha incorporado a los mentores como una medida que ayuda a sostener la calidad de la profesión y la educación que imparten los nuevos docentes²⁹. Para lograr una mejor coordinación entre la formación docente y la realidad de la práctica docente en el salón de clases, en el Reino Unido se instituyó el currículo nacional con asignaturas básicas y se pasó de darles formación inicial a los docentes en las universidades a darles formación en los centros escolares³⁰.

En Francia por su parte, se incluyeron “consejeros pedagógicos”, para que los alumnos de segundo año de la carrera realicen sus prácticas educativas, establecidas en el plan de estudios, mientras que en Italia se ha introducido el laboratorio de didáctica y las prácticas educativas en la licenciatura para la formación primaria. El laboratorio de didáctica es concebido y planteado como el punto de encuentro entre “el saber” y el “buen hacer”; se espera que mediante estos laboratorios los alumnos profundicen sus conocimientos de los conceptos de las distintas disciplinas y, por otro lado, se realicen proyectos sobre los modelos organizativos.

Adecuación de las propuestas curriculares

En los países europeos, la discusión sobre el currículo y la metodología que se debe utilizar

para formar docentes está muy relacionada con los exámenes de acreditación, las asignaturas académicas y los campos de conocimiento en los que se especializan, y las áreas de contenido curricular que por ley deben cumplir los programas de formación docente.

Las autoridades educativas de los países europeos han realizado acciones para adecuar las propuestas curriculares de formación docente a los nuevos requerimientos que enfrentan los sistemas educativos, en particular la enseñanza básica. Así como, por un lado, se ha definido un conjunto de competencias que los estudiantes del magisterio habrán de alcanzar al final de su formación, como sucede en Italia y en el Reino Unido, y por otro, se han especificado los conocimientos, y en su caso, las asignaturas que deberán comprender los planes de estudio que elaboren las instituciones formadoras, tal como sucede en España, Francia e Italia.

2.2.2 TRANSFORMACIONES EN LOS ESTADOS UNIDOS

Estados Unidos ha experimentado un proceso de transformación importante de la formación de docentes desde mediados de la década de los 80 cuando numerosos grupos difundieron documentos con propuestas de reforma³¹.

INICIATIVAS DESTACADAS EN ESTADOS UNIDOS PARA MEJORAR LA FORMACIÓN DE DOCENTES

Programa	Propósito
National Council for Accreditation of Teacher Education, NCATE	Elaboración de estándares para la formación docente Establecimiento de criterios para otorgar título habilitante para enseñar y acreditación a los maestros y profesores
National Board For Professional Teaching Standards, NBPTS	Creación de un sistema nacional de formación docente sobre la base de consenso profesional y estándares

Fuente: Elaboración propia.

29 Ver Vonk, J. (1995).

30 Iredale (1996).

31 Ver Valli-Rennert Arie (2000).

Estándares como prioridad

En la agenda de profesionalización aparecen en Estados Unidos los estándares como una de las primeras prioridades. En esa línea encontramos las propuestas vinculadas al *National Council for Accreditation of Teacher Education*, NCATE; este organismo elaboró estándares para la formación docente así también como criterios para otorgar la licencia habilitante para enseñar y la acreditación a los maestros y profesores. El modelo diferencia tres etapas en la formación cada una de las cuales tiene metas y evaluaciones claramente definidas: preparación preservicio; preparación clínica extendida y desarrollo profesional continuo. La idea es que los estándares funcionen como un instrumento externo que apoye la transformación de las instituciones de formación docente y sus planes de estudio.

Otro organismo que también ha tenido un papel preponderante en el movimiento “pro estándares” en los Estados Unidos es el *National Board For Professional Teaching Standards*, NBPTS. Sus propuestas plantean el establecimiento de un sistema nacional de formación docente sobre la base de consenso profesional y estándares. Sin embargo, tanto las propuestas del NCATE como las del NBPTS han despertado opiniones contrarias que critican la hegemonía de estos en todas las discusiones sobre enseñanza, aprendizaje, currículo, evaluación³².

2.3 ESTADO DE LA CUESTIÓN EN AMÉRICA LATINA³³

La formación docente aparece como uno de los desafíos más críticos del desarrollo educativo latinoamericano, e implica un profundo replanteamiento del modelo convencional de formación de los maestros y profesores. En la revisión bibliográfica que realizamos, se insiste en la necesidad que tiene América Latina en responder a un doble desafío: por un lado, la formación de la calidad antes del ejercicio docente, ya que en la región muchos maestros y profesores están muy mal preparados, y por otro, el cuerpo docente necesita un perfeccionamiento mediante un esfuerzo masivo de formación en servicio³⁴.

2.3.1 LAS INSTITUCIONES FORMADORAS

Heterogeneidad y diversificación son las características dominantes de la formación de los docentes en América Latina. Los docentes de todos los niveles se forman en instituciones de todo tipo: en las escuelas normales, en institutos de enseñanza superior, en institutos provinciales o municipales, en instituciones superiores de enseñanza técnica, en las universidades, en instituciones privadas, y además están los que se desempeñan como docentes sin tener un título que los habilite para tal tarea.

De la educación media a la educación superior

En la región se ha verificado una tendencia a transferir los programas de formación inicial desde la Educación Media hacia la Educación Superior, aumentando levemente los años de escolaridad requerida para obtener el título docente. Esto tuvo lugar principalmente desde los años 80, tal lo constata Messina (1997), y se acompañó por un aumento del número de años de los planes de formación y, en muchos casos, por un incremento de la escolaridad requerida para el ingreso a los estudios docentes.

En la mayoría de los países las antiguas Escuelas Normales se han ido transformando en Institutos Superiores con carreras que van de 2 a 5 años, y cuyo requisito de ingreso es que se haya completado el secundario. Además, hay países que han ubicado, desde hace bastante tiempo, a la formación docente en el nivel universitario como Costa Rica y Chile.

Circuitos de formación diferenciados

La gran heterogeneidad existente en América Latina ha generado circuitos de formación diferenciados en términos de calidad³⁵. Si bien, como afirma Rosa María Torres (1999), la diversidad de ofertas, modalidades, contenidos, pedagogías y tecnologías en relación a la formación docente facilita la posibilidad de dar respuesta a los perfiles y necesidades de cada contexto, cierta unidad y coherencia son imprescindibles. La oferta tan diversificada dificulta la implementación de políticas de Estado en relación con el nivel primario o medio o traba la

³² Ver Cochran-Smith (2001).

³³ Esta sección y siguientes se inspira de Vaillant, D. (2004).

³⁴ Ver PREAL (1999 y 2001c).

³⁵ En un estudio que realizamos en el año 2002 (Vaillant, 2002b) constatamos que la heterogeneidad institucional no aparece solo en las modalidades de formación inicial, sino también en los requisitos de ingreso y de egreso.

circulación de los alumnos por las diferentes instituciones debido al reconocimiento de titulaciones y a la acreditación de materias cursadas.

Un fenómeno que ha venido cobrando cuerpo en algunos países, es el síndrome del atajo o cambio de etiqueta; como prefiera llamarse. Se trata de alterar la denominación de la institución rotulándola con el carácter terciario o universitario como si un nombre diferente asignara mágicamente calidades y calificaciones de estatuto superior. Se desconoce que la transferencia de dependencia a un nivel o circuito de la formación no asegura automáticamente un mejoramiento de la calidad del proceso.

2.3.2 LAS PROPUESTAS CURRICULARES

Cuando nos referimos a propuestas curriculares, se hace necesario distinguir aquí entre la formación de los maestros de la escuela básica y los profesores de la enseñanza media. En la primera, se parte de una lógica pedagógica y se enfatiza la enseñanza de la didáctica. En la segunda, la mayor importancia la tiene siempre lo disciplinar y generalmente el lugar y el peso de la formación pedagógica es tardío y secundario. La escuela primaria tuvo como eje organizador el proceso de adquisición de los elementos instrumentales de la cultura por parte de los niños, mientras que la escuela secundaria ha basado su organización en la lógica de las disciplinas³⁶.

Saberes requeridos para un buen desempeño

Asumiendo la diferenciación señalada según el nivel de enseñanza (preprimaria, primaria y media), buena parte de los escritos examinados refiere a la elaboración del perfil de egreso de los futuros docentes, en términos de los saberes requeridos para un buen desempeño, es decir, lo que debe saber y poder ejecutar quien ingresa al ejercicio profesional de la docencia. Se mencionan por lo general cinco campos: habilidades intelectuales específicas; dominio de los contenidos de enseñanza; competencias didácticas; identidad profesional y ética, y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de sus alumnos y del entorno de la escuela. Pero cuando examinamos las propuestas curriculares tanto a nivel de la formación de maestros como de la preparación de profesores, suelen constatarse dos tendencias. La primera es una sobresimplifi-

cación. Se dice que debe saber y saber enseñar. La segunda es una falta de jerarquización. Se presentan largos listados de cualidades y conocimientos que los profesores deberían tener.

Casos de interés

En los últimos años en América Latina se constata un interés por precisar la base de conocimientos que necesita el docente para enseñar. Ha surgido una serie de documentos de Ministerios con orientaciones para la formación docente. Un buen ejemplo son los Referenciais para Formação de Professores de Brasil³⁷. Este conjunto de orientaciones para la formación de docentes de la enseñanza fundamental, explicita el bagaje que necesita un profesor para su buen desempeño, es decir, el “conjunto de saberes teóricos y prácticos que no deben confundirse con una sumatoria de conceptos y de técnicas”³⁸.

Otro buen ejemplo de avance en esta dirección lo es también la reciente formulación de estándares para la formación docente inicial elaborados en Chile³⁹ en donde a partir de estándares de calidad uniformes se miden aspectos que van desde la forma como los docentes preparan las clases y su desempeño en el aula hasta el método con que evalúan su trabajo.

2.3.3 LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN EN SERVICIO

La capacitación de la década de los 80 y de los 90 provocó duras críticas en América Latina y produjo una fuerte discusión académica en relación al concepto tradicional de formación en servicio. Esta crítica se originó, por un lado, en investigaciones que mostraron el poco efecto de los cursos de perfeccionamiento realizados por los docentes y se basó también, por el otro, en la opinión adversa de los propios maestros y profesores sobre estas actividades.

Visiones y modelos

La temática de la capacitación involucra dos visiones en pugna: un enfoque que visualiza al perfeccionamiento como una serie de acciones que sirven para subsanar elementos “deficitarios” de los docentes frente a las necesidades

³⁶ Ver Braslavsky C.(1999).

³⁷ Ver, entre otros, Namo di Mello, G. (2000).

³⁸ Ver MEC, Brasil (1999).

³⁹ Ministerio de Educación, Chile (2000).

actuales, y otro punto de vista más actualizado que supone que la formación profesional es un continuo a lo largo de toda la vida. Esta última acción responde a la conceptualización reciente sobre formación docente que se centra en el concepto de desarrollo profesional⁴⁰.

Los modelos de capacitación en servicio impulsados en América Latina en la década de los 90 fueron diversos y se acompañaron, a menudo, de documentos de apoyo para los docentes con contenidos para cada grado y para cada área y sugerencias de ejercicios y actividades. Muchos países recurrieron al perfeccionamiento docente como una forma de compensar las insuficiencias de la formación profesional inicial de los maestros y profesores.

La capacitación se tendió a organizar en dos circuitos diferenciados de formación: uno para directores y supervisores –centrado más bien a nivel de la gestión– y otro para docentes de aula –con énfasis en los aspectos pedagógicos y curriculares–. En algunos casos se adoptaron estrategias masivas y esquemas descentralizados o tercerizados –venta de servicios por parte de universidades, organismos no gubernamentales, empresas privadas–.

Iniciativas para mejorar la docencia

En la década de los 90, numerosos programas de mejoramiento de la calidad y equidad de los niveles de enseñanza básica y media incluyeron en América Latina la implementación de políticas que promovieron incentivos para la mejoría de la calidad, capacitación y perfeccionamiento del docente en servicio.

Además de los cursos de capacitación, se desarrollaron otras iniciativas; entre las más destacadas y las que más incidencia han tenido en el desarrollo profesional de los maestros y profesores, se pueden citar las llevadas adelante en Colombia con el Programa Nacional de Incentivos. También en Chile, desde 1990 se ha establecido una serie de instrumentos para ofrecer estabilidad y profesionalizar al docente, como la Ley del Estatuto de los Profesionales; los Premios a la Excelencia Docente y la creación de un fondo especial para perfeccionar profesores dentro y fuera del país.

Brasil promueve desde 1998 el Fondo Desarrollo de la Educación Básica y Valorización del Magisterio (FUNDEF), junto con otra serie de estrategias como el ingreso a la carrera docente exclusivamente por concursos públicos, el perfeccionamiento profesional en servicio, la ampliación de la carga horaria para incluir actividades de planificación y el piso salarial profesional e incentivos a la productividad.

Existen otras propuestas en Brasil, de carácter privado, para la valorización del magisterio, como por ejemplo, el caso del Premio Profesor Nota 10⁴¹ que se organiza todos los años entre maestros de enseñanza básica y que tiene por objetivo identificar los diez mejores proyectos de intervención en las escuelas.

Argentina aparece como un caso interesante con la implementación de la Red Federal de Formación Docente Continua que ofreció, a mediados de los 90, instrumentos para la profesionalización a través de la capacitación de docentes en actividad. En cuanto a Uruguay, existe desde 1997 el Programa de Capacitación de maestros de escuelas de contextos socioculturales críticos y de escuelas de tiempo completo, destinados a enfrentar y solucionar el problema del fracaso al inicio de la escolaridad.

Impacto en las aulas

Los programas mencionados han tenido cierto impacto en el mejoramiento de las condiciones de los docentes y en su desarrollo profesional, aunque buena parte de los cambios impulsados transformaron solo parcialmente las prácticas de maestros y profesores, las cuales siguieron obedeciendo a viejos modelos. Existen autores que concluyen que no hay demasiada relación entre la capacitación de maestros y profesores y el aprendizaje de los alumnos. Sin embargo, estos investigadores no consideran por lo general ni la calidad ni el contenido de los programas de formación. En ese sentido, Villegas-Reimers y Reimers señalan que los resultados de muchos estudios realizados pueden interpretarse como indicativos de que las opciones existentes de formación docente no tienen impacto y no que la formación docente deba ser descartada como opción⁴².

⁴⁰ Para mayor profundización sobre el tema ver Ávalos (1999).

⁴¹ Impulsado por la Fundación Víctor Cívita.

⁴² Ver Villegas-Reimers, E. y Reimers, F. (1996).

2.3.4 LOS FORMADORES

La temática referida a los formadores de docentes es un territorio poco explicado y menos aún explorado, cuyos espacios de reflexión son casi inexistentes en la bibliografía pedagógica y en los diversos escenarios educativos públicos y privados de América Latina.

Los trabajos que conceptualizan la figura del formador en América Latina⁴³, lo definen como al docente mismo, al maestro, al profesor; a aquel que tiene contacto directo con sus alumnos, ya sea en los niveles inicial, primario, medio o terciario. El formador de formadores es quien está dedicado a la formación de maestros y profesores y realiza tareas diversas, no solo en formación inicial y en servicio de docentes, sino también en planes de innovación, asesoramiento, planificación y ejecución de proyectos en áreas de educación formal, no formal e informal.

Sucede con los formadores lo mismo que ocurre con la enseñanza; la creencia que para enseñar lo único que se requiere es conocer lo que se enseña, el contenido o materia a enseñar. Esta ha sido una creencia muy divulgada que ha llevado aparejado un déficit de consideración social respecto al valor y complejidad que la tarea de enseñar representa. Pues bien, parece que para ejercer como formador de docentes cualquiera puede valer, con tal que sea especialista en alguna disciplina. Nada más alejado de la realidad (Vaillant: 2002).

La escasa evidencia empírica de la que se dispone, muestra que los formadores tienden a utilizar un estilo de enseñanza frontal similar al que recibieron tanto en su educación básica y media como en su formación profesional. La formación y capacitación que han recibido está escasamente orientada a la práctica, lo que se traduce en una incoherencia entre la metodología que se propone promover (por ej. el aprendizaje activo y participativo) y la metodología utilizada en la formación y capacitación de los candidatos a la docencia y de los maestros y profesores en ejercicio.

2.3.5 EL APOYO DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS

Queda mucho camino por recorrer en América Latina respecto de utilización de las nuevas tec-

nologías, pero ya empieza a vislumbrarse la potencialidad de tal estrategia. En los últimos años se han venido desarrollando algunas experiencias exitosas que representan una nueva manera de formación con independencia de la situación geográfica o del carácter de la información con la que se trabaje. Entre las experiencias novedosas, vale la pena citar el caso de Brasil que ha venido impulsando la "TV Escola", con diferentes programas de actualización docente para las escuelas de enseñanza básica y media que reciben los programas televisivos vía satélite.

Otros ejemplos de iniciativas interesantes lo constituyen las experiencias de conformación de colectivos escolares y redes pedagógicas, como expresiones de búsquedas nuevas en los campos de la formación de maestros, la investigación educativa, el pensamiento y la acción en la escuela. La Red CEE surge como iniciativa de la Universidad Pedagógica Nacional en Colombia y edita la revista *Nodos y Nudos*⁴⁴. La Red TEBES⁴⁵ nace como propuesta de la Universidad Pedagógica Nacional de México y ha puesto en marcha la publicación electrónica "Entre Maestros".

2.3.6 EXPERIENCIAS PROMETEDORAS

Hoy debemos, entre muchas cosas, reinventar el modelo tradicional de formación docente mirando lo que ocurre en las instituciones formadoras de maestros y profesores. Para esto, es inevitable considerar las propuestas curriculares, la práctica profesional y la calidad de los formadores. Pero también es necesario considerar las experiencias innovadoras que existen en la región en materia de formación inicial de docentes, iniciación a la docencia y desarrollo profesional.

En primer lugar, y entre las innovaciones en materia de formación inicial, se destaca el programa Estipac en México, el Programa FFID en Chile y la experiencia de los CE.R.P. en el Uruguay. Estos tres Programas constituyen ejemplos de cómo se puede pensar "diferente" la formación inicial de docentes para lograr mejorar los niveles de formación académica y práctica de los futuros maestros y profesores.

⁴³ Ver, entre otros, Vaillant, D. (2002).

⁴⁴ Para mayor información ver el enlace: http://www.pedagogica.edu.co/index.php?inf=16&c=3&new_id=137

⁴⁵ Más datos se encontrarán en el enlace: <http://tebes.ajusco.upn.mx/>

Estipac

El programa Estipac⁴⁶ brinda formación inicial a estudiantes de áreas rurales que regresan luego como maestros a sus localidades. La población estudiantil proviene de todo el país y aproximadamente un 20% es de origen indígena. El programa está ubicado en Jalisco, en el Centro Regional de Educación Superior –CRES– y es apoyado con recursos privados. Este Centro ofrece programas académicos de nivel superior en educación primaria y secundaria desde hace 20 años y busca preparar profesionales que enseñen de manera pertinente en las escuelas rurales. Los estudiantes están expuestos a muchos aspectos de la vida rural y la propuesta curricular combina lo académico con un énfasis en el desarrollo comunal, incluyendo la producción rural.

PFFID

El caso de Chile es diferente pero de sumo interés. En ese país, la mayor parte de los programas de formación docente son conducidos por universidades, por lo que se tomó la opción, en 1998, de impulsar el cambio “desde adentro”, creando condiciones para que las instituciones formularan sus propuestas de mejoramiento. Esto se hizo en el marco del Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (PFFID)⁴⁷, que consistió en un concurso de proyectos de mejoramiento abierto a todas las instituciones, públicas y privadas. Le acompañó una oferta de becas para estudiantes de secundaria destacados, con el fin de estimularlos a optar por la docencia como profesión. Se seleccionaron 17 instituciones de 32 organizaciones postulantes, las que recibieron apoyo económico para desarrollar sus proyectos que proponían cambios en los contenidos y procesos de formación, en el aprendizaje práctico y en las condiciones para asegurar mejoramiento en la calidad. Otro de los objetivos del Proyecto PFFID fue mejorar los niveles de formación académica de los formadores proporcionando tanto oportunidades de actualización como de estudios de postgrado según los planes de desarrollo de cada universidad.

CE.R.P.

En cuanto a la innovación “CE.R.P”, Uruguay puso en marcha, desde el año 1997, un nuevo

proyecto de formación inicial de docentes: los Centros Regionales de Profesores⁴⁸. Se trata de un modelo de preparación de profesores a tiempo completo con una duración de 3 años y una totalidad de 4.200 horas reloj entre clases recibidas y labor de práctica docente. Muchos son los cambios que introducen los Centros Regionales, uno de ellos refiere a la propuesta curricular que parte de las grandes áreas de conocimiento en 1^{er} año para abrirse en 2^o y 3^{er} año a la especificidad de cada carrera. El sistema de educación de tiempo completo ha sido muy demandante para estudiantes y formadores, pero ha mejorado sustancialmente la eficiencia del sistema. Las tasas de egreso de las cohortes de los Centros Regionales son muy superiores a las modalidades tradicionales de formación docente. Esto fue posible por el sistema de becas existente orientado a captar egresados de la educación media con una historia de buen rendimiento escolar y con dificultades económicas que les impiden el acceso a la educación superior.

Formación en servicio: modalidades con resultados

Si nos referimos a la formación en servicio, según Beatrice Ávalos (2000) las estrategias exitosas para la formación continua de docentes han tomado la forma de talleres de profesores y están centradas en la reflexión crítica sobre las situaciones educativas, incluyendo también apoyos mutuos para mejorar la práctica docente en el aula. Entre estas experiencias están, en Chile, los Talleres de Docentes ligados al Programa de las 900 Escuelas, los Microcentros rurales y los Grupos Profesionales de Trabajo instalados como talleres de profesores secundarios en todos los liceos⁴⁹. Encontramos experiencias semejantes en los Círculos de Estudio de Ecuador, los Círculos Docentes en Guatemala y los Círculos de Aprendizaje en Paraguay. También podemos mencionar los talleres de profesores del CENPEC en Brasil.

La etapa olvidada

En el ámbito de los programas de iniciación a la docencia, las innovaciones no abundan. Se trata de una etapa en donde las dudas, las inseguridades, la ansiedad por ingresar en la práctica,

⁴⁶ Ver, entre otros, Ponce, E. (1998).

⁴⁷ Una exhaustiva descripción del programa se encuentra en B. Ávalos (2002).

⁴⁸ Para una descripción y análisis más detallado del “modelo CERP” ver capítulo 6 en Vaillant, Denise (2004).

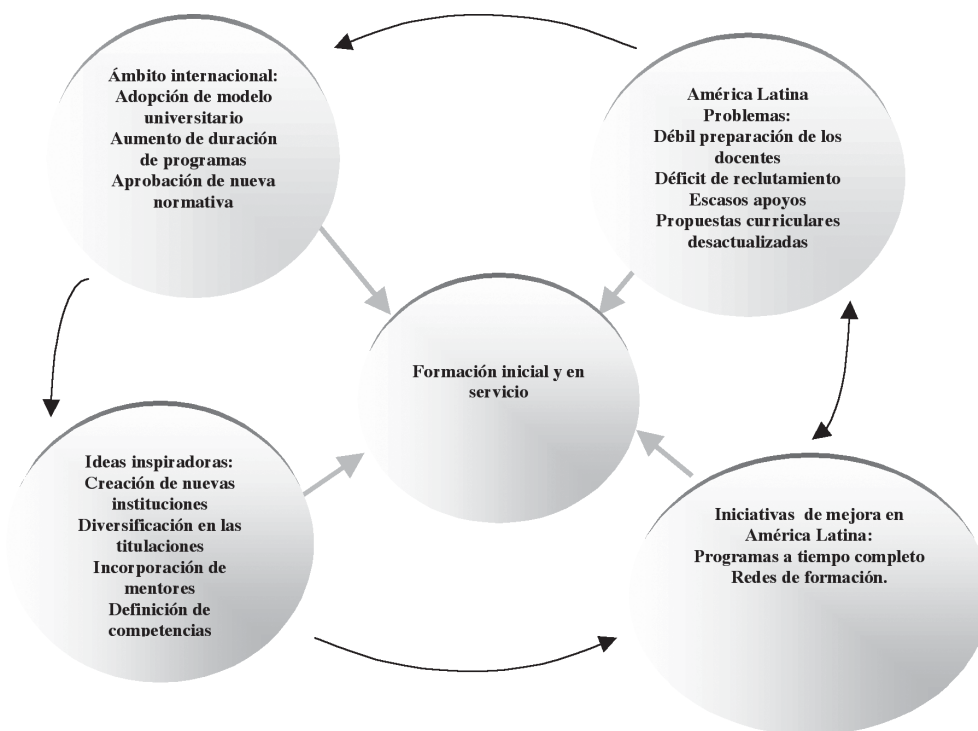
⁴⁹ La temática aparece desarrollada en Ávalos (1999).

se acumulan y conviven sin buena vecindad. Es un momento importante en la trayectoria del docente que refiere a la adquisición de un adecuado conocimiento y competencia profesional en un breve período de tiempo y en general en la mayor de las soledades⁵⁰.

Exceptuando tres experiencias interesantes identificadas por Cornejo (1999), no hemos encontrado demasiadas iniciativas en el ámbito regional. Las mencionadas innovaciones se sitúan en la Argentina con una propuesta de residencia de docentes; en México donde se impulsó la elaboración de recursos docentes en la escuela,

y en Chile con el proyecto de inserción profesional de recién titulados⁵¹.

En resumen, en este capítulo hemos contrastado la evidencia empírica disponible en América Latina con las tendencias a nivel internacional. La información compilada muestra que aún queda mucho por hacer. Muchos docentes no disponen de una titulación que los acredite para el ejercicio de la docencia, y la calidad de las instituciones formadoras es muy diversa. Además, en muchos casos la socialización de los profesores a través de las prácticas de enseñanza es un proceso casuístico y no atendido sistemáticamente.



CAPÍTULO III LA GESTIÓN INSTITUCIONAL Y LA EVALUACIÓN DOCENTE

La gestión institucional y la evaluación de los docentes no ha sido un tema prioritario en América Latina, lo cual no significa que no haya existido una práctica y legislación o normativa al respecto. La gestión de la docencia y los sistemas de evaluación no funcionan a menudo sobre bases objetivas y con indicadores

reales. Sin embargo, a nivel internacional hay mucha acumulación. Certos países han adoptado pruebas de competencia para la certificación y evaluación de desempeño y cada vez son más populares los programas de formación que exigen un proceso de supervisión y evaluación de los profesores en su primer año de trabajo.

3.1 INTRODUCCIÓN

Los mecanismos de evaluación constituyen uno de los aspectos claves en la gestión de la do-

⁵⁰ Uno de los autores iberoamericanos que más ha estudiado la cuestión es Carlos Marcelo García (1999), quien desde una perspectiva europea analiza la temática. El autor afirma que la situación actual de los maestros y profesores que se inician a la docencia es "aterrija como pueadas".

⁵¹ En el estudio de J. Cornejo (1999) se presenta una amplia descripción de las tres experiencias.

cencia. El interés por dichos dispositivos ha crecido enormemente en los años recientes, pues permiten monitorear y fortalecer las prácticas docentes. En el pasado, la evaluación docente no era una actividad demasiado importante, en gran parte porque quienes enseñaban eran incuestionables y porque no había tanto interés en cómo mejorar la calidad de la enseñanza.

Según numerosos estudios e investigaciones examinados, hoy en día existe un renovado interés por evaluar los sistemas educativos y en particular por valorar la actividad docente tal lo expondremos en los párrafos que siguen.

3.2 CONOCER E INTERPRETAR LA DOCENCIA

La evaluación del docente es un proceso que requiere de una precisa definición en sus modelos de partida, así como ajustes en la sistematización en su registro a través de la investigación⁵² para que logre ser entendida como un dispositivo de aprendizaje profesional y organizacional que permita orientar y fortalecer la actividad docente, contribuyendo al mejoramiento de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes.

Esquemas ordenadores

El enfoque desde el cual interese evaluar la actividad docente, dependerá de la concepción teórica de partida y del propósito que persiga la evaluación. En este sentido, la literatura identifica diversos modelos de evaluación posibles basados: en el perfil del docente; en los resultados obtenidos por los alumnos; en los comportamientos del aula; y en las prácticas reflexivas. Al evaluador le podrá interesar indagar⁵³ sobre la formación de base y experiencia del docente, o sobre los vínculos que establece con su alumnado y con el saber, o sobre las estrategias que utiliza para promover la motivación en sus estudiantes, o sobre el tipo vínculo que establece con sus colegas, para citar tan solo algunos ejemplos.

MODELOS DE EVALUACIÓN POSIBLES

Foco del modelo	Elementos a observar
Perfil del docente	Formación de base y experiencia
Resultados obtenidos por los alumnos	Vínculos con el alumnado y con los conocimientos
Comportamientos del aula	Estrategias utilizadas para promover la motivación de los estudiantes
Prácticas reflexivas	Tipo de vínculo establecido entre colegas

Fuente: Elaboración propia.

Cada uno de esos posibles abordajes de la evaluación, implica seleccionar ciertos aspectos como centrales del estudio, dejando otros en un segundo plano del análisis.

Es quizás el enfoque centrado en los resultados de los alumnos el que ha producido más controversias y debate. Juan Carlos Tedesco (2001:9) afirma que los vínculos que desde la investigación se han podido establecer entre formación docente y resultados de aprendizaje de los alumnos, son complejos y hasta contradictorios. Esta situación se hace evidente, teniendo en cuenta la variedad de factores que integran el perfil docente.

Existen diversas iniciativas a nivel internacional que muestran cuáles son los procesos de evaluación que han tenido mayor éxito y cuáles podrían ser las ideas inspiradoras en ese ámbito. En los párrafos que siguen expondremos brevemente dichas experiencias.

3.3 LAS REFERENCIAS INTERNACIONALES

Durante la última década, la elaboración de marcos para la buena enseñanza o criterios de desempeño profesional se ha transformado en uno de los ejes prioritarios de las políticas de fortalecimiento de la profesión docente y del desarrollo profesional de los maestros y profesores en diversos países, tales como Estados Unidos, Canadá, Reino Unido, Australia, Escocia y Francia, entre otros.

La elaboración de criterios profesionales representa un esfuerzo por describir en una forma ob-

⁵² Álvarez, F. (1997a y 1997b).

⁵³ Ver Álvarez, 1997a.

servable, lo que los docentes deben saber y ser capaces de hacer en el ejercicio de su profesión. Los marcos intentan capturar el consenso de la investigación y de los docentes acerca de los conocimientos, capacidades y competencias que deben dominar, de sus roles, tanto en el aula como en la comunidad educativa de la cual forman parte, y de sus responsabilidades respecto a la formación integral y los logros de aprendizaje de sus alumnos, su propio desarrollo profesional y el fortalecimiento de su profesión. Estos criterios identifican las características esenciales de una buena enseñanza, dejando espacio a distintas maneras de ejercerla.

La definición de un marco para la buena enseñanza favorece promueve y habilita la construcción de criterios que orientan la puesta en marcha de mecanismos de acreditación de docentes, de evaluación de programas de formación inicial y en servicio, de procesos de autoevaluación, de evaluación y de supervisión de prácticas docentes, de procesos de concurso y selección y de promoción en distintas etapas de la vida profesional.

Construcción de sistemas nacionales

Varios países de la Unión Europea así como Estados Unidos y Canadá se encuentran trabajando en la construcción de sistemas nacionales de evaluación docente, desde hace varios años⁵⁴. El estudio de dicho proceso muestra que diseñar e instalar sistemas nacionales de evaluación es un proceso lento que requiere el tránsito por varias etapas, jerarquizando entre otros aspectos:

- prioridad a los procesos participativos de generación y legitimación del marco de enseñanza.
- realización de experiencias pilotos que permitan probar la propuesta antes de formalizarla,
- aplicación paulatina del sistema a nivel nacional.

Los países e instituciones que están edificando un sistema nacional de evaluación del desempeño docente tienden a afirmar el carácter formativo y no punitivo de la evaluación. Esta debe ser formativa para ofrecer oportunidades de retroali-

mentación, enriquecimiento o superación de las prácticas docentes.

Diversidad de dispositivos y normas reguladoras

Las tendencias a nivel internacional muestran una enorme diversidad en los programas y mecanismos de certificación y evaluación docente. Algunos dispositivos se concentran en la formación inicial y continua, otros ponen énfasis en las pruebas durante el reclutamiento, mientras que en algunos casos las mediciones aparecen al ingresar en la carrera docente. Una de las razones que justifica tal diversidad, se relaciona con las normas que regulan la profesión. ¿De qué manera un marco normativo puede garantizar que aquellos que ingresen a la profesión lo hagan con capacidades y competencias que les permitan ejercer una docencia de calidad?

Las normas constituyen el marco referencial en el cual se inserta la profesión y regulan el otorgamiento de la titulación docente y de la autorización para la enseñanza en un centro educativo. La autoridad definida por la ley para otorgar la habilitación varía según los contextos nacionales y puede estar a cargo del Estado Nacional (tal es el caso de Francia). En ciertos países la responsabilidad es competencia de estados federales, provincias o municipios (por ejemplo Estados Unidos o incluso de las instituciones formadoras, Nueva Zelanda).

Habilitación para ejercer

La habilitación para ejercer la profesión puede traducirse en un título profesional o un certificado (por ej. en el caso del Reino Unido) y/o inscripción en un Registro Nacional de Docentes con carácter provisorio o permanente. Los requisitos para otorgar la habilitación suponen haber completado estudios formales de preparación para la docencia, haber aprobado exámenes y en muchos sistemas supone haber pasado un período de prueba en instituciones educativas con o sin apoyo de un sistema de inducción.

En algunos casos se otorga la habilitación para el ejercicio docente a partir de pruebas estandarizadas sobre las competencias teóricas y prácticas requeridas. Esta forma de examinar ha provocado debates ya que numerosos autores afirman que se trata de un mecanismo con serias limitaciones que no permite dar cuenta de

⁵⁴ Ministerio de Educación, Chile (2001).

la complejidad de la tarea docente⁵⁵. Por otra parte, resulta muy difícil llegar a un consenso respecto a la competencia requerida para la docencia y el establecimiento de puntajes mínimos para el acceso a la profesión. Para ilustrar mejor los temas en la agenda internacional examinaremos, en primer lugar, la situación de los Estados Unidos y luego el caso de cuatro países seleccionados de la OCDE.

3.3.1 LAS PRÁCTICAS EN LOS ESTADOS UNIDOS

Es quizás en los Estados Unidos donde se encuentra el mayor número de experiencias concretas en materia de evaluación del desempeño docente. Hacia mediados de los años 80, prácticamente todos los estados utilizaban mecanismos de evaluación que tenían como objetivo el control, acreditación y certificación de los programas de formación inicial de docentes.

A fines de los años 90 se difunde un informe⁵⁶ con la situación de cada estado en materia de certificación de la formación y de la profesión docente y con una serie de requisitos para el ingreso y progresión en la carrera docente en función al desarrollo profesional. Entre la abundante información que aparece en el informe, se destaca que prácticamente todos los estados utilizan una prueba escrita para otorgar el título docente⁵⁷ y además un alto porcentaje de gobiernos estatales implantaron algún tipo de examen durante los primeros años de ejercicio profesional, referido a las competencias básicas para la enseñanza y a conocimientos disciplinares.

El informe señala también que en la mayoría de los estados, la evaluación docente se basa en pruebas, en la presentación de portafolios, mientras que en algunos casos la observación forma parte del dispositivo para certificación de la formación o de la docencia. Si tomamos como ejemplo el California Basic Education Skills Test (CBEST), esta prueba tiene por cometido evaluar y verificar el dominio de la lectura, escritura y matemática en inglés. Un docente que solicita la autorización para enseñar por primera vez, debe sortear con éxito el CBEST. Dicho test

también forma parte de los requisitos de admisión para los programas de formación docente.

Prácticamente todos los estados incorporaron durante la década de los 90 la exigencia de que los docentes posean un título universitario de 1^{er}, 2^o o 3^{er} ciclo en la materia que pretenden enseñar. Además, 47 estados han incorporado al desarrollo profesional como requisito para renovar la autorización para el ejercicio de la profesión docente⁵⁸. Esto último indica la tendencia de los últimos años de vincular estrechamente evaluación y desarrollo profesional y marca un cambio en relación a la evaluación basada en los tests que caracterizó la década de los 80.

Estimando niveles de competencia

En los años 90, el modelo de evaluación basado en tests es reemplazado por metodologías más globales que permiten apreciar los niveles de competencias para el ejercicio de la docencia. Es así que se crea el TVAAS, "Tennessee Value Added Assessment System"⁵⁹, cuyo propósito es evaluar los aportes del distrito, la escuela y el docente, en la formación del estudiante, a través de la aplicación de tests anuales. Este sistema de evaluación relaciona la acreditación lograda por el docente en su desempeño con los avances de los estudiantes en sus aprendizajes. La valoración no se basa en los resultados que obtiene el estudiante, sino en la mejora que logra durante todo el año lectivo. El ordenamiento se calcula comparando los resultados obtenidos por un estudiante, con sus resultados del año anterior. En tal sentido, el sistema compara el avance logrado por cada alumno, con el avance esperado, en función de parámetros elaborados como referencia, que incluyen al docente y al establecimiento escolar.

Más de una década de aplicación del TVAAS, permite constatar la heterogeneidad en el grado de eficiencia de las prácticas profesionales docentes y confirma el efecto que estas tienen sobre el aprendizaje logrado por los alumnos⁶⁰.

⁵⁵ Entre estos autores podemos citar el artículo de Haney *et al.* (1987, pág. 171) o el de Dybdahl *et al.* (1997, pág. 252).

⁵⁶ "Key State Education Policies on K-12 Education: Standards, Graduation, Assessment, Time and Attendance. A 50 State Report".

⁵⁷ Se utiliza por lo general el siguiente tipo de test: Praxis I o II; National Teacher Exam (NTE), College Basic Academic Subject Exam.

⁵⁸ La norma es de 5 créditos- semestre cada cinco años, aunque hay estados con exigencias mayores como el caso de Carolina del Norte que exige 15 créditos cada cinco años. Cinco estados solicitan que un docente acumule entre 120 y 180 horas de formación en servicio en cinco años.

⁵⁹ Carey, K. (2004).

⁶⁰ Estas evidencias van en el mismo sentido de las investigaciones que constatan que la calidad de las prácticas docentes es uno de los factores principales que permiten predecir la evolución que tendrán los estudiantes (Ferguson 1998; Goldhaber 2002; Goldhaber *et al.*, 1999).

Estos datos rescatan la importancia fundamental que los docentes tienen en el sistema educativo, ya que “son ellos quienes hacen la diferencia”⁶¹. Otra de las evidencias resultantes de la aplicación del TVAAS es que aquellos docentes que considerados como eficientes, tienden a mantener igual calificación al año siguiente.

Texas: un caso interesante

El caso de Texas constituye un buen ejemplo de la evolución acontecida durante los últimos años. En 1986 se puso en marcha el “Texas Examination of Current Administrators and Teachers” (TECAT) que consistía en una prueba que evaluaba conocimientos básicos para la enseñanza y gestión de centros educativos. Los índices de aprobación fueron altos. Sin embargo, las investigaciones sobre el tema mostraron que el TECAT tenía una serie de debilidades, referidas entre otras, a altos costos de implementación, escasos datos para apreciar la calidad de la enseñanza impartida y estrés que generaba en los docentes su aplicación. Es así que el TECAT se suprime, siguiendo la evolución de los años 90 y se reemplaza por nuevas normas y requisitos para (EXCET) que establecen los conocimientos y competencias que un docente debe poseer en cada etapa del ejercicio profesional. Una evaluación anual basada en un plan de desarrollo profesional de cada docente es el requisito para la renovación del empleo.

Carolina del Norte: otro ejemplo relevante

Carolina del Norte ofrece otro ejemplo de evaluación de desempeño, que viene siendo instrumentado desde 1987 a través del NBPTS, “The National Board for Professional Teaching Standards”. Este sistema basa su evaluación en un portafolio que cada docente debe presentar, y del que se toman para la evaluación dos propuestas de tarea domiciliaria, dos planificaciones de clase y documentos que den cuenta de actividades que involucren a las familias y otros profesionales de la comunidad. También se somete a los docentes a cuatro ejercicios que abordan distintas áreas de conocimientos pedagógicos. Los aspectos que adquieren mayor ponderación para la evaluación final son los relacionados con las tareas de aula (tareas domiciliares y planificación de clase).

Diversos estudios realizados muestran que aquellos docentes que han alcanzado la certificación del NBPTS, han sido más eficientes en su tarea que antes de recibirla, por lo que se infiere que ha sido un importante incentivo para mejorar las prácticas profesionales.

Puntos en debate

La utilización de pruebas tanto durante la formación inicial como a lo largo de la carrera docente, ha producido controversia y debate en los Estados Unidos. Haney (1997) ha realizado un estudio exhaustivo sobre el tema y llega a la conclusión que las preguntas incluidas en los tests suelen ser de baja calidad⁶²; que faltan criterios de validez y fiabilidad en la mayor parte de las pruebas⁶³, y que los resultados de los tests se establecen en función de criterios de ordenamiento de puntajes y no sobre criterios referidos a la calidad de la enseñanza impartida.

Las iniciativas en materia de evaluación de desempeño docente no han producido unanimidad en los Estados Unidos. En efecto, ha aparecido una serie de objeciones que cuestionan las propuestas de evaluación del desempeño docente en directa relación con el aprendizaje de los estudiantes. Entre otros aspectos se destaca que:

- la evaluación del docente se basa solo en los aprendizajes logrados en los estudiantes, sin considerar otros aspectos que hacen a la labor del docente,
- el proceso global del aprendizaje de los estudiantes no está bajo el control total de los docentes,
- la forma de registrar el avance de los aprendizajes de los estudiantes presenta imperfecciones, lo que puede llevar a inferencias erróneas.

El debate en torno a la evaluación de desempeño docente pone en evidencia lo complejo que resulta identificar y asociar las características de las prácticas docentes con los aprendizajes logrados por los estudiantes.

⁶¹ Wayne, A. (2002).

⁶² Ver, entre otros, Shanker (1996) y Darling Hammond (1998).

⁶³ Ver Dybdahl *et al.* (1997).

3.3.2 APRENDIZAJES DE CUATRO PAÍSES DE LA OCDE

Desde hace más de una década se ha iniciado, a nivel internacional, una serie de cambios en las políticas y estrategias referidas a la evaluación y la certificación de los maestros y profesores. Entre las experiencias más destacadas en la materia, se encuentran los casos de Australia, Canadá, Francia y Reino Unido, cuyos principales elementos presentamos en los párrafos que siguen.

Australia: evaluación y definición de estándares

Australia ha desempeñado un papel muy activo en materia de procesos de evaluación docente. Ya en el año 1998 el gobierno publicó un informe en el que establecía una serie de normas para el desempeño de la profesión docente. A partir de dicho documento se puso en marcha una variedad de estrategias para fortalecer la capacidad de los maestros y profesores de dar cuenta de lo que hacen y por qué lo hacen.

El modelo de evaluación utilizado incluye cuatro etapas que usualmente se desarrollan durante un período de dos años: planificación preliminar, recolección de datos, entrevista y seguimiento. Cada ciclo comienza con una reunión de revisión y planificación entre el docente y el evaluador, en la cual se establece el foco y las fuentes de datos que se usarán para la evaluación. A partir de la evidencia recolectada se diseñan planes futuros de desarrollo profesional. Durante el 2º año se realiza un seguimiento para analizar el avance hacia el logro de las metas que se establecieron. La determinación de estándares es clave para proporcionar referenciales de calidad de la enseñanza y para establecer metas de largo plazo; dicho proceso es realizado por un cuerpo profesional nacional.

El estado de Victoria es uno de los que más ha avanzado en la materia estableciendo las etapas del desarrollo profesional de maestros y profesores: Principiante, Experimentado, Líder I y Líder II⁶⁴.

Canadá: formación y certificación para el desarrollo profesional

En Canadá la década de los 90 se ha caracterizado por el surgimiento de diversas iniciativas en el área de la evaluación docente. Quizás una

de las más conocidas es la de la Provincia de Alberta donde en 1998 se adoptaron nuevas políticas materializadas en el documento “Teacher Growth, Supervision and Evaluation Policy”.

En la experiencia de Alberta, una serie de normas legislativas pautan las distintas etapas de la carrera docente. Aquellos candidatos que poseen un título de grado en educación y en una disciplina de su elección y que finalizan exitosamente un programa de formación, reciben un diploma provisorio para el ejercicio docente. Luego, quienes acumulan dos años de experiencia en la enseñanza y son evaluados positivamente, reciben una titulación permanente. Finalmente, en un tercer momento se establece un plan anual de desarrollo profesional que cada docente tiene que preparar y que debe ser aprobado por el director. Este plan funciona como un marco referencial para la evaluación del desempeño anual del docente⁶⁵.

Francia: formación para el ejercicio de la docencia

En Francia, el sistema de evaluación de los docentes es un tanto diferente al de los países anglófonos. La formación inicial y continua es responsabilidad de los IUFM, “Instituts Universitaires de Formation de Maîtres”, cuyo requisito de ingreso es poseer un diploma de licenciatura.

Los candidatos a la docencia son evaluados luego de dos años de cursos. El primer año se dedica a la preparación de un concurso, y solo aquellos que lo aprueban acceden al segundo año de formación, en alternancia entre cursos teóricos y formación práctica. Existen distintos tipos de concursos según la disciplina elegida, pero todos tienen pruebas escritas referidas a contenidos disciplinares y pruebas orales en las que se evalúan los conocimientos relativos a la organización y gestión de centros educativos, a las finalidades y evolución de la disciplina, a los programas de enseñanza. A través de entrevistas se consideran las capacidades de comunicación oral de los postulantes.

Luego de la aprobación del concurso, los candidatos obtienen una remuneración como docentes principiantes y participan en el 2º año de formación al término del cual reciben el diploma docente.

⁶⁴ Para saber más sobre esta experiencia, ver, entre otros, Ingvarson (1998).

⁶⁵ Para más información consultar en el siguiente sitio: <http://www.learning.gov.ab.ca/educationguide/>

El sistema de evaluación mediante concursos se complementa con un marco referencial con las competencias y capacidades que debe poseer un docente organizadas en cuatro categorías: contenidos disciplinares; situación de enseñanza; gestión del aula y responsabilidad y ética profesionales⁶⁶.

Reino Unido: normas para el desempeño docente

El Reino Unido también ha establecido en la última década marcos y criterios respecto a lo que los docentes deben saber y ser capaces de hacer en el ejercicio de su profesión. En efecto, tanto en Inglaterra, como en el País de Gales y en Escocia se han determinado normas para la evaluación del desempeño docente.

Así, por ejemplo, en 1993 en Escocia, el “Scottish Office Education Department” definió las competencias necesarias para la enseñanza. Las mismas constituyen la base para los programas de formación inicial y establecen los requisitos para evaluar el inicio y etapas sucesivas de la carrera docente. Cuando un docente recibe su titulación, debe ser evaluado durante un periodo de iniciación de dos años antes de obtener la certificación del “General Teaching Council of Scotland” (GTC). El informe del director del centro educativo es clave para recibir la certificación.

La “Teacher Training Agency” (TTA), creada en 1994, con el objetivo de incrementar el número de candidatos para la enseñanza y de mejorar la calidad de la formación inicial, también ha tenido un rol muy importante en la definición de criterios para el desempeño esperado para los docentes en cada etapa de la carrera⁶⁷.

3.4 LA SITUACIÓN EN AMÉRICA LATINA

La evaluación de los docentes no ha sido un tema prioritario en América Latina, lo cual no significa que no haya existido una práctica o normativa al respecto. Tanto los supervisores, como los directores de centros docentes, como también los alumnos y las mismas familias de estos, muchas veces con mecanismos no formales, están evaluando el comportamiento de los

docentes⁶⁸. Sin embargo, los criterios y las perspectivas de evaluación difieren mucho unos de otros.

Actitud de los docentes

En lo que sí parece darse una constante en América Latina, es en que cada vez que se propone hacer una evaluación con carácter sistemático, la primera reacción de los docentes es considerarla como una amenaza.

Juan Carlos Navarro, al analizar la actitud docente ante la evaluación, afirma que “prevalece un sentido general de insatisfacción en cuanto a la capacidad que los sistemas educativos han tenido para utilizar los resultados de estas evaluaciones de manera efectiva en, por un lado, orientar políticas y reformas nacionales, pero, muy especialmente, para llegar a la escuela y el aula de forma constructiva y práctica” (2003b: 151).

Interferencias múltiples

Entre los factores que podrían estar generando fuertes interferencias en la evaluación del desempeño docente en América Latina, Navarro cita:

- El intento de establecer desde la evaluación, vínculos directos entre evaluación de desempeño y sistemas de medición de la calidad de los aprendizajes en los alumnos,
- La baja capacidad de los sistemas educativos para aplicar de forma ordenada y profesional los principios evaluativos que formalmente profesa,
- Gran parte de las competencias que promueve el nuevo perfil docente, no quedan capturadas en las pruebas estandarizadas de desempeño,
- La incapacidad de captar desde sistemas de evaluación masivos, aspectos sustanciales de las prácticas educativas, abordables desde perspectivas etnográficas,
- Tomar como “unidad de análisis” al maestro en su aula, dejando fuera otras dimensiones de análisis de enorme valor, como el grupo de pares y el centro educativo de referencia.

⁶⁶ Para las modalidades de evaluación mediante concurso en los IUFM consultar el portal www.iufm.education.fr

⁶⁷ Para más información consultar los siguientes links: <http://www.tta.gov.uk/> y <http://www.gtcs.org.uk/>

⁶⁸ Ver Álvarez (1997a).

Ejemplo de resistencia

Por su parte Tenti (2003b: 168) también acuerda que “en casi toda América Latina las evaluaciones fueron objeto de fuerte resistencia por grupos significativos de docentes”, tomando como referente datos obtenidos a partir de un cuestionario aplicado a docentes de Argentina, Perú y Uruguay. Entre los principales resultados del estudio se destacan:

- La opinión crítica de los docentes refiere fundamentalmente a los mecanismos y procedimientos que se utilizan para evaluarlos,
- Existe un reconocimiento por parte de los docentes de sus autoridades formales como agentes válidos para la evaluación,
- Las evaluaciones de desempeño estarían poniendo en evidencia diferencias en los conocimientos, competencias, actitudes, que atentan contra una cierto “igualitarismo formalista” dentro del plantel docente. El simple conocimiento de la desigualdad y su “oficialización”, lejos de contribuir a una superación, podría incluso consolidarse en el tiempo.

A pesar de las resistencias, otros estudios ponen en evidencia que en términos generales los docentes consideran que la evaluación del desempeño es algo “justo y apropiado” (Navarro, 2003b:154). Esta disposición positiva hacia la evaluación de su propia tarea, aparece relacionada con aspectos específicos del perfil docente.

3.4.1 ALGUNAS ESTRATEGIAS DE INTERÉS

En América Latina son muy escasas las experiencias en materia de evaluación docente. Recientemente han comenzado procesos prometedores, entre otros, en Colombia y El Salvador. Sin embargo, aún es demasiado pronto para contar con resultados y existe escasa documentación al respecto.

Nos parece importante destacar dos casos citados abundantemente en la bibliografía⁶⁹, aunque los mismos no constituyen un sistema de evaluación docente de carácter nacional, sino que son estrategias articuladas con la especificidad de las innovaciones en cuestión. Se trata de la experiencia desarrollada en el marco de la Escuela

Nueva de Colombia y de los mecanismos impulsados en el seno del Programa P-900 de Chile.

La Escuela Nueva

En el caso de la Escuela Nueva, los procesos de evaluación son encarados como dispositivos que enriquecen las prácticas cotidianas. Participan activamente del proceso agentes internos y otros externos al centro, conjugando esfuerzos y complementando miradas. Los maestros participan en forma regular de espacios de intercambio con otros colegas con los cuales analizan y discuten problemáticas comunes. Por su parte, supervisores y coordinadores realizan encuentros mensuales con el plantel docente, con el objetivo de acompañar el desarrollo de las innovaciones y aportar al proceso desde su perspectiva. Este espiral, caracterizado por el registro, sistematización y análisis de las prácticas colectivas, se ve enriquecido con el aporte de otros agentes externos, investigadores que, desde una visión más global de la región, analizan el comportamiento de los grandes indicadores educativos, intentando fundamentar lo que observan con los aportes de docentes y supervisores.

P-900

El Programa P-900, por su parte, aborda la evaluación del docente a través de talleres periódicos de perfeccionamiento docente, que son coordinados por el supervisor de la zona. Estas instancias de trabajo colectivo en las que se articulan actividades de capacitación con otras de evaluación, son permanentes a lo largo de todo el año. En dichos encuentros de trabajo se intentan combinar la reflexión sobre la práctica, no desde lo anecdótico, sino en base a información sistematizada que se va relevando en torno a las distintas temáticas. Esta estrategia de trabajo permite al docente apropiarse de su práctica profesional y genera responsabilidad por los resultados escolares.

En los párrafos que siguen presentaremos el único caso sistemático de evaluación docente con que cuenta América Latina, ubicado en Chile.

3.4.2 EL CASO CHILENO

La propuesta de evaluación docente en América Latina encuentra en Chile un caso paradigmático en el Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño Docente (SNED) aplicado desde

⁶⁹ Álvarez, F (1997a).

1996. El principal objetivo de dicho Sistema era mejorar los mecanismos de incentivos para los docentes y generar información comparable acerca del desempeño de los establecimientos educacionales. Esta política orienta a todos los establecimientos del país que reciben financiamiento estatal, sean administrados por los municipios (establecimientos municipales) o administrados por el sector privado (establecimientos particulares pagados)⁷⁰.

Uno de los propósitos principales del sistema era identificar a los colegios que reciben subvención estatal de mejor desempeño en cada región. Se trata de un premio al desempeño de las instituciones y de los docentes que busca incrementar su motivación. Adicionalmente, se transforma en una guía al entregar información a la comunidad escolar sobre la calidad de los colegios, integrando la medición de distintos aspectos relacionados con la calidad de la enseñanza y comparando establecimientos que atienden a una población similar en cuanto a sus características socioeconómicas.

Los establecimientos cuyo desempeño califica de excelente, reciben como incentivo una subvención de excelencia, otorgada cada dos años. Está establecido que la cantidad de establecimientos seleccionados no puede representar más del 25% de la matrícula regional y que el 90% de los montos asignados debe destinarse directamente a los profesores del establecimiento de acuerdo a sus horas cronológicas, en tanto la distribución del 10% restante es definida por cada centro educacional.

El SNED ha sido aplicado cuatro veces: 1996-97; 1998-99; 2000-01; y 2002-2003. La subvención de excelencia que recibían en el año 2000 los profesores era equivalente a medio salario adicional al año para un docente con una carga horaria de 36,3 horas semanales.

Un sistema de evaluación como el SNED enfrenta grandes desafíos de diseño, ya que se debe establecer cómo comparar los resultados del proceso educativo entre establecimientos que atienden a una población escolar muy disímil, proveniente de distintos estratos socioeconómicos, y además determinar qué indicadores deben ser utilizados en esta evaluación.

Para poder comparar establecimientos de similares características, tanto socioeconómicas, de tipo de enseñanza, como geográficas, el SNED construye "grupos homogéneos" a nivel regional en los que los establecimientos se clasifican dependiendo de si son rurales o urbanos, y, luego, si son de enseñanza básica o media. Después, dependiendo de las características socioeconómicas de los alumnos que asisten a ellos (ingreso del hogar, educación de los padres, índice de vulnerabilidad del establecimiento escolar), se determinan grupos al interior de estas clasificaciones a través de diversas técnicas estadísticas.

La ley que creó el SNED estableció que la medición del desempeño de los establecimientos educacionales debía considerar los siguientes factores: efectividad, superación, iniciativa, mejoramiento de las condiciones de trabajo y adecuado funcionamiento del establecimiento, igualdad de oportunidades e integración y participación de profesores, padres y apoderados.

Reciente ley y nuevos avances

En el año 2003, Chile avanza aún más en la evaluación docente con un proyecto de ley que reemplaza el sistema de calificaciones establecido en el Estatuto Docente. Dicho proyecto es el resultado de dos años de debates y estudios de una Comisión Técnica Tripartita, integrada por el Colegio de Profesores de Chile, el Ministerio de Educación y la Asociación Chilena de Municipalidades, en relación al Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño Profesional Docente. Finalmente, en enero de 2004, se aprueba una nueva ley sobre evaluación docente orientada al mejoramiento del desempeño profesional de los docentes y la enseñanza, para lograr mejores aprendizajes⁷¹.

Este proceso de evaluación que está proyectado repetir cada cuatro años, es considerado de carácter formativo, en el entendido que los registros resulten de utilidad para retroalimentar y fortalecer las prácticas docentes. El modelo del que se parte, se ubica en el marco de la llamada buena enseñanza, definida a partir de cuatro dominios, veinte criterios y setenta descriptores que encuadran y orientan la colecta de datos. Se aplica considerando e integrando en el análisis aspectos del contexto de referencia.

⁷⁰ Para más información sobre el caso chileno ver Mizala, A. y Romaguera, P. (1998 y 2002).

⁷¹ Ministerio de Educación, Chile (2003).

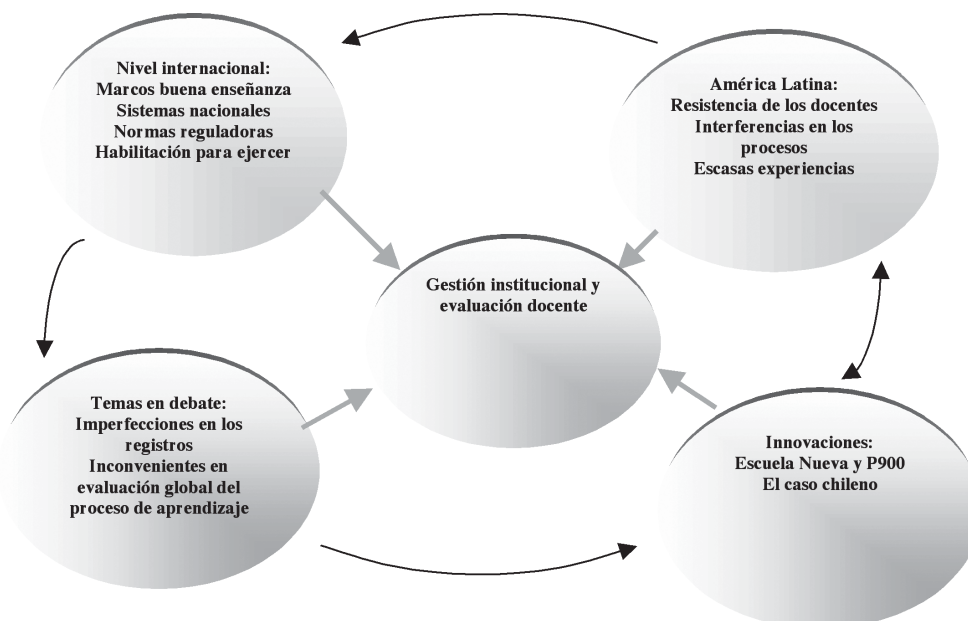
Aprendiendo de un proceso

El principal interés del sistema de evaluación propuesto en Chile es que el mismo es fruto de un acuerdo entre actores representativos y cuenta con el consentimiento mayoritario de quienes serán objeto de la evaluación. Se trata de una propuesta que concilia adecuadamente el interés del mejoramiento cualitativo de la educación, con las exigencias de una gestión eficaz de la docencia y los derechos legítimos de los educadores.

El caso de Chile tiene interés y puede ser inspirador para los otros países de América Latina no solamente en términos de modelos y estrategias, sino en relación al proceso recorrido para alcanzar los resultados. El mismo ha sido fruto de un esfuerzo técnico significativo, que incluyó no solo la

revisión de la literatura pertinente, sino la realización de seminarios internacionales, el consejo de expertos de países muy distintos, la colaboración de académicos nacionales y la realización de experiencias piloto en algunas comunas del país.

En resumen, la información compilada en este capítulo muestra que a nivel internacional existe un gran interés por los sistemas de evaluación docente para garantizar que aquellos que se desempeñen como maestros y profesores lo hagan con capacidades y competencias que les permitan ejercer una docencia de calidad. Algunos dispositivos se concentran en la formación inicial y continua, otros ponen énfasis en las pruebas durante el reclutamiento, mientras que en algunos casos las mediciones aparecen al ingresar en la carrera docente.



A MODO DE SÍNTESIS FINAL

¿Cuáles han sido las iniciativas y programas más directamente vinculados con el proceso de profesionalización docente? ¿Qué políticas existen para atraer a la carrera docente a jóvenes talentosos y con buen desempeño en la escolaridad media? ¿Qué políticas se han desarrollado, en el contexto de escasez de recursos, para mejorar el desempeño de los maestros? ¿Cuáles han sido las estrategias implementadas para estimular el desarrollo profesional de los maestros y profesores?

¿Qué incentivos, mecanismos de promoción y reconocimiento de méritos existen? Son estas algunas de las preguntas que nos planteábamos al inicio de este informe.

Nos parece de interés retomar a modo de síntesis final, algunas de las principales reflexiones que este estado de situación nos sugiere.

En primer lugar, habría que **construir un entorno “profesional”** que mejore la capacidad del sistema educativo de retener a los maestros y profesores en la docencia y que estimu-

le la elección de la profesión docente como primer opción de carrera. Para lograrlo, y a partir del perfil sociodemográfico de los docentes, es necesario mejorar las condiciones de trabajo y la estructura de remuneración e incentivos.

También es importante impulsar modalidades de promoción dentro de la profesión docente que eviten que el sistema de ascensos aleje al docente del aula. La carrera profesional no debería construirse solamente a partir de niveles en los cuales se avanza en forma automática por el paso del tiempo.

En segundo lugar, se debería **mejorar la calidad de la formación docente** y así convertirla en una carrera atractiva para jóvenes con mayor capital cultural, aumentando el nivel académico exigido. En los casos en que la formación docente no sea universitaria, habría que instaurar convenios de colaboración en investigación educativa con las universidades y otras instituciones de educación superior.

Para que la formación no quede en mera retórica e incida efectivamente en lo que los docentes hacen en el aula y en lo que aprenden los alumnos de los centros educativos, habría que disponer de una base de experiencias exitosas que sirva como “fuente de inspiración” para la solución a situaciones propias. Asimismo se deberían incorporar procedimientos de selección rigurosos para tener formadores que respondan eficazmente a los nuevos requerimientos de la formación docente.

En tercer lugar correspondería considerar **la evaluación docente como mecanismo básico** de mejora de los sistemas educacionales. Los marcos referenciales para la docencia y su evaluación constituyen la base para los programas de formación inicial y para la construcción de las etapas y requisitos de la carrera docente.

Para pasar de un polo de desprofesionalización a otro de profesionalización plena, **los países latinoamericanos deberían impulsar** políticas educativas que se mantengan a lo largo del tiempo y que promuevan condiciones laborales adecuadas, una formación inicial de calidad, instancias de desarrollo profesional y una gestión y evaluación que fortalezcan a los docentes en su tarea de enseñanza.

BIBLIOGRAFÍA

- ABRILE DE VOLLMER, Ma. Inés (1994) “Nuevas demandas a la educación y a la institución escolar, y la profesionalización de los docentes”, en *Revista Iberoamericana de Educación* Número 5, “Calidad de la Educación”, Mayo-Agosto.
- AGUERRONDO, Inés (2002) Los desafíos de la política educativa relativos a las reformas de la formación docente. Documento presentado en la conferencia *El desempeño de maestros en América Latina: Nuevas Prioridades*. Brasilia, Julio 10-12.
- AGUERRONDO, I. y POGRÉ, P. (2001): *Las instituciones de formación docente como centros de innovación pedagógica*. Buenos Aires: UNESCO/IIPE-Editorial Troquel.
- ÁLVAREZ, F. (1997a) *Evaluación de la acción docente en Latinoamérica*. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina PREAL: Santiago de Chile.
- ÁLVAREZ, F. (1997b) *¿Qué hay que evaluar de los docentes?*. Centro de Investigación y Desarrollo de la Ecuación (CIDE). Santiago de Chile.
- ANEP-IIPE/UNESCO (2003) *Los docentes y los desafíos de la profesionalización*. Montevideo: ANEP.
- ANEP (2002) “La formación docente en cifras”, en *Serie estadística educativa*, N° 1. Montevideo: ANEP.
- ANEP-UMRE (1999) *Estudio de los factores institucionales y pedagógicos que inciden en los aprendizajes de Escuelas Primarias de contextos sociales desfavorecidos en el Uruguay*. Montevideo: ANEP.
- ARIAS, Roberto (1999) “Las compensaciones y la mejora del perfil de los maestros en América Latina”, en *Serie Documentos* Núm. 5, Fundación Novum Millenium (FNV). Buenos Aires: FNV.
- ARISTIMUÑO, A y LUJÁN, C. (2000) *La acreditación y la evaluación institucional en la Educación Superior*. Montevideo: Universidad Católica del Uruguay.
- ÁVALOS, B. (2002) *Profesores para Chile. Historia de un proyecto*. Santiago, Ministerio de Educación de Chile.
- ÁVALOS, B. (2000) *El desarrollo profesional de los docentes. Proyectando desde el presente al*

- futuro*. Seminario sobre Prospectivas de la Educación en América Latina y el Caribe, Chile, 23 al 25 de agosto de 2000. Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, Año 2001, ED-01/ PROMEDLAC VII/ UNESCO.
- ÁVALOS, B. (1999) "Desarrollo docente en el contexto de la institución escolar. Los Microcentros Rurales y los Grupos Profesionales de Trabajo en Chile". Trabajo preparado para la Conferencia *Los Maestros en América Latina: Nuevas Perspectivas sobre su Desarrollo*. San José de Costa Rica, Banco Mundial y PREAL.
- ÁVALOS, B. (1996) "Caminando hacia el Siglo XXI: docentes y procesos educativos en la región de Latinoamérica y el Caribe". *Boletín Proyecto Principal de Educación*, 41. Santiago: UNESCO-OREALC
- BOGLIACCINI, Juan (2003) "Alta rotación y anquilosamiento docente en la escuela pública uruguaya", en *Revista Digital Umbral 2000*. Santiago de Chile: Reduc, en www.reduc.cl
- BRASLAVSKY, C. (2002). *Teacher education and the demands of curricular change*. New York: American Association of colleges for teacher education.
- BRASLAVSKY, C. (1999) "Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores", en *Revista Iberoamericana de Educación* N° 19, enero-abril.
- BRASLAVSKY, C. y BIRGIN, A. (1994) *Quiénes enseñan hoy en la Argentina*. Boletín Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe N° 34. Santiago de Chile: UNESCO.
- CAREY, K. (2004) "The real value of teachers", en *A Publication of The Education Trust*, Vol. 8, Issue 1.
- CASAS, R. (2001) *La formación de redes de conocimiento*. México D. F: Universidad Nacional Autónoma de México- Anthropos.
- COCHRAN-SMITH (2001) Reforming teacher education. What's missing from the discourse? *Journal of Teacher Education . The Journal of policy, practice and research in teacher education*. Vol. 52, N° 3. EEUU: American Association of Colleges for Teacher Education-Corwin Press Inc.
- CORNEJO ABARCA, J. (1999) "Profesores que se inician en la docencia: algunas reflexiones al respecto desde América Latina". *Revista Iberoamericana de Educación*, Número 19. *Formación Docente*. Enero-Abril 1999.
- CHENOWETH, K. (1999) "Accredited teaching colleges passing the test". *Black issues in Higher Education* 16.
- DARLING-HAMMOND, L. and SYKES, G. (2003) Wanted: A national teacher supply policy for education: The right way to meet the "Highly Qualified Teacher" challenge. *Education Policy Analysis Archives*, septiembre 11(33), en <http://epaa.asu.edu/epaa/v11n33/>.
- DARLING-HAMMOND, L. (1998) "Teachers and Teaching: Testing Policy Hypotheses From a National Commission Report", en *Educational Researcher*, enero-febrero, 27 (1), 5-15.
- DARLING-HAMMOND, L. (1996) "What Matters Most: A Competent Teacher for Every Child", en *Phi Delta Kappan*, noviembre, 193-200.
- DE LANDSHEERE, G. (1994) *Le pilotage des systèmes d'éducation*. Bruxelles: De Boeck-Wesmael.
- DE LANDSHEERE, V. (1992), *L'éducation et la formation*. Paris: Presses universitaires de France.
- DÍAZ, Hugo y SAAVEDRA, P.J. (2002) "Perú: Sobran regulaciones, faltan estímulos", en Navarro, Juan Carlos (ed) *¿Quiénes son los maestros? Carreras e incentivos docentes en América Latina*. Washington: BID.
- DYBDAHL, C.S., SHAW, D.G. y EDWARDS, D. (1997) "Teachers Testing: Reasons for Rhetoric", en *Journal of Research and Development in Education*, 30 (4), 248-254.
- ESTEVE, J. (1994) *El malestar docente*. Barcelona: Paidós.
- EURYDICE (2003) *Working conditions and Pay. The teaching profession in Europe: profile, trends and concerns*, en <http://www.eurydice.org/>
- EURYDICE (2004) *Keeping teaching attractive for the 21th century. The teaching profession in Europe: profile, trends and concerns*, en <http://www.eurydice.org/>
- FERGUSON, Ronald (1998) "Teachers' Perceptions and Expectations and the Black-White Test Score Gap." en *The Black-White Test Score Gap*, edited by Christopher Jencks and

- Meredith Phillips. Washington, D.C.: Brookings.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1995) *La profesionalización del docente. Perfeccionamiento, investigación en el aula, análisis de la práctica*. Madrid: Siglo XXI.
- GARCÍA, C., Marcelo (1999) "Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa". *Revista Iberoamericana de Educación* Número 19. *Formación Docente*. Enero-Abril 1999.
- GARCÍA, C., Marcelo (1995) *Formación del Profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: EUB-Poblgrafic S.L.
- GOLDHABER, D (2004) *Can Teacher Quality be Effectively Assessed?* Center on Reinventing Public Education: University of Washington,
- GOLDHABER, D. *et al.* (1999) "Evaluating the Effect of Teacher Degree Level on Educational Performance." In *Developments in School Finance*, edited by W. Fowler, Jr. Washington, D.C.: National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education.
- HANEY, W, (2000) "The Myth of the Texas Miracle in Education," *Education Policy Analysis Archives* 8, Nº 41.
- HAYES, D. (1999) "Opportunities and obstacles in the competency-based training and assessment of primary teachers in England". *Harvard Educational Review* vol. 69. Nº 1.
- HOYLE, E. (1982) The professionalization of teachers: a paradox. *British Journal of Educational Studies* Nro. 30. London.
- HUBERMAN, S. (1996) *Cómo aprenden los que enseñan: la formación de los formadores*. Aique: Didáctica.
- IAÑES, G. *et al.* (2003) *Evaluar las evaluaciones. Una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO/Sede Regional Buenos Aires.
- IIPE/UNESCO (2000) *Los docentes y los desafíos de la profesionalización*, Volumen 1. Buenos Aires: IIPE/UNESCO.
- INGERSOLL, R.M. (2001) "A Different Approach to Solving the Teacher Shortage Problem", en *Teaching Quality Policy Briefs*, University of Washington.
- INGVARSON, L. (1999) "Professional certification: do we need it?", en *UNICORN*, septiembre 25 (2), 5-12.
- INGVARSON, L. (1999) "The power of professional reconignition", en *UNICORN*, septiembre, 25 (2), 53-70.
- INGVARSON, L. (1998) "Professional Development as the Pursuit of Professional Standards: The Standards-Based Professional Development System", en *Teaching and Teacher Education*. Vol.14, Nº 1. pp. 127-140.
- IREDALE, Roger (1996) "The significance of teacher education for international education development", en Brock (ed) *Global perspectives on teacher* (pp. 9-18), Oxfordshire: Triangle Books.
- LAVARREDA, Jorge (2002) "Guatemala: una carrera todavía prestigiosa", en Navarro, Juan Carlos (ed) *¿Quiénes son los maestros? Carreras e incentivos docentes en América Latina*. Washington: BID.
- LIANG, Xiaoyan (2003) "Remuneración de los docentes en 12 países latinoamericanos: Quiénes son los docentes, factores que determinan su remuneración y comparación con otras profesiones", en *Documentos de Trabajo*: PREAL.
- LISTON-ZEICHNER, K.M. (1997) *Formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización*. Madrid: Ed. Morata.
- LÓPEZ-ACEVEDO, Gladis (2001) "Teachers' Salaries and Professional Profile in Mexico", en *World Bank paper series*, Latin America and the Caribbean Region, Poverty Reduction and Economic Management Division, en www.worldbank.org
- LORTIE, (1975) *Schoolteacher*. Chicago: University of Chicago Press.
- MANCEBO, E (2003) *Políticas de formación docente, profesionalización y equidad. El caso de los Centros Regionales de Profesores en el marco de la reforma educativa uruguaya*. Tesis de Doctorado presentada en la Universidad Católica.
- MANCEBO, M. E, TORELLO, M., *et al.* (2000) *El sistema educativo uruguayo: estudio de diagnóstico y propuesta de políticas públicas para el sector*. Washington: BID.
- MEC, Secretaría de Educação Fundamental, Brasil, (1999): *Referenciais para Formação de Professores*. Brasilia, p. 85.
- MENA, RITTERSHAUSEN y SEPÚLVEDA (1993) *Educación media y perfeccionamiento docente*, Santiago, CPU.

- MESSINA, G. (1997) *Cómo se forman los maestros en América Latina*. Santiago de Chile: UNESCO.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, Chile (2003) Fundamentación de Proyecto de ley sobre evaluación de los docentes. Santiago de Chile: MEC.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, Chile (2001) Seminario Internacional sobre Evaluación y calidad de la educación. Chile: MEC.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, División de Educación Superior, Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente, Chile (2000) Estándares reguladores para la formación inicial de docentes.
- MIZALA, Alejandra y ROMAGUERA, Pilar (2004) *Teacher's salaries structure and incentives in Chile*. Center for Applied Economics, Department of Industrial Engineering. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- MIZALA, Alejandra y ROMAGUERA, Pilar (2002) "Evaluación del Desempeño e Incentivos en la Educación Chilena", en *Cuadernos de Economía* N° 118 Año 39, Diciembre.
- MIZALA Alejandra y ROMAGUERA, Pilar (1998) *Desempeño escolar y elección de colegios. La experiencia chilena*. Centro de Economía Aplicada. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- MORDUCHOWICZ, Alejandro (2003) "Carreras, incentivos y estructuras salariales docentes", en *Documentos de trabajo* N° 23. Santiago de Chile: PREAL, en www.preal.org
- NAVARRO, Juan Carlos (2003a) "Los docentes en América Latina: carreras e incentivos". Presentación realizada en la *V Reunión Red de Educación, Diálogo Regional de Política Educativa - BID*, julio 10 y 11, 2003.
- NAVARRO, J. C. (2003b) "La evaluación y las actitudes de los docentes frente a ella: dificultades y alternativas de políticas", en *Evaluar las evaluaciones*. Buenos Aires: IPEE-UNESCO.
- NAVARRO, Juan Carlos (ed) (2002) *¿Quiénes son los maestros? Carreras e incentivos docentes en América Latina*. Washington: BID.
- NAVARRO, J. C. y Verdisco, A. (2000) *Teacher training in Latin America. Innovations and trends*. Inter-American Development Bank, Sustainable Development Department, Education Unit, Technical Papers Series, N° EDU-114.
- NCES (Nation Center for Educational Statistics) (1996) "Teacher's working conditions", en *Findings From The Condition of Education*, N° 7. Washington D.C: U.S. Department of Education.
- OCDE (2000) (2004) *Education at a glance. OECD Indicators*. OCDE: Center for Educational Research and Innovation.
- OCDE (2001) "Teacher shortage", en *OCDE Observer*. Mayo, 30.
- OEI (2003) *Renovación de Ideas y Formulación de Estrategias Tendientes al Fortalecimiento de Políticas de Formación Docente*, Documento de trabajo de la XIII Conferencia Iberoamericana de Educación, Tarija, Bolivia, 4 y 5 de septiembre de 2003.
- OCDE (2002) *Attracting, developing and retaining effective teachers. Design and implementation plan of activity*. París: OCDE, en (www.oecd.org/edu/teacherpolicy).
- OROZCO, L. y CARDOSO, R. (2004) *La evaluación como estrategia de autorregulación y cambio institucional*. UNESCO/IESALC-RAP.
- PALAMIDESSI, Mariano (2003) "Sindicatos docentes y gobiernos: conflictos y diálogos en torno a la reforma Educativa en América Latina", en *Documentos de trabajo* N° 28. Santiago de Chile: PREAL, en www.preal.org
- PERRENOUD, Ph. (1994) "Former les enseignants du primaire dans le cadre des sciences de l'éducation: le projet genevois" *Recherche et Formation*, N° 16.
- PERRENOUD, Ph. (1996) L'évaluation des enseignants: entre une impossible obligation de résultats et une stérile obligation de procédure. *L'Éducateur*, 10, 24-30.
- PLANCAD (1999) "La docencia revalorada: reflexiones y propuestas de política", Documento de trabajo preparado para el Seminario Internacional *Perspectivas y propuestas para el desarrollo magisterial*. Tarea, Lima.
- PONCE, Ernesto A. (1998) "La formación inicial y la formación continua de profesores de educación básica. El caso de México", en *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*, X (30), 165-193.
- PREAL (2003) "Estados Unidos: esfuerzos colaborativos para mejorar la docencia", en *Formas y Reformas de la Educación Serie Mejores Prácticas*. Octubre. Año 5. N° 15. Santiago de Chile: PREAL.

- PREAL (2001a) "Estructuras salariales docentes: Características actuales y nuevas propuestas", en *Serie Políticas, Formas y Reformas de la Educación*. PREAL: Santiago de Chile, Junio, N° 9, en www.preal.org
- PREAL (2001b) *Quedándonos atrás. Un informe del progreso educativo en América Latina*. Informe de la Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: PREAL, en www.preal.org
- PREAL (2001c) Cumbre Latinoamericana de Educación Básica, Briefing Book. Preal, *The Conference Center of the Americas*. Biltmore Hotel, Miami, Florida, 7-8 de marzo.
- PREAL (1999) *Mañana es muy tarde*. Informe de la Comisión Centroamericana sobre la Reforma Educativa para la Educación. Santiago de Chile: PREAL.
- RODRÍGUEZ, D. (2002) *Diagnóstico organizacional*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- ROGGI (1999) *Los cambios en la formación docente en América Latina: una perspectiva comparada*. Ponencia en la Universidad Torcuato Di Tella, Seminario internacional sobre Calidad de la Educación. Buenos Aires.
- SCHIEFELBEIN, E., BRASLAVSKY, C., GATTI, B. y FARRÉS P. (1994) "Las características de la profesión maestro y la calidad de la Educación en América Latina", en *Boletín del Proyecto Principal de Educación (UNESCO/OREALC)*, Número 34, agosto. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.
- SHANKER, A. (1996) Quality Assurance: what must be done to strengthen the teaching profession, en *Phi Delta Kappan*, 78, 220-224.
- SINISCALCO, María Teresa (2002) *A Statistical Profile of the teaching profession*. Ginebra-París: UNESCO-ILO.
- TEDESCO, J.C. (2003) "Los pilares de la educación del Futuro", en *Debates de educación* (Ponencia). Fundación Jaime Borfill. Barcelona: UOC.
- TEDESCO, J.C. (1996) "La función del personal docente en un mundo en transformación", en *Perspectivas*, vol. XXVI N° 3. Francia: Unesco
- TEDESCO, J. C. (1995) *El nuevo pacto educativo*. Madrid: Anaya.
- TENTI FANFANI, Emilio (2003) "Algunas dimensiones de la profesionalización de los docentes. Representaciones y temas de la agenda política", en (www.iipe-buenosaires.org).
- TENTI, E. (2003b) "Los docentes y la evaluación", en *Evaluar las evaluaciones*. Buenos Aires: IPEE-UNESCO
- TIANA A. (1996) "La evaluación de los sistemas educativos", en *Revista Iberoamericana de Educación*, Número 10. Número 5, "Evaluación de la calidad de la Educación", Enero-abril.
- TIRAMONTI, Guillermina (2001) "Sindicalismo Docente y Reforma Educativa en la América Latina de los 90", en *Documentos de trabajo* N° 19. Santiago de Chile: PREAL, en www.preal.org
- TORRES, R. M. (1999): "Nuevo rol docente, ¿qué modelo de formación, para qué modelo educativo?", en: *Aprender para el futuro. Nuevo marco de la tarea docente*. Madrid: Fundación Santillana.
- UNESCO (1998) *World Education Report*. Paris: UNESCO.
- UNESCO/OIT (2002) Informe Ejecutivo de la investigación presentada el Día Internacional del Docente, 5 de octubre de 2002, CEART, Ginebra. Séptima Reunión UNESCO/OIT del Comité de Expertos para la Aplicación de la Recomendación sobre la Condición Profesional de los Maestros.
- VAILLANT, D. (2004) *Formación de docentes en América Latina. Re-inventado el modelo tradicional*. Barcelona: Octaedro (en prensa)
- VAILLANT, D. (2003) "Evaluar el estado de la educación: un gran paso para cambiar nuestras escuelas", en *Evaluación para la Mejora de la Enseñanza*. Montevideo: ANEP-AECI.
- VAILLANT, D. (2002) "Formación de formadores. Estado de la práctica", en *Cuadernos de PREAL* N° 25. Santiago de Chile: PREAL.
- VAILLANT, D. y WETTSTEIN, G. (eds.) (1999) *Centros Regionales de Profesores*. Montevideo: ANEP-CODICEN.
- VALLI, L., RENNERT ARIEV, P. (2000) "Identifying consensus in teacher education reform documents: a proposed framework and action implications". *Journal of Teacher Education. The Journal of Policy, Practice and Research in Teacher Education*.

EE.UU.: American of Colleges for Teacher Education-Corwin. Press Inc.

VILLEGAS-REIMERS, E. y REIMERS, F. (1996). Where are de 60 Million Teachers?. The Missing Voice in Educational Reforms around the World. *Prospects* 26.3: 469-491.

VONK, J. H. (1995) "Teacher Induction: An Essential Element at the Start of Teachers' Careers", en *Revista Española de Pedagogía*. Año LIII, N° 200.

WAYNE, A (2002), "Teacher Inequality: New evidence on Teachers Academic Skills". SRI International.