

Atraer y retener buenos profesionales en la profesión docente: políticas en Latinoamérica

Denise Vaillant

*Catedrática de Ciencias Políticas. Universidad ORT de Uruguay
y Universidad Alberto Hurtado de Chile*

Resumen

La revisión de la literatura muestra que las nuevas expectativas y los desafíos a los que se enfrentan las sociedades y economías sitúan a la educación en el centro del debate y a los docentes como actores clave. En este escenario, los responsables educativos enfrentan el reto constante de disponer de un número suficiente de maestros que sean competentes, que permanezcan motivados y que tengan condiciones laborales adecuadas durante toda su carrera profesional. Para avanzar en la búsqueda de soluciones, la autora analiza el contexto de actuación de los docentes latinoamericanos examinando sus principales características personales y socioeconómicas; describiendo el tipo de formación recibida e identificando las representaciones y visiones sobre diferentes aspectos de la profesión.

Palabras clave: profesión docente, políticas educativas, América latina.

Abstract: *Attracting and retaining good teachers in the teaching profession: Latin America policies*

Literature review shows that new expectations and challenges that societies and economies must face places education in the core of debate and recognizes teachers as key agents. In this setting, policy makers face a constant challenge to have at disposal a sufficient number of competent and motivated teachers who have suitable labour conditions along their professional careers. Going ahead in search of solutions, the author analyzes Latin American teachers' contexts examining their main personal and socio-economic background, describing the kind of training they have and, finally, identifying representations and perspectives about different aspects of the profession.

Key words: teaching profession, education policies, Latin America.

Introducción

¿Cómo se puede atraer y retener a personas competentes en una profesión que ha perdido mucho de su estatus y en la que los salarios suelen no ser atractivos? Es ésta una pregunta que responsables educativos, técnicos, educadores e investigadores se formulan con frecuencia en América Latina. En la búsqueda de algunas respuestas existen diversos estudios (Navarro, 2002; Namó de Mello, 2004; Gajardo y Puryear, 2004) que analizan las políticas dirigidas a los docentes en distintos países latinoamericanos para identificar los obstáculos específicos, las insuficiencias de diseño o de aplicación y las reformulaciones necesarias. Entre los esfuerzos recientes y en el marco de las actividades del Grupo de Trabajo para el Desarrollo Profesional Docente del Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe -PREAL-, podemos citar los informes del proyecto «Maestros en Latinoamérica: radiografía de una profesión». El mencionado proyecto se propuso, entre otros objetivos, identificar las políticas que mejores resultados han obtenido para atraer y retener buenos profesionales para el ejercicio de la docencia (Vaillant y Rosell, 2006). Los casos analizados permitieron describir a los maestros en tanto cuerpo profesional a partir de una pauta de investigación común. La reflexión que compartimos en este artículo surge de la mencionada investigación así como del estudio de otras experiencias (Vaillant, 2004) y de nuestra propia práctica en la temática docente. Lo primero que es preciso considerar es la ubicación de las políticas docentes en el escenario actual de los sistemas educativos latinoamericanos. Veremos luego cómo hay una serie de factores que frenan la profesionalización mientras que otros la alientan.

La agenda pendiente y los retos emergentes

Casi todos los países latinoamericanos impulsaron, durante los noventa, cambios que llevaron a un escenario educativo bastante más favorable que el de las décadas pasadas (Vaillant, 2005). Tomemos como ejemplo el caso de Brasil, donde los indicadores de educación básica muestran grandes avances en las últimas décadas (Herrán y Rodríguez, 2001). En 1980, un adulto brasileño tenía menos de cuatro años de escolaridad, solamente la mitad de la población finalizaba en nivel primario y un 17% lograba terminar el ciclo secundario. Hacia el final de los años noventa, la población posee una escolaridad media

de 6,5 años, el acceso a la escuela primaria es casi universal, uno de cada dos estudiantes accede al nivel secundario y un tercio finaliza ese ciclo. Estas grandes mejoras que se hicieron en la escuela primaria aumentaron la presión sobre los centros de educación secundaria cuya matrícula crece en más de medio millón de alumnos por año.

Lo primero que cabe concluir desde el punto de vista institucional es que hoy existe una mayor descentralización administrativa, que han surgido nuevos pactos por la educación y que se han establecido acuerdos nacionales que permiten pensar en el diseño de políticas de Estado, felizmente no sujetas a los vaivenes de los cambios de gobierno. En el plano estrictamente pedagógico, se han puesto en marcha importantes reformas curriculares, hay programas para mejorar la calidad y equidad de la enseñanza en los niveles básico y medio, se experimenta con ampliaciones de jornada y se cree más adecuado focalizar los programas hacia los grupos vulnerables a efectos de lograr objetivos de equidad.

No obstante la bondad y pertinencia de estos propósitos, justo es decir que en gran parte siguen siendo propósitos y no constituyen todavía plenamente una solución. Hay resultados ambiguos que necesariamente llevan a cuestionar la dirección de los cambios u opciones de política adoptados. Los esfuerzos realizados no han servido para garantizar un desarrollo educativo sostenido para los países de la región. En la práctica, las realidades educativas han probado ser difíciles de transformar.

Persisten las desigualdades con respecto a la distribución de oportunidades educativas y el rendimiento sigue siendo bajo. Entre los mayores problemas, se encuentran sin duda los fenómenos de la repetición y el abandono escolar. En varios países, más del 20% de los estudiantes que ingresan en primaria no llegan al 5° año; la repetición en ese ciclo supera el 8% en la mayoría de los países, llegando en el caso extremo al 25% en Brasil (Brunner, 2000). Son conocidos los efectos negativos de la repetición, que en muchos casos se acumula, provocando fenómenos de sobre-edad y abandono temprano. Además, implica considerables costos para los sistemas educativos.

En el ámbito institucional, existen obstáculos políticos que impiden avanzar hacia formas modernas y eficientes de gestión administrativa y nuevas formas de financiamiento de la educación. Pocos países en América Latina están en condiciones de adaptarse a los desafíos de un contexto emergente. Recordemos que la última década del siglo xx registró apenas un 3% de crecimiento del producto, sólo un punto más que durante la «década perdida» de los años ochenta. Al 44% de la población viviendo en condiciones de pobreza, (cepal, 2000), al 19% en condiciones de indigencia y a la peor distribución del ingreso entre las regiones del mundo, se suman ahora los desafíos emergentes de la revolución tecnológica y la globalización.

Los diagnósticos sobre la situación educativa latinoamericana coinciden en señalar que, en materia de calidad y equidad, la realidad de la educación desmiente sus promesas. En ellos, se menciona: la distancia que separa a las escuelas públicas de las privadas y sus respectivos resultados en el aprendizaje; las altas tasas de repetición, deserción temprana y bajas puntuaciones de los grupos más pobres; el excesivo centralismo y escasa autonomía en el nivel de las escuelas; el deterioro de las condiciones de trabajo docente y desprestigio de la profesión; la frecuente desvinculación entre lo que se enseña en las escuelas y las exigencias de las ocupaciones y requerimientos de la sociedad; el financiamiento insuficiente.

En los años dos mil, la expansión de la pobreza y la exclusión social en algunos países de América Latina ha tenido grandes implicaciones y secuelas, y ha obligado a la institución escolar –y a los docentes concretamente– a asumir funciones de contención social y afectiva, menoscabando así la función propiamente pedagógica de los centros educativos. Se comienza a pedir a la escuela lo que la familia ya no está en condiciones de dar: contención afectiva, orientación ético-moral, orientación vocacional. Ser maestro en este nuevo contexto de socialización –particularmente en las grandes metrópolis– puede alentar el desarrollo de nuevas y complejas competencias profesionales o bien provocar un empobrecimiento del oficio si se lo reduce a la única función de sustitución de la familia (Tedesco y Tenti, 2002).

Pero, además, la pobreza no sólo circunda a los docentes como realidad de los alumnos y del medio, sino que es realidad vivida; crecientemente, y en América Latina en particular, muchos docentes provienen de sectores empobrecidos en las últimas décadas. Países como Argentina y Uruguay que hasta hace no mucho tiempo se pensaban a sí mismos como sociedades modernas, igualitarias, integradas y educadas, hoy están en crisis. Padenen el desempleo, la deserción escolar, la debilidad del Estado, el desprestigio de la política. ¿Cuál es el papel de la escuela en esta crisis? (Dussel y Fibnocchio, 2003).

Muchas son las voces que se hicieron oír para advertir sobre la insuficiencia de las reformas. Una de ellas (Gajardo, 1999) plantea cuatro hipótesis. La primera, y más pesimista, consiste en suponer que las políticas en curso no son las más adecuadas para lograr los objetivos de equidad, calidad y participación perseguidos por las reformas. En la segunda sostiene que, siendo las políticas correctas, las reformas en curso aún no rinden sus frutos sea porque han sido incompletas o porque no ha pasado el tiempo necesario para ver sus efectos. La tercera hipótesis se relaciona con una necesaria consolidación y profundización de los cambios que prueban tener éxito y la introducción de medidas correctivas para los que demuestran lo contrario, a fin de avanzar en el diseño de una nueva generación de reformas. Por último, la cuarta hipótesis, que vin-

cula los problemas educativos con variables sociales y económicas, lleva a afirmar que las reformas en curso no son suficientes para alcanzar los objetivos deseados y que se requiere además la puesta en marcha de otros procesos para acelerar la velocidad y los resultados de los cambios.

Cualquiera de estas cuatro respuestas, con mayor o menor intensidad, definen un escenario que dista bastante de la concepción global, sistémica, que se supone ha de haber estado en las premisas y en los impulsos del proceso reformista. La distancia de la voluntad a los hechos, de la idea a los acontecimientos, ha sido más grande de lo que en su momento se creyó. Encontrar la conexión entre esos dos puntos, entre teoría y acción, sigue siendo la zona polémica, débil, de este problema. Las reformas educativas cumplieron sólo parcialmente con las expectativas y demandas de las sociedades en las que fueron aplicadas.

La situación mejoró menos de lo esperado probablemente porque las reformas llevadas adelante durante la década de los años noventa en la mayoría de los países latinoamericanos no tuvieron en cuenta suficientemente a los docentes. Si lo que se quiere realmente es modificar el modo de hacer las cosas en el aula para mejorar la calidad de los aprendizajes efectivamente desarrollados por los niños en los próximos años, las políticas educativas deberán poner en el centro de la agenda la cuestión de la profesionalización de los docentes, desde una perspectiva integral (Tenti Fanfani, 1995).

Una temática que importa aquí y allá

La revisión de la literatura en el ámbito internacional muestra que las nuevas expectativas y los desafíos a los que se enfrentan las sociedades y economías sitúan la educación en el centro del debate y a los docentes como actores clave. En este escenario, los responsables educativos enfrentan el reto constante de disponer de un número suficiente de maestros que sean competentes, que permanezcan motivados y que tengan condiciones laborales adecuadas durante toda su carrera profesional.

Muchas son las investigaciones recientes en países con alto desarrollo educativo que muestran la centralidad del docente (Ingvarson, Meiers y Beavis, 2005) para la obtención de buenos resultados en los aprendizajes. Entre estos estudios, encontramos los que revelan la relación entre el tipo de certificación de los docentes y los aprendizajes de los estudiantes. En esa línea, vale la pena destacar el trabajo efectuado por Linda

Darling-Hammond (2000) en Estados Unidos que, utilizando información de 50 Estados, y resultados del *National Assessment of Educational Progress (NAEP)*, confirma que el nivel y calidad de la formación de los profesores (como su certificación o la tenencia de un título en el campo que enseña) correlaciona de forma significativa con los resultados de aprendizajes de los estudiantes, más allá de las condiciones económicas o de background educativo de los mismos.

Por otra parte, el informe «Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers», publicado por la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) en el año 2005 da cuenta de las tendencias y desarrollos del sector laboral de los profesores en diversos países; informa sobre cómo atraer, desarrollar y retener a los profesores efectivos; examina las políticas y prácticas innovadoras que han tenido éxito en varios países, y además recomienda opciones de políticas que se deben tomar en cuenta en relación con los profesores.

La investigación internacional en el campo de las políticas docentes nos lleva a formularnos tres preguntas centrales en nuestra reflexión sobre la temática docente en Latinoamérica:

- ¿En qué condiciones se podría pasar de un polo de desprofesionalización a otro de profesionalización plena?
- ¿Cuáles son las políticas educativas que promueven condiciones laborales adecuadas, una formación inicial de calidad, instancias de desarrollo profesional y una gestión y evaluación que fortalezca a los docentes en su tarea de enseñanza?
- ¿Cómo lograr que estas políticas se formulen y se mantengan en el tiempo?

Un sistema educativo no será mejor que los maestros con los que cuenta. Esto genera un doble reto: atraer candidatos bien calificados y promover su mejor desempeño para lograr buenos aprendizajes en los estudiantes.

Construcción de la profesión docente en América Latina

Desde hace algún tiempo, los maestros y profesores están en el centro del «problema educativo», pero también son el factor estratégico de su solución. De hecho, ellos ocupan un lugar de privilegio en el escenario de la política educativa latinoamericana

marcada por los éxitos y fracasos de las reformas que se implementaron durante los últimos 15 años en la mayoría de los países.

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.

Nuestra tesis principal es que la profesionalización de los docentes se construye 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. Sin embargo, el contexto actual en la mayoría de los países latinoamericanos está marcado por:

- Un entorno profesional que presenta dificultades a la hora de retener a los buenos maestros y profesores en la docencia. Son escasos los estímulos para que la profesión docente sea la primera opción de carrera. A esto se agregan condiciones de trabajo inadecuadas y serios problemas en la estructura de remuneración e incentivos.
- Muchos maestros y profesores están muy mal preparados y además el cuerpo docente necesita un perfeccionamiento mediante un esfuerzo masivo de formación en servicio.
- La gestión institucional y la evaluación de los docentes no ha actuado por lo general como mecanismo básico de mejora de los sistemas educativos.

Pese a estos patrones comunes, todo análisis sobre situación de los docentes en el ámbito latinoamericano debe tener en cuenta las variaciones significativas existentes entre los diferentes países de la región. Sólo con extrema precaución realizaremos reflexiones de carácter general en los párrafos que siguen.

Perfil y condiciones laborales

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 aten-

ción a la hora de pensar las políticas educativas (Navarro, 2002; Vaillant y Rossel, 2006; Siniscalco, 2002). El cuerpo docente es mayoritariamente femenino, lo que 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 tiende a ser más equitativa.

Además, esta población mayoritariamente femenina tiende a ser más joven que sus pares de países desarrollados, donde la tendencia parece ser hacia el envejecimiento progresivo. Pero, a pesar de la relativa juventud del cuerpo docente latinoamericano, la edad promedio de los docentes muestra variaciones importantes. Hay casos en los que se registran proporciones respetables de docentes mayores de 45 años -Argentina, 28,9%, Colombia, 46,1%- y una presencia moderada de docentes menores de 35 años. Sin embargo, en países como Nicaragua o El Salvador la presencia de maestros jóvenes es muy marcada: el 56,3% de los maestros nicaragüenses tiene menos de 34 años, y el 71,7% de los docentes de primaria en centros públicos de El Salvador tienen entre 20 y 37 años. Los datos reflejan en buena medida la distribución etaria de la población general en ambos casos.

Por otro lado, la preparación y los años de educación de los docentes es más débil que la de sus pares en países desarrollados e incluso que en otros países en desarrollo. 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) y en otros países en desarrollo. 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 socio-económicos desfavorables asisten a escuelas en las que hay docentes empíricos.

La evidencia reciente también sugiere que los docentes provienen de sectores y familias con menor capital cultural y económico en términos relativos (Tenti, 2005) y que en estos hogares la incidencia de la vulnerabilidad económica tiende a ser significativamente más alta que entre los hogares del resto de profesionales y técnicos.

Además, el modelo tradicional de profesión que complementa un porcentaje pequeño de los ingresos del hogar parece estar perdiendo vigencia, bajo la confirmación de que en algunos países las docentes mujeres aportan, cualquiera que sea la edad que tenga, no menos del 45% de los ingresos totales de su hogar.

Carrera

América Latina parece otorgar (Morduchowicz, 2003) un lugar especial a la antigüedad como el principal componente para que el docente pueda avanzar en una carrera profesional que finaliza con una posición máxima sin trabajo de aula, con responsabilidades de administración y gestión. Para un docente, sólo hay una mejora sustancial de su ingreso pasando a ser director de la escuela, y de allí a supervisor. Es decir, sólo 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 maestros.

La evaluación de los docentes es casi inexistente y hay falta de incentivos para que los mejores docentes trabajen en las escuelas de contextos más desfavorecidos. Esta situación confirma la existencia de un círculo negativo que aleja a los docentes más experimentados y formados de aquellas zonas donde más se los necesita.

Salarios

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 períodos sin clases. Estas características de la profesión docente hacen complejo analizar si el nivel actual de los salarios docentes es bajo o, con algunos supuestos, es más alto que el de otras profesiones.

Los salarios docentes están compuestos por una serie de rubros entre los cuales está el salario básico y otras especificaciones que otorgan aumentos por diferentes motivos, entre las cuales la antigüedad suele ser la más importante. En varios casos, el salario básico puede aumentar de forma sustantiva cuando se consideran las compensaciones y los incentivos. En un reciente libro (Vegas, 2005) se estudia la mejoría de la enseñanza mediante el establecimiento de incentivos para los maestros en diferentes países de la región, revisando opciones clásicas de pago por méritos asociado al desempeño y también incentivos a los centros educativos.

Los salarios docentes registran variaciones importantes en los diferentes países. Mientras que Chile o El Salvador registran los más altos promedios, en un nivel intermedio se ubican países como Uruguay, Honduras y Colombia, mientras que es en Nicaragua y República Dominicana donde se encuentran los salarios más bajos. Como es de esperar, los niveles registrados en estos países están muy por debajo del promedio de países desarrollados.

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 limitado.

El condicionamiento en el reclutamiento

La remuneración docente parece estar condicionando cada vez más el reclutamiento a la profesión. En efecto, como se indica en algunos estudios recientes, la docencia se ha transformado en una profesión que no paga lo suficiente como para atraer a los mejores candidatos, porque las estructuras de aumento salarial en la carrera son significativamente peores a las de otras profesiones. Esto hace que aquéllos que ingresan en los institutos de formación tengan, de promedio, peor historial educativo que otros estudiantes que acceden a otros estudios más valorados socialmente.

Pero esto es sólo una parte de la cuestión, ya que existe un serio problema de retención, que hace que en muchos 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 a puestos mejor retribuidos en otras áreas. No obstante lo cual, algunos países han impulsado algunas iniciativas para mejorar el reclutamiento docente (véase Cuadro I).

CUADRO I. Estrategias impulsadas para mejorar el reclutamiento docente

País	Proyecto	Objetivo
Argentina	Elegir la docencia.	Reclutar a estudiantes con mejor trayectoria educativa mediante becas para la formación.
México	Incentivo económico de arraigo para los Maestros.	Otorgar un sobre-sueldo a los maestros que trabajan en escuelas de difícil acceso por su asistencia y asiduidad.
Chile	Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño de los Establecimientos Educativos Subvencionados (SNED).	Brindar incentivos a los maestros asociando las remuneraciones con el rendimiento de los alumnos reconociendo los profesionales de los establecimientos de mejor desempeño.

Fuente: D. VAILLANT (2004).

La formación inicial: primer peldaño para atraer a buenos profesionales

La formación inicial del maestro es el primer punto de acceso al desarrollo profesional continuo y desempeña un papel clave en la determinación de la calidad y cantidad de nuevos docentes que pasan a formar parte de este proceso. ¿Sirve la oferta disponible de formación inicial como incentivo para atraer a los mejores candidatos para los sistemas educativos latinoamericanos?

En contraste con lo que sucede con estudiantes de carreras distintas a la docencia, los candidatos a ser maestros y profesores tienen antecedentes socioeconómicos más modestos, si miramos tanto los niveles de instrucción de sus padres como sus niveles de ingreso familiar. También los estándares de admisión a las instituciones de formación de docentes tienden a ser más bajos que en el conjunto de carreras de educación superior.

La impresión general que dejan los estudios, investigaciones e informes que hemos examinado a lo largo de estos últimos años es que la formación inicial de futuros maestros ha tenido resultados relativos a pesar de que se le reconoce un papel clave en las reformas educativas. Las carreras se caracterizan por un bajo prestigio, demasiado énfasis en el método basado en la exposición oral frontal y muy poca atención a técnicas pedagógicas apropiadas para los alumnos de escuelas multigrado y rurales. Este déficit se ve agravado por la mala calidad de la educación escolar básica y media que muchos de los aspirantes a maestros reciben antes de ingresar en una universidad o instituto de formación.

Una fuerte preocupación por mejorar la calidad de la formación existe actualmente en América Latina. Así, se constata en los últimos años interés por precisar la base de conocimientos que necesita el docente para enseñar. Han surgido una serie de documentos de ministerios con orientaciones para la formación docente en los que se explicita el bagaje que necesita un maestro para su buen desempeño. Éste es un primer paso para dar más flexibilidad a la oferta formativa y para la introducción de vías alternativas para la obtención de una titulación docente.

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 ins-

tuciones de muy diverso 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.

En muchos países latinoamericanos, la proliferación y dispersión de instituciones de formación atenta contra la calidad de las mismas. El exceso de instituciones aparece asociado a la pequeñez de muchas de ellas y a una falta de escala que no permite ofrecer el equipamiento adecuado (bibliotecas, computadoras, laboratorios) para sostener una formación de calidad. En muchos casos, esto determina una desigual distribución geográfica de la oferta de docentes.

Si nos referimos más específicamente al enclave institucional de la formación, es de notar que en la mayoría de los países las antiguas escuelas normales se han ido transformando en institutos superiores o universidades con carreras que van de 2 a 6 años, y cuyo requisito de ingreso es que se haya completado el segundo ciclo de enseñanza media. Tres países mantienen la formación en el nivel medio y están en pleno proceso de transición. Uno de ellos es Honduras, donde se ha incorporado como requisito de ingreso en los estudios normalistas el título de bachillerato. En Guatemala y Nicaragua, aún persiste el modelo puro de formación en la enseñanza media para los maestros de educación básica.

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 son tardíos y secundarios. 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 disciplinas.

Asumiendo la diferenciación señalada según el nivel de enseñanza (pre-primaria, primaria y media), el examen detenido de las propuestas curriculares permite constatar dos tendencias. La primera es una sobre-simplificación. 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. Los casos examinados en el

ya citado proyecto del GTD-PREAL «Docentes en Latinoamérica hacia una radiografía de la profesión» muestran un importante déficit de calidad en los conocimientos disciplinares enseñados en las instituciones de formación docente así como escasa articulación con el conocimiento pedagógico y con la práctica docente. Todavía persisten importantes desafíos que es preciso resolver en lo que hace al material de apoyo, al desarrollo y la planificación curricular, a la supervisión de las prácticas docentes y a la preparación de los formadores de formadores.

Desarrollo profesional

La formación continua de la década de los ochenta y de los noventa provocó duras críticas en América Latina. Algunas investigaciones mostraron el poco efecto de los cursos de perfeccionamiento y la opinión adversa de los propios maestros y profesores sobre el impacto de estas actividades.

Muchos países recurrieron al perfeccionamiento como una forma de compensar las insuficiencias de la formación profesional inicial de los maestros y profesores. Se buscó –a veces con éxito, a veces sin él– mejorar los conocimientos y habilidades pedagógicas de los maestros mal capacitados. También se intentó integrar conocimientos especializados en materias en las cuales se diagnosticó una clara deficiencia. Asimismo, hubo empeños para facilitar la introducción de reformas educativas, innovaciones al currículum, nuevas técnicas o nuevos textos de estudio. A pesar del panorama a veces desalentador, existieron algunas iniciativas de éxito (ver Cuadro II).

CUADRO II. Iniciativas de desarrollo profesional docente en América Latina

País	Nombre del Proyecto	Objetivo
Argentina	Red Federal de Formación Continua	Articular un sistema a instituciones formadoras para brindar formación docente en servicio.
Brasil	Formación Profesores en Ejercicio	Capacitar a profesores sin formación específica en cumplimiento de las leyes que exigen emplear docentes titulados.
Colombia	Microcentros	Constituir grupos de trabajo con profesores y/o directores para desarrollar actividades de perfeccionamiento de profesor a profesor identificando necesidades y buscando soluciones a problemas de aula.
Chile	Grupos Profesionales de Trabajo	Organizar en los liceos grupos de trabajo (GPD) para el desarrollo profesional de los profesores mediante reuniones mensuales con el apoyo de facilitadores y materiales didácticos.
México	PRONAP	Ofrecer oportunidades flexibles de actualización permanente a los maestros de educación básica en servicio, con una oferta variada de recursos.

Fuente: Elaboración propia a partir de la compilación de A. M. DE ANDREAÇA (org.) (2003): *Buenas Prácticas para mejorar la educación en América Latina*. Santiago de Chile, PREAL.

La falta de una estrategia nacional aplicada a la formación continua supone un reto ya que no es frecuente encontrar nuevas estrategias bien definidas para el desarrollo profesional del profesorado. Sin embargo, se verifican algunas experiencias prometedoras. Así, en Colombia, se avanzó en la línea de controlar la oferta de formación continua a través de la determinación de perfiles profesionales docentes y de competencias mínimas de ámbito nacional. Este listado incluye actitudes deseables de un maestro a fomentarse en los cursos. Además, con estas orientaciones se promueve la noción de coherencia entre la formación inicial y el desarrollo profesional continuo.

En El Salvador, la formación en servicio está en pleno proceso de reconceptualización para garantizar una verdadera carrera docente, con enlaces y créditos entre la formación continua, la inicial y posteriores especializaciones o nuevos estudios. En República Dominicana, se han realizado esfuerzos significativos e importantes inversiones para mejorar la formación continua de maestros desde las épocas del Plan Decenal de Educación. Hoy se está también en pleno proceso de revisión de la oferta.

Evaluación y gestión institucional

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 sus familias, muchas veces con mecanismos no formales, evalúan el comportamiento de los docentes. Sin embargo, los criterios y las perspectivas de evaluación difieren mucho unos de otros.

Son escasas las experiencias en materia de evaluación docente aunque existen algunos procesos prometedores (Colombia, México, El Salvador). Pero es en Chile (ver Cuadro III) donde los avances han sido más notorios con el Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño Docente (sned) aplicado desde 1996 (Mizala y Romaguera, 2002). 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).

CUADRO III. Ejemplos en la mejora de gestión institucional y evaluación de los docentes

País	Nombre del Proyecto	Objetivo
Colombia	Programa Nacional de Incentivos y Estímulos a los Maestros y Escuelas	Premiar a los mejores maestros por su desempeño asignándoles un bono aproximadamente 1,5 veces el sueldo mensual promedio y al mejor plantel de cada una de las 2.000 localidades.
México	Carrera Magisterial	Promover horizontalmente a los docentes impulsando la profesionalización y su permanencia en las escuelas mediante estímulos económicos.
Chile	Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño Docente (SNED)	Premiar simultáneamente a centros educativos y a docentes con la finalidad de aumentar los incentivos y la motivación.

Fuente: D.VAILLANT (2004)

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. En el año 2004, Chile avanza aún más en la evaluación docente con una nueva ley orientada al mejoramiento del desempeño profesional de los docentes y la enseñanza, para lograr mejores aprendizajes.

Falta de valoración social: ¿imagen o realidad?

La idea de que la sociedad subestima a los maestros ha sido tema de muchos libros que se han ocupado de la cuestión. Además, los propios docentes parecen estar convencidos de que es así. Muchos son los maestros en Latinoamérica desilusionados quienes afirman que abandonarían la profesión si surgiese otra oportunidad.

Resultan muy ilustrativas de la situación actual las declaraciones de diversos actores sociales recogidas en la prensa o en diversos estudios (Vaillant y Rossel, 2006). Éstos suelen reiterar la importancia de la educación y de sus maestros, pero al mismo tiempo no parecen concederles la apreciación necesaria para que éstos tengan la moral alta. Las expectativas son grandes pero la valoración es escasa.

Es difícil medir el reconocimiento de una profesión por parte de la sociedad y más aún su prestigio social. En general, se dice que una profesión goza de cierta valoración social cuando sus representantes ofrecen un servicio que la sociedad aprecia y considera importante. Además, la opinión pública estima que este reconocimiento debería recompensarse con un nivel salarial acorde al trabajo que se desempeña.

La cuestión del reconocimiento social de la profesión docente puede considerarse desde dos ángulos: cómo valoran los «no docentes» el trabajo desempeñado por los maestros y cómo sienten los propios docentes la consideración social hacia su labor. Si nos referimos a los primeros, éstos suelen desvalorizar la profesión docente. En cuanto a los propios maestros, éstos sienten también que su profesión no es suficientemente valorada. Así, en Argentina, casi dos terceras partes de maestros encuestados (Tenti, 2005) para un estudio sobre la condición docente afirmaron no sentirse apreciados por la sociedad y expresaron que su profesión ha perdido prestigio social en los últimos años.

La satisfacción laboral

En el rubro «satisfacción laboral», los casos examinados por diversos autores (Tenti, 2005; Vaillant y Rossel, 2006) son congruentes con la bibliografía sobre el tema (Huberman, Michael, Thompson, Carles & Weiland, Steven, 2000), ya que los maestros encuentran la mayor satisfacción en la actividad de enseñanza en sí misma y en el vínculo afectivo con los alumnos. Así, los docentes colombianos citan como principal fuente de satisfacción el cumplimiento de la tarea y los logros pedagógicos de los estudiantes, percepción compartida por los maestros de otros países examinados en la ya mencionada investigación (ver Cuadro IV).

Existe una tendencia marcada a ubicar el logro de los objetivos previstos (de aprendizaje, de formación del alumnado) como una de las experiencias más positivas de la profesión. El reconocimiento social es el siguiente rasgo de satisfacción laboral identificado por los docentes, lo que adquiere mucha significación por el poco prestigio que suele tener la docencia en América Latina. La consideración por parte de los padres y autoridades es escasa; por eso, cuando ocurre, ésta es valorada por los docentes. Existe una necesidad de que el trabajo sea reconocido por otros, en particular por los directores y los padres de familia.

Las definiciones de satisfacción profesional resultan también congruentes con la manera en la que muchos docentes definen su identidad a partir de una visión vocacional. La vocación es entendida como uno de los pilares que define el éxito en la profesión; de ahí que relacionen sus logros con el rendimiento y aprendizaje de sus estudiantes.

CUADRO IV. Dos principales factores de satisfacción con la profesión en siete países examinados

Argentina	Trabajo pedagógico. Trabajo con los niños/profesión vocacional.
Colombia	Tarea de enseñanza. Logros de los estudiantes.
El Salvador	Logros de aprendizaje de sus estudiantes. Capacitación en servicio recibida.
Honduras	Rol de enseñanza y logros en los resultados de sus estudiantes. Trabajo con colegas.
Nicaragua	Actividad de enseñar. Aprendizajes de estudiantes.
R. Dominicana	Formación en servicio. Vocación y sacrificio.
Uruguay	La actividad de enseñanza en sí misma. El vínculo afectivo con los alumnos.

Fuente: D.VAILLANT Y C. ROSSEL (2006)

La satisfacción experimentada por los maestros varía según las circunstancias nacionales y, en particular, según la situación económica y los factores culturales. Esa satisfacción se relaciona, a menudo, con los aspectos que llevaron a los maestros a elegir su profesión.

La insatisfacción con la tarea

El discurso de los maestros en relación con los factores que generan insatisfacción con la tarea se asemeja por lo general a un amplio listado de quejas. Éste manifiesta la descomposición de un modelo clásico de enseñanza y de ejercicio de la profesión, sin que otro modelo alternativo haya emergido hasta ahora. Una amplia mayoría de maestros describe un modelo de profesionalidad en plena descomposición sin que aparezca otro lo suficientemente pertinente y consistente para tomar el relevo.

Así es que en el ya mencionado proyecto «Maestros en Latinoamérica: radiografía de una profesión» los maestros entrevistados en siete países declaran alta disconformidad con sus condiciones laborales y en particular con las condiciones materiales, sea el salario o la infraestructura de las escuelas (ver Cuadro V). Llama la atención que la disconformidad se da por igual entre aquéllos que perciben muy bajos salarios (como el caso de Nicaragua) que entre aquéllos que registran mejores ingresos (tal el caso de El

Salvador o Argentina). Esta generalizada disconformidad del cuerpo docente aparece como respuesta a una serie de problemas reales, pero en muchos casos como actitud básica.

Existe entre los maestros un sentimiento de pérdida de prestigio social y deterioro de su imagen frente a la sociedad. Este fenómeno se reitera en los siete países y parecería evidenciarse en una serie de síntomas críticos como los siguientes: número decreciente de bachilleres con buenos resultados de escolaridad que optan por ser maestros; bajos niveles de exigencia de las universidades e institutos de formación docentes para el ingreso a la carrera docente; percepción generalizada entre los miembros de la sociedad de la mala calidad de la educación básica asociada a la baja calidad de los docentes. Este problema de estatus generaría en consecuencia inconformismo y baja autoestima.

Muchos maestros declaran no estar satisfechos con sus condiciones de trabajo y en particular con la falta de una carrera docente. Un diagrama de la estructura de las carreras docentes en la mayor parte de los países estaría representado por una figura piramidal con una base muy amplia, ya que la inmensa mayoría de los maestros abandonan su profesión en el mismo nivel en que la comenzaron con pocas oportunidades de ascenso a cargos de responsabilidad, o incluso de transferencia a otros niveles de educación, sin un desarrollo profesional consecuente.

CUADRO V. Cuatro principales factores de insatisfacción con la profesión en siete países examinados

Argentina	Condiciones laborales. Salario. Infraestructura de las escuelas. Normativa que regula la profesión.
Colombia	Falta de reconocimiento/Desprestigio social. Salarios. Desconocimiento sobre lo que se espera de ellos como docentes. Infraestructura en las escuelas.
El Salvador	Salario. Recursos materiales e infraestructura escolar. Relación con las familias. Bajo reconocimiento social a la labor docente.
Honduras	Presión social. Sobredemanda en el trabajo en las escuelas. Desvalorización de la profesión. Salarios
Nicaragua	Formación insuficiente. Poca influencia en la gestión de los centros. Bajos salarios. Problemas de infraestructura y malas condiciones materiales en los centros.
R. Dominicana	Formación insuficiente para enfrentar los desafíos de enseñar. Falta de reconocimiento social. Bajos ingresos. No ser consultados en las decisiones de política educativa.
Uruguay	Salarios. Estatus profesional. Contexto social en el que trabajan. Relación con los padres.

Fuente: D. VAILLANT Y C. ROSSEL (2006)

Las ideas inspiradoras

La profesionalización muestra un panorama dispar en América Latina a pesar de lo cual es posible identificar algunos logros relevantes que nos permiten reflexionar sobre las políticas que podrían tener buenos resultados en similares situaciones. Mencionaremos sólo algunos ejemplos a partir de estudios de caso recientes (Vaillant y Rossel, 2006). Así, en Argentina, resulta particularmente inspiradora la iniciativa de reordenar la formación inicial cuya oferta institucional estaba totalmente desequilibrada como producto de un crecimiento desbordado y sin planificación. El sistema de acreditación de instituciones formadoras, que se encuentra aún a medio camino, constituye un interesante intento por ordenar el sub-sistema respetando el carácter federal del sistema educativo.

Colombia, por su parte, ha desarrollado una favorable iniciativa en el área de la evaluación docente. Esta evaluación busca verificar que los docentes mantienen niveles de idoneidad, calidad y eficiencia en el desempeño de sus funciones que justifiquen la permanencia en el cargo, los ascensos en el escalafón y las reubicaciones salariales dentro del mismo grado. Existe una evaluación de período de prueba que se realiza al término de cada año académico y comprende desempeño y competencias específicas a la que se suma una evaluación ordinaria periódica de desempeño anual. Por último, está prevista una evaluación de competencias que se debe realizar cada vez que la entidad territorial lo considere conveniente o por lo menos cada seis años.

Si nos referimos a la titulación, El Salvador constituye un caso interesante con la realización de la Evaluación de Competencias Académicas y Pedagógicas (ECAP), que se realiza para finalizar la carrera y graduarse. Esta prueba, a pesar de algunas opiniones críticas, ha contribuido a mejorar las propuestas de las instituciones formadoras y ha permitido mejorar la oferta de recursos humanos para el sistema. Se trata además de una prueba que tiende a ser una buena predictora.

En Honduras, la actual transición del modelo normalista al modelo universitario constituye un proceso que amerita particular atención. El supuesto subyacente ha sido que un maestro de educación básica preparado en el nivel universitario logrará un mejor desempeño en la enseñanza y mejores resultados en los aprendizajes de los alumnos. La reformulación de la formación inicial se realizó a partir del logro de consensos y acuerdos que se tradujeron posteriormente en leyes y planes de acción que involucraron tanto a la Secretaría de Educación como a la Universidad Pedagógica.

Si nos referimos a los mecanismos que buscan incentivar la atracción a la carrera docente, vale la pena destacar las iniciativas llevadas adelante por las autoridades edu-

cativas de Nicaragua. Entre éstas, un sistema de becas para que estudiantes de comunidades alejadas de los centros puedan realizar estudios en el sistema de internado, la seguridad de una plaza laboral al finalizar los estudios y la posibilidad de obtener ayuda financiera para continuar estudios universitarios.

República Dominicana ha avanzado en la gestión institucional de la formación a través de la creación del Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM). Esta instancia descentralizada coordina los programas de formación inicial, de capacitación en servicio y de desarrollo profesional del personal docente en todo el ámbito nacional. La iniciativa tiene como propósito articular con todas las instituciones de educación superior así como con las de carácter científico y/o cultural que incidan en la formación de maestros. El replanteamiento del el modelo de formación inicial y en servicio ha permitido avances significativos.

En Uruguay, donde encontramos una de las iniciativas más prometedoras es en la propuesta de *aggiornamento* del modelo vigente de formación inicial de maestros. Dicha propuesta elaborada busca consolidar una formación básica; ubicar las especializaciones en la formación continua post-título; profundizar en la preparación para el trabajo con las familias y la comunidad; preparar para la tarea docente en escuelas de contextos desfavorecidos y mejorar la relación teoría-práctica. La duración de los estudios pasa de tres a cuatro años y culmina con la elaboración, defensa oral y aprobación de una Memoria de Grado. El nuevo plan puntualiza la importancia de desarrollar la «competencia profesional docente» y establece el conjunto de saberes que el estudiante de Magisterio debería adquirir a lo largo de la formación de grado.

Los factores clave para las políticas

El examen de lo ocurrido en América Latina muestra diferentes estadios en el proceso de profesionalización. Mientras es posible suponer que el mejoramiento de las condiciones laborales de los docentes uruguayos, argentinos, colombianos, salvadoreños y dominicanos es factible si hay decisión política, la situación de países como Honduras y Nicaragua es más compleja pues estos países requieren mayor atención para elevar el prestigio social de los docentes mediante mejores oportunidades de formación y salarios o incentivos económicos más altos.

Hay situaciones más complejas pero hay otras que son corregibles a corto y medio plazo. Fundamentalmente, el mensaje público que echan de menos, al parecer, los docentes latinoamericanos es que se confíe en ellos y que se proporcionen algunas muestras de esta confianza, por pequeñas que sean.

Al inicio de este artículo nos preguntábamos: ¿Bajo qué condiciones se podría pasar de un polo de des-profesionalización a otro de profesionalización plena? ¿Cuáles son las políticas educativas que promueven condiciones laborales adecuadas, una formación inicial de calidad, instancias de desarrollo profesional y una gestión y evaluación que fortalezca a los docentes en su tarea de enseñanza? ¿Cómo lograr que estas políticas se mantengan en el tiempo? Las respuestas a estas preguntas se vinculan con la amplia red de factores que contribuyen a aumentar el atractivo a la profesión y a garantizar que los docentes permanezcan en ella. ¿Cuáles son estos factores clave? (ver Cuadro VI).

El Cuadro VI nos muestra cuatro grupos de factores que juegan un importante papel a la hora de pensar políticas que permitan atraer y retener buenos profesionales para las tareas docentes:

- Valoración social: es necesario dignificar la profesión a través de una mayor consideración social hacia aquéllos que están en actividad y haciendo que los mejores candidatos opten por estudios de docencia.
- Entorno profesional facilitador: habría que construir un ambiente «profesional» que mejore la capacidad del sistema educativo de retener a los mejores maestros y profesores en la docencia. Para lograrlo es necesario brindar adecuadas condiciones de trabajo y una apropiada estructura de remuneración

CUADRO VI. Cuatro factores clave en el proceso de desarrollo profesional de docentes

Red de factores intervinientes	Proceso de desarrollo profesional		
	Etapas 1 Desprofesionalización	Etapas 2 Profesionalización intermedia	Etapas 3 Profesionalización plena
Valoración social	→→	→→	→→
Entorno profesional facilitador	→→	→→	→→
Formación inicial y continua de calidad	→→	→→	→→
Evaluación que retroalimenta la tarea de enseñar	→→	→→	→→

Fuente: Elaboración propia.

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.

- Formación inicial y continua de calidad: se debería convertir a la formación docente en una carrera atractiva para jóvenes con buenos resultados educativos en la educación media 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 con éxito 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.
- Evaluación que retroalimente la tarea de enseñar: habría que considerar la evaluación docente como mecanismo básico de mejora de los sistemas educacionales. Los marcos referenciales para la docencia y su evaluación deberían constituir la base para los programas de formación inicial y para la construcción de las etapas y requisitos de la carrera docente.

Un sistema educativo no será mejor que los maestros con los que cuenta. Esto genera un doble reto: atraer candidatos bien calificados y promover su mejor desempeño. Y ninguno de estos dos aspectos puede ser considerado de forma independiente: el reclutamiento de buenos candidatos para ingresar en la carrera docente deriva en un mejor desempeño de la tarea de enseñar y un buen desempeño de los maestros en actividad incide en el modo cómo se reclutan buenos estudiantes para la formación inicial.

Parecería que el contexto social en que se ejerce la docencia es clave para la autorrealización del profesor. El desánimo que embarga a muchos docentes tendría sus raíces más en los factores contextuales que en las situaciones concretas del aula, aunque ellas sean difíciles. Por esta razón, se necesita estructurar las condiciones laborales adecuadas e impulsar una cultura profesional que permita mayores niveles de satisfacción en maestros, profesores y en estudiantes. Una de las tareas esenciales del momento actual en América Latina es encontrar la manera de mejorar las perspectivas de carrera de los docentes y modificar el imaginario colectivo referido a esta profesión.

La superación de esta situación pasa, conjuntamente, por devolver la confianza en sí mismos a maestros y profesores, pero, también, por mejorar las condiciones de trabajo y por exigir que los docentes se responsabilicen por sus resultados. Plantear este cambio de perspectiva exige un apoyo decidido de los propios maestros, de la Administración educativa y del conjunto de la sociedad.

Referencias bibliográficas

- BRUNNER, J. (2000): *Globalización y el futuro de la educación: Tendencias, desafíos y estrategias*. Trabajo presentado en el Seminario sobre Prospectivas de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe. Santiago de Chile, UNESCO.
- CEPAL (2000): *Equidad, desarrollo y ciudadanía*. Santiago de Chile, CEPAL.
- DARLING-HAMMOND, L. (2000) «Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence», en Educational Policy Analysis Archives <http://epaa.asu.edu/epaa/v8n1/>
- DARLING-HAMMOND; HOLTZMAN; GATLIN; VASQUEZ HEILIG (2005): «Does Teacher Preparation Matter? Evidence about Teacher Certification, Teach for America, and Teacher Effectiveness», en Educational Policy Analysis Archives <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n42/>
- DUSSEL, I.; FINOCCHIO, S. (comp.) (2003): *Enseñar Hoy. Una Introducción a la Educación en Tiempos de Crisis*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- GAJARDO, M. (1999): *Reformas Educativas en América Latina. Balance de una década*. PREAL, Documento, 15, Santiago de Chile.
- GAJARDO, M.; PURYEAR, J. (2004): *Maestros en América Latina: Nuevas Perspectivas sobre su Formación y Desempeño*. Santiago de Chile, PREAL y el BID.
- HERRÁN, C.; RODRÍGUEZ A. (2001): *Educação Secundaria no Brazil: Chegou a Hora*. Washington, IADB.
- HUBERMAN, M.; THOMPSON, CH.; WEILAND, S. (2000): «Perspectivas de la carrera del profesor», en B. J. BIDDLE, T. L. GOOD; I. F. GOODSON (eds.): *La enseñanza y los profesores, I. La profesión de enseñar*, pp.19-98. Barcelona, Paidós.
- INGVARSON; MEIERS; BEAVIS (2005): «Factors Affecting the Impact of Professional Development Programs On Teachers' Knowledge, Practice, Student Outcomes & Efficacy», en Educational Policy Analysis Archives en <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n10/>

- MIZALA, A.; ROMAGUERA, P. (2002): «Evaluación del Desempeño e Incentivos en la Educación Chilena», en *Cuadernos de Economía*, 118 Año 39, Diciembre.
- MORDUCHOWICZ, A. (2003): «Carreras, incentivos y estructuras salariales docentes», en Documentos de trabajo, 23. Santiago de Chile, preal, en www.preal.org.
- NAMO DE MELLO, G. (2004): *Oficio de Profesor na América Latina y el Caribe*. Sao Paulo, Fundación Vitor Civita y UNESCO.
- NAVARRO, J. C. (2002): *¿Quiénes son los maestros? Carreras e incentivos docentes en América Latina*. Washington, Red de Centros de Investigación del BID.
- OCDE (2002): *Attracting, developing and retaining effective teachers. Design and implementation plan of activity*. París, ocde, en www.oecd.org/edu/teacherpolicy.
- SINISCALCO, M. T. (2002): *A Statistical Profile of the teaching profession*. Ginebra-París, UNESCO-ILO.
- TEDESCO, J. C.; TENTI, E. (2002): *Nuevos docentes y nuevos alumnos*. Ponencia presentada en la reunión El desempeño de maestros en América Latina, Nuevas Prioridades, Brasilia, Julio 10-12 de 2002.
- TENTI, E. (1995): «Una carrera con obstáculos: la profesionalización docente». Revista IICE, 7. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.
- (2005): *La Condición Docente*. Análisis Comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay. Buenos Aires, Fundación OSDE.
- VAILLANT, D. (2004): *Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas, y debates*. Serie Documentos N° 31. Santiago de Chile, PREAL. Diciembre 2004.
- (2005): *Formación de docentes en América Latina. Re-inventado el modelo tradicional*. Barcelona, Octaedro.
- VAILLANT, D.; ROSSEL, C. (ed.) (2006): *Maestros en Latinoamérica: hacia una radiografía de la profesión*. Santiago de Chile, PREAL (en prensa).
- VEGAS, E. (2005): *Incentives to Improve Teaching*. Washington, The World Bank.

Páginas web

www.preal.org/GTD/index.php

www.preal.org/docs-trabajo/VaillantN31.pdf