

Formación inicial de profesores en América Latina. Contexto de actuación, dilemas y desafíos¹

Denise Vaillant Alcalde
Instituto de Educación
Universidad ORT, Uruguay
vaillant@ort.edu.uy

RESUMEN

En la última década se han incrementado en América Latina las investigaciones e informes referidos a la formación inicial de profesores. El cúmulo de estudios y evidencia ha puesto de manifiesto la importancia que el desempeño de los docentes tiene en el aprendizaje de sus estudiantes. Sin embargo, la profesión docente no logra retener a los buenos profesores debido, entre otros factores, a la inadecuación de la formación inicial. Mientras es posible suponer que en algunos países la mejora de la formación inicial de profesores es factible cuando existe decisión política, la situación en otros casos es más compleja y requiere elevar el prestigio social de los docentes propiciando mejores oportunidades de carrera docente y mayores incentivos económicos y simbólicos.

INTRODUCCIÓN

La calidad del docente y de su enseñanza es un factor decisivo para alcanzar la mejora educativa, tal lo ponen de manifiesto diversas investigaciones de nivel internacional (Vaillant y Marcelo García, 2015; EACEA-EURYDICE, 2013; OCDE, 2012, 2009; Mourshed, Chijjoke & Barber, 2010). En América Latina, también se cuenta con informes que dan cuenta que los docentes son esenciales para que todos los estudiantes alcancen mejores logros educativos, especialmente aquellos que han tenido menos oportunidades (UNESCO-OREALC, 2013, 2014; Bruns y Luque, 2014).

¹ El capítulo se basa en un artículo previo de la autora: VAILLANT, D. (2013). Formación inicial del profesorado en América Latina: dilemas centrales y perspectivas. *Revista Española de Educación Comparada*, v.: 22, p.: 185 - 206, 2013 http://www.uned.es/reec/pdfs/22-2013/22-MO-09_Vaillant.pdf

Ministerios de Educación, profesores, formadores e investigadores ponen en duda la capacidad de las Universidades e Institutos Superiores para dar respuesta a las necesidades actuales de la profesión docente (UNESCO-OREALC, 2013). Algunas críticas refieren a la organización burocratizada de la formación, al divorcio entre la teoría y la práctica, a la excesiva fragmentación del conocimiento que se imparte y a la escasa vinculación con las escuelas (Vaillant y Marcelo García, 2015). Otras falencias han sido compartidas en encuentros de especialistas de la Región, tales como el desarrollo de habilidades y actitudes pertinentes para la práctica profesional; la formación en ámbitos como valores ciudadanos; el conocimiento de lenguas extranjeras; la formación para las competencias del mundo global y la apropiación y uso pedagógico de TIC y, en general, la escasa articulación con las reformas curriculares (UNESCO-OREALC, 2013, 2014).

Tanto a nivel mundial como en América Latina, existe una preocupación creciente por abordar los desafíos relacionados con la preparación de profesores. Organismos como UNESCO, OCDE, OEI, OEA y MERCOSUR han impulsado estudios, investigaciones, reuniones y publicaciones sobre la formación inicial docente que han permitido –a pesar de la heterogeneidad y diversidad de situaciones nacionales presentes en América Latina– identificar tendencias convergentes (UNESCO-OREALC, 2013).

En este capítulo nos centraremos en la formación inicial de profesores² y en la evidencia general que dejan los estudios, investigaciones e informes que hemos examinado a lo largo de estos últimos años (Vaillant, 2016). El foco está puesto en América Latina donde, pese a los intentos de transformación, los cambios no han sido profundos. La oferta mantuvo su fragmentación, sin acoplar un diagnóstico integral de necesidades y respuestas sistémicas, y sin alinear claramente las motivaciones del aprendizaje continuo con la creación de equipos de trabajo o con especializaciones que se traduzcan en puestos de trabajo más calificados, entre otros problemas compartidos por la mayoría de los países (Rivas, 2015).

El contexto actual en la mayoría de los países latinoamericanos está marcado por (Vaillant y Marcelo García, 2015):

- Un entorno profesional que presenta dificultades a la hora de retener a los buenos profesores en la docencia. A esto se agrega condiciones de trabajo inadecuadas y problemas en la estructura de remuneración e incentivos.
- Muchos profesores no están bien preparados y requieren una formación remedial.
- La evaluación de los docentes no ha sido, por lo general, un mecanismo que re-actualmente la tarea de enseñar.

² Entendida como la preparación inicial de maestros de educación básica y profesores de educación media.

Tal como lo hemos ya expresado y pese a estos patrones comunes, todo análisis sobre situación de los docentes a nivel latinoamericano debe tener en cuenta las variaciones significativas existentes entre los países de la región. Existen países que enfrentan el desafío de contar con profesores formados a nivel superior. Para otros países, en cambio, el desafío es el mejoramiento de los contenidos y prácticas.

Una doble perspectiva cruza el capítulo que no desconoce la necesidad de contextualización para cada país, pero al mismo tiempo, propone un análisis en clave comparada. Nuestro primer supuesto es que el tema de la formación inicial no puede ser examinado aisladamente, sino que debe analizarse en el marco más amplio de la red de factores que definen a la profesión docente en América Latina. Nuestro segundo supuesto es que, a pesar de la heterogeneidad de situaciones presentes en la región, es posible identificar una serie de dilemas a resolver y ciertas perspectivas para los años venideros.

LA PROFESIÓN DOCENTE: UNA MIRADA REGIONAL

Los Ministerios de Educación son los empleadores públicos más importantes que tienen los países de América Latina, lo que explica el peso de las decisiones que se toman en el ámbito de la profesión docente (UNESCO-OREALC, 2013). Según Burns & Luque (2014), la región cuenta con más de 7 millones de profesores con condiciones de trabajo muy variadas.

Cerca del 75% de los docentes son mujeres, en un rango que va desde un 62% en México hasta un 82% en Uruguay, Brasil y Chile. En la mayor parte de la región, el cuerpo docente está envejeciendo. En Perú, Panamá y Uruguay, el profesor promedio tiene más de 40 años; los cuerpos docentes más jóvenes están en Honduras y Nicaragua y tienen en promedio 35 años (Burns & Luque, 2014).

Los candidatos a profesores son también más pobres que el conjunto general de estudiantes universitarios. Los datos sobre ingreso a las universidades muestran que los estudiantes que cursan carreras relacionadas con la educación, son de condición socioeconómica más baja y tienen más probabilidades de pertenecer a la primera generación de sus familias que tiene estudios universitarios, que quienes ingresan en otras carreras (Burns & Luque, 2014).

El perfil y estructura de las carreras docentes en América Latina han sido objeto de estudio por parte de diferentes especialistas, académicos e investigadores. En esa línea, se puede mencionar un estudio reciente de Cuenca (2015), que analiza 18 carreras docentes del continente. En ese trabajo se clasifica a las carreras docentes en dos tipos: las tradicionales (promoción laboral vertical, estabilidad laboral y privilegio de la antigüedad) y las carreras meritocráticas (énfasis en la promoción horizontal y la estabili-

dad asociada al desempeño).

Si bien la regulación sobre las carreras docentes es altamente heterogénea, Cuenca (2015), concluye que América Latina transita del modelo tradicional de carrera docente hacia un modelo basado en el desarrollo profesional. Según Cuenca (2015), es necesario tener en cuenta el vínculo de las carreras con los planes de formación y, su enmarcamiento en políticas integrales docentes. En el mismo sentido, Vaillant (2016) afirma que, para lograr sostenibilidad en el tiempo, el desarrollo profesional docente debe articularse con la carrera docente. Se trata de políticas de "alto voltaje" que es necesario sustentar en acuerdos sobre criterios profesionales compartidos entre autoridades, docentes y organizaciones docentes.

La profesión docente se regula en la mayoría de los países por los estatutos docentes, que son el instrumento que da legitimidad a la actividad de enseñanza y establecen derechos y obligaciones (Cuenca, 2015). En gran parte de los países latinoamericanos, los docentes trabajan en centros escolares públicos, son funcionarios estatales y, por lo tanto, gozan de la estabilidad en su cargo (UNESCO-OREALC, 2013, 2014). Los docentes de centros educativos públicos, participan en un único mercado laboral interno. Los salarios se ajustan por antigüedad y la carrera y sus escalones, también se apoyan en la antigüedad. Una de las características más extendidas de las estructuras salariales docentes en América Latina es que las escalas son definidas centralmente (Morduchowicz, 2009). Muchos países parecen otorgar un lugar especial a la antigüedad como el principal componente para que el docente pueda avanzar en una carrera profesional que finaliza en una posición máxima sin trabajo de aula, con responsabilidades de administración y gestión.

A pesar de una gran variabilidad en los países latinoamericanos, los méritos habitualmente considerados para el ingreso a la docencia son: las calificaciones obtenidas en la formación inicial, los cursos de actualización y la experiencia docente previa. Es la combinación de los méritos y de los resultados de las pruebas, cuando existen, la que determina la selección y ordenación de los docentes. Según algunos autores (Terigi, 2009), un buen número de docentes comienza su carrera en la categoría de suplentes, pero, una vez alcanzada la categoría de titular, la estabilidad laboral es permanente hasta la jubilación. En la mayoría de los casos, los docentes nuevos ingresan a la carrera en condición de interinos o en períodos de prueba, tras los cuales (concurando nuevamente o superando diferentes pruebas y evaluaciones) adquieren derechos como parte del cuerpo docente.

El ingreso a la carrera suele producirse en centros ubicados en los contextos más desfavorables (Terigi, 2009). Además, los profesores se trasladan de zonas poco pobladas a centros más cercanos a su domicilio y migran con frecuencia de cargos de trabajo en el aula o cargos de gestión o responsabilidad administrativa. Este fenómeno de rotación

atenta contra la construcción de colectivos docentes estables y un mayor capital social en las escuelas.

La revisión de la literatura (Morduchowicz, 2009, 2010; Terigi, 2009), muestra que las normas laborales prevén por lo general, que los puestos docentes sean ocupados por personas con formación específica. Aunque el requerimiento de título es una exigencia generalizada en los países de la región, en todos ellos se constata que la población docente no alcanza para satisfacer los puestos disponibles, e ingresan personas “idóneas” con algún saber o recorrido reconocido en la temática, pero sin formación especializada para la docencia.

La mirada a la profesión docente en América Latina remite a la formación inicial de profesores que –como ya hemos adelantado– debe ser considerada a la luz de una compleja red de factores entre los cuales están el entorno laboral, las remuneraciones e incentivos y el sistema de evaluación del desempeño docentes. Son todos estos factores intervinientes a la hora de pensar en la mejora de la formación inicial. Esta será la materia de análisis de las próximas secciones.

El Entorno Laboral

Existen diversas categorizaciones sobre las condiciones laborales que afectan más directamente la profesión docente, entre éstas la que aparece en un informe de la OCDE del año 2002. A pesar de tratarse de un estudio de 15 años, muchos factores identificados conservan hoy vigencia, como los problemas de disciplina escolar, el tiempo dedicado a la tarea, el multi-empleo y los fenómenos referidos a la rotación de docentes los que serán analizados brevemente en los párrafos que siguen.

Algunos estudios (Vaillant y Marcelo García, 2015) muestran que una de las principales razones para la deserción docente en América Latina, incluye los problemas de disciplina en el aula. Parecería que cuando los docentes sienten que tienen un mayor control sobre las políticas disciplinarias de sus centros educativos, también están más propensos a seguir en la enseñanza.

Las condiciones laborales en las escuelas latinoamericanas no se limitan a asuntos de escala o disciplina estudiantil. Es una constante en América Latina que los docentes perciben que, junto con aumentar las demandas de la sociedad sobre los centros educativos, se asignan a los profesores múltiples tareas de cuidado, salud, alimentación, contención y orientación, tareas que les dificulta concentrarse en las funciones propias de enseñanza, respecto de las cuales se les exige también el logro de mejores resultados (Falus & Goldberg, 2011).

Un dato relevante adicional en cuanto a las condiciones de trabajo de los docentes de

América Latina refiere al multi-empleo. Un informe sobre la jornada laboral del profesorado indica que el 28% de los docentes que enseñan en el sexto grado de educación primaria en América Latina desarrolla una actividad laboral adicional a la enseñanza, lo que dificulta su disponibilidad para participar en actividades de la escuela o de perfeccionamiento (SITEAL, 2010).

La doble jornada escolar y el multi-empleo parecerían impactar el índice de estabilidad docente (UNESCO-UIS, 2009) que examina la permanencia de los docentes en una escuela durante cinco años o más. Así, por ejemplo, si 18 de 20 docentes han estado en una escuela durante cinco años o más, la estabilidad sería del 90%. En muchos países de la OCDE, se llega a esos índices muy adecuados de estabilidad docente. Pero en América Latina, el fenómeno se manifiesta de manera diferente y el índice suele situarse por debajo del 70% (UNESCO-UIS, 2009).

La necesidad de atraer y retener buenos docentes es un tema clave que aparece recurrentemente en la mayor parte de los países latinoamericanos. Pero hay dificultades, no sólo para atraer buenos candidatos y retenerlos sino porque la docencia es también una puerta de entrada a otros estudios u ocupaciones. Por eso, hoy parecería que hay que construir un entorno profesional que mejore la capacidad del sistema educativo y recupere al docente. También, que estimule a que la profesión docente sea una de las primeras opciones de carrera para los jóvenes bachilleres con buenos resultados educativos (Vaillant, 2015).

Remuneraciones y Reconocimiento

En la mayoría de los países latinoamericanos, la estructura salarial paga por igual a los docentes sin tener en cuenta los desiguales esfuerzos y habilidades. No se distingue entre quienes tienen buen o mal desempeño. Además, el salario se encuentra desvinculado de las actividades desarrolladas en los establecimientos escolares, no se diferencia entre especialidades donde hay escasez de profesores y aquellas donde hay sobreoferta, y se considera la antigüedad como la principal razón de los aumentos salariales. Esto último determina que, finalmente, se recompense más bien la fidelidad que el desempeño efectivo en el trabajo.

Un estudio referido a Chile, aunque probablemente refleje una realidad más amplia y compartida por otros países latinoamericanos, señala que los docentes se auto-perciben como una profesión de bajas remuneraciones, con un trabajo agobiante y sin el tiempo necesario para planificación, preparación de materiales, evaluación, superación profesional, trabajo en equipo, atención de estudiantes y sus familias, entre otras actividades adicionales a la enseñanza en el aula (Bellei & Valenzuela, 2010).

En muchos países latinoamericanos existen diversas compensaciones que refieren básicamente a incentivos para quienes trabajan en contextos vulnerables, a incrementos por titulación y a compensación anual por “presentismo”. Pero claramente los incentivos no operan como un mecanismo eficaz, y muchas veces ni siquiera son un tema de agenda (Morduchowicz, 2009).

Para muchos autores, el tema de la atracción a la profesión se relaciona con el debate sobre los salarios docentes. Es esta 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 complejizan el análisis respecto a si el nivel actual de los salarios docentes es bajo o, con algunos supuestos, es más alto que el de otras profesiones. La carrera docente está estrechamente relacionada con las remuneraciones e incentivos. Es esta una temática que, en América Latina, ha hecho mucho ruido en los últimos años. La bibliografía (Morduchowicz, 2009) considera que las remuneraciones docentes se componen del salario básico y de 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 en forma sustantiva cuando se consideran los incentivos.

Una de las características más extendidas de las estructuras salariales docentes de América Latina es que las escalas actuales son definidas centralmente (Morduchowicz, 2009; Vaillant, 2005). En algunos países con estructura federal, la tendencia ha sido en los últimos años a establecer un mínimo salarial para todos los docentes.

Existe ya bastante evidencia de que, aunque las remuneraciones y los incentivos, ocupan un lugar importante a la hora de elegir ingresar y permanecer en la profesión docente, los profesores también otorgan un valor preponderante a otras cuestiones, entre ellas, el reconocimiento y los incentivos que reconocen el buen desempeño (Andrews, 2006). En ese sentido, algunos estudios (Vaillant & Rossel, 2010), señalan que, en América Latina, es posible identificar iniciativas promisorias referidas al reconocimiento de los buenos docentes. Los objetivos de las premiaciones docente expresan el interés por dos grandes cuestiones estrechamente vinculadas: la jerarquización social de la figura del profesor a través de la realización de un evento que premie a los docentes más destacados y la difusión de experiencias exitosas de trabajo docente.

Aunque la evidencia sobre los efectos de las premiaciones en la mejora de la valoración social de la docencia son todavía incipientes, parecería que ellas se han instalado como un instrumento interesante y complementario a otras políticas que apuestan a mejorar el reclutamiento, la retención y, en última instancia, brindan incentivos para un mejor desempeño de los docentes (Vaillant & Rossel, 2010).

Evaluación del Desempeño Docente

Concebir un sistema de formación docente implica pensar también en la evaluación del desempeño para asegurar la mejora continua y educación de calidad para todos. Desarticular la formación, aislándola del desempeño, debilita su incidencia y las decisiones estratégicas a la hora de planificar nuevas ofertas y apoyos a la labor educativa.

Aunque el tema de la evaluación del desempeño no ha sido prioritario en muchos países de América Latina, ello no significa que no exista una práctica ni una normativa al respecto. Tanto los supervisores y los directores de centros docentes como los estudiantes y sus familias, muchas veces con mecanismos no formales o tradicionales, evalúan el comportamiento de los docentes (Lozano, 2011). Sin embargo, los criterios y las perspectivas de evaluación difieren mucho unos de otros.

La evaluación docente es un tema que provoca discusiones entre autoridades educativas y gremios de profesores, puesto que su implementación está mediada por negociaciones que no siempre atienden a criterios técnicos de buen desempeño. Las iniciativas son impulsadas por las autoridades y no necesariamente son fácilmente aceptadas por los docentes. La discusión incluye el objeto de evaluación, los actores que evalúan, los instrumentos y los procedimientos, la relación entre los resultados y los incentivos (Gatti & Davies, 2016) y las consecuencias que generarían las evaluaciones negativas.

Entre las experiencias en materia de evaluación docente en la región, Chile y Colombia aparecen abundantemente citadas en la bibliografía, a las que se agrega recientemente Perú. Por otra parte, aparece Cuba que cuenta con un sistema de evaluación docente a cargo de una comisión integrada por el director, por docentes con amplia experiencia y por miembros del sindicato. El sistema de evaluación ofrece estímulos a manera de bonificación y/o de aumento salarial. Los docentes con mejores calificaciones tienen la oportunidad de capacitarse en cursos, licenciaturas, doctorados y maestrías, tanto en el ámbito nacional como internacional. Aquellos docentes que no logran los resultados esperados en la evaluación final tienen la opción de recalificarse, en las universidades pedagógicas, manteniendo su salario mientras se actualizan, y debiendo demostrar su superación al reinsertarse (Carnoy & Costa, 2014).

La gran constatación es que no existe unanimidad a la hora de establecer mecanismos de evaluación del desempeño docente. Una de las razones que justifican tal diversidad se relaciona con las normas que regulan la profesión. Otra de las constataciones que hemos podido hacer a través de la revisión de la literatura (Vaillant, 2015), es que —al igual que para la definición de incentivos— se trata de un tema cargado de ideología que genera grandes controversias y polémicas.

LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

Es a partir del contexto de actuación de los profesores en América Latina y de sus principales características que examinaremos en los párrafos que siguen, la situación de la formación inicial. ¿Cuáles son las políticas que promueven una preparación de calidad de profesores que los fortalezca en su tarea de enseñanza? y ¿cómo lograr que esas políticas se formulen y se mantengan en el tiempo?

La formación inicial de los docentes constituye el primer eslabón del desarrollo profesional continuo. Históricamente dicha función la han desempeñado instituciones específicas, caracterizadas por tener un personal especializado y un currículum que prescribe contenidos a ser abordados (Vaillant & Marcelo García, 2015).

La formación inicial docente como institución cumple básicamente tres funciones: en primer lugar, la de preparación de los futuros docentes, de manera que asegure un desempeño adecuado en el aula. En segundo lugar, la institución formativa tiene la función del control de la certificación o permiso para poder ejercer la profesión docente. En tercer lugar, la institución de formación del docente ejerce la función de socialización y reproducción de la cultura dominante (Vaillant & Marcelo García, 2015).

En América Latina se observan diferencias importantes en cuanto al porcentaje de docentes que poseen un título de educación terciaria. No obstante, dada la heterogeneidad de la formación inicial docente, la titulación de los profesores en varios países no debe ser considerada necesariamente como garantía de una preparación suficiente (UNESCO-OREALC, 2013).

En muchos países latinoamericanos, las oportunidades de formación docente existentes tienen impacto limitado en las prácticas de aula. El énfasis de la formación es teórico y poco orientado a desarrollar comportamientos y prácticas pedagógicas específicas (Vaillant, 2015). A nivel internacional, una serie de documentos (Vaillant & Marcelo García, 2015; Mourshed, Chijoike & Barber, 2010) proporcionan indicaciones acerca del camino que se debiera seguir. Entre las indicaciones que despiertan mayor consenso, figuran las siguientes:

- Calificaciones docentes acordes con las demandas de los niveles de enseñanza de cada sistema educativo (suficientes profesores titulados).
- Criterios definidos de selección para la formación docente inicial que consideren calidad y necesidades cuantitativas de los sistemas educacionales, incluyendo el contar con docentes para zonas aisladas, rurales e indígenas.
- Instituciones de formación docente bien gestionadas y sujetas a procedimientos de acreditación de esta gestión.

- Personal docente formador bien calificado en conocimientos, capacidades docentes y experiencia escolar relevante.
- Regulaciones respecto a condiciones de egreso y certificación o titulación de profesores, y de acceso al ejercicio docente.
- Calidad de los programas (currículum, procesos de formación y experiencias prácticas), medios de verificación de esta calidad, correspondencia con lo requerido en los niveles educacionales para los que se prepara.
- Sistemas de competencias o estándares que sirvan para orientar la formulación de contenidos curriculares de la formación y la evaluación de los logros de aprendizaje y capacidad docente de los futuros profesores.
- Rol del Estado (o Estados) en la elaboración de políticas de mediano y largo plazo y de instrumentos de apoyo para el desarrollo, monitoreo y evaluación de los programas.

A la hora de considerar los criterios arriba señalados, es necesario tener presente la diversidad del cuerpo docente en cuanto a los niveles escolares y especialidades, lo que conlleva diferencias de estatus, remuneraciones y de autopercepciones. Tales diferencias dan origen, en varios países, a denominaciones distintas: “educadores/as” para la educación inicial, “maestros/as” para enseñanza primaria y “profesores/as” para la educación secundaria (Tenti, 2009). Pero a pesar de las diferencias entre maestros y profesores, en ambos casos constatamos que ellos han dejado de ser parte del segmento más educado de la población en los distintos países. Los docentes de la Región pertenecen a la clase media o media baja, exhiben patrones de consumo cultural de cierta precariedad y manifiestan una inconformidad con sus condiciones de trabajo, aunque un nivel razonable de satisfacción con la profesión (Ortega, 2013).

En la medida en que la educación secundaria y superior tiende a expandirse, tener título docente ya no califica a quien lo posee de manera sustantivamente diferente de los otros miembros de la propia generación, a diferencia de lo que sucedía un siglo atrás. En estas condiciones, adquieren particular relevancia las propuestas de desarrollo profesional que jerarquicen a los docentes como grupo especializado dentro de la población más formada de cada país.

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 (Gatti & Davies, 2016).

La mejora de la situación de la formación inicial pasa por la reconsideración de múltiples factores, entre los cuales el contexto institucional examinaremos en la sección que sigue.

El Contexto Institucional de la Formación

La base institucional de la formación docente en América Latina deriva de sus orígenes en las Escuelas Normales establecidas a lo largo del siglo XIX y de las cuales permanecen aún resabios concretos. Esto comenzó a cambiar progresivamente desde fines de los años sesenta, pero con más fuerza a partir de fines de los ochenta en lo que se ha llamado la "terciarización" de la formación docente de nivel primario. En así que en muchos países de América Latina 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, 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 (Vaillant, 2010).

En la mayoría de los países, las antiguas Escuelas Normales (Ávalos, 2013) 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 a los estudios normalistas la aprobación de bachillerato. En Guatemala y Nicaragua aún persiste el modelo puro de formación en la enseñanza media para los maestros de educación básica.

Paralelamente a esa histórica base institucional normalista, y con el fin de atender a una creciente población para el nivel secundario, se originan instancias universitarias de formación docente, eventualmente facultades de educación. Esta base universitaria no tiene la misma presencia en todos los países latinoamericanos, pero constituye un sector importante de la formación docente, especialmente para el nivel secundario, donde tiene una participación mayoritaria. Es así que se según un estudio de UNESCO-OREALC (2013), se pueden distinguir cuatro tipos de instituciones:

- Las *universidades* que, a través de facultades de educación u otras unidades académicas, forman docentes en algunos países para todo el sistema escolar y en otros exclusivamente para la educación secundaria. Estas instituciones realizan también investigación y extensión educativa y entre ellas se encuentran, por ejemplo, las universidades chilenas.

- Las *Universidades Pedagógicas* que se encuentran en el tránsito de las instituciones formadoras de docentes a nivel terciario y han sido una estrategia de algunos países latinoamericanos para mejorar la formación inicial. Entre las más importantes de estas instituciones se encuentran la Universidad Pedagógica Nacional de México (1978), la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia (1955), la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán de Honduras (1989), la Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Venezuela (1983) y la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación de Chile (1986).
- Los *Institutos Pedagógicos Superiores* (Institutos Normales Superiores o Institutos Superiores de Educación) que son instituciones de nivel terciario no universitario. Pueden o no tener su origen en Escuelas Normales, y suelen ser dependientes, administrativa y/o académicamente, de los Ministerios o de los respectivos gobiernos estatales o provinciales. Estas instituciones forman docentes, en algunos países, para todo el sistema escolar y en otros, exclusivamente para la educación inicial y primaria. En algunos casos, este tipo de instituciones desarrolla actividades académicas propiamente universitarias. Entre los países que tienen tal tipo de instituciones, figuran Argentina y Uruguay.
- Las *Escuelas Normales* que se definen como instituciones de educación secundaria cuyo propósito es la formación de maestros de educación primaria y, en algunos casos, de educación preescolar. Usualmente son dependientes, académica y administrativamente, de los Ministerios o Secretarías de Educación y las mismas pueden encontrarse en países como Nicaragua o Guatemala.

La formación docente pública (no universitaria) es regulada con mayor o menor intensidad por el Estado, y/o por gobiernos provinciales/estadales. En los casos de mayor regulación estatal, ésta refiere a la apertura y cierre de instituciones formadoras, la aprobación del currículum de formación docente, la certificación de los egresados, el nombramiento del personal formador en las instituciones estatales, y el monitoreo de los procesos de formación. Pero a su vez, se constata que la creciente oferta privada en varios de los países ocurre con muy poca regulación estatal (Ávalos, 2013).

Las modalidades de oferta abarcan desde las exclusivamente presenciales, pasando por las que cuentan con una parte presencial y una parte a distancia, hasta las que se ofrecen exclusivamente online. En los últimos años se constata una expansión considerable de la educación a distancia. En Chile, dicha modalidad atiende entre el 12% y el 14% de los estudiantes de carreras de Pedagogía. En Brasil, en el 2010, alcanzaba al 60% de los estudiantes graduados en cursos de Pedagogía, que son responsables por la formación de profesores para la educación infantil y los primeros años de la educación básica (Gatti & Davies, 2016).

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 y una equitativa distribución geográfica de la oferta de docentes. Actualmente, varios países de la región se encuentran en un proceso de revisión de los instrumentos normativos y regulatorios con el ánimo de impulsar políticas de formación inicial, iniciación al servicio y formación continua más coherentes, mejorar tituladas y de mayor impacto (UNESCO-OREALC, 2013).

Un ejemplo de revisión de procesos normativos, es la decisión de Argentina en el marco de la Ley Nacional de Educación de 2006, de crear una institución de apoyo directo a la formación docente inicial impartida por los Institutos Superiores de Formación Docente y de apoyo indirecto a las facultades de educación universitarias. La nueva institución conocida como el Instituto Nacional de Formación Docente fue establecida en el año 2007 con el fin de promover políticas nacionales en torno a la formación docente y de formular lineamientos básicos para la formación inicial y continua.

¿Cuáles son las tendencias más prometedoras en materia de instituciones formadoras? Según Ávalos (2013), la acreditación de las instituciones (tanto inicial como continua) es un modo necesario de velar por la calidad de la formación, especialmente, en los países en que la oferta de formación está distribuida en muchos tipos de instituciones públicas y privadas y en modalidades presenciales y a distancia. En este sentido, Ríos y Valenzuela (2013, p. 87), en una investigación sobre docentes chilenos, afirman: "... *La explosión desregulada de la oferta de los programas de formación docente, muchos de ellos de precaria condición, constituyó una forma de responder a los cambios demográficos y a políticas de ampliación de la cobertura de la enseñanza pre-escolar y media y de la ampliación de la jornada escolar de los estudiantes de Educación Básica y Media...*"

La pertenencia institucional de los modelos de formación ha dado lugar a un apasionado debate. Para algunos la formación inicial de profesores debe situarse en las universidades mientras que para otros debe tener el carácter de educación superior no universitaria y localizarse en Institutos de Formación Docente (Vaillant, 2010).

Un problema recurrente en la formación provista por muchas universidades e institutos formadores de la Región, es que su gran autonomía les lleva a desarrollar programas sin vinculación o referencia preferencial al sistema escolar y a las políticas educacionales. Inclusive, a veces se forma a los docentes "en oposición" a ellos. En todo caso, la autonomía de las instituciones es distinta según se trate de universidades o institutos superiores de formación, pues estos últimos tienen, por lo general, un nivel menor de autonomía (UNESCO-OREALC, 2013).

Existen argumentos a favor y en contra de situar la formación docente inicial en la universidad. Por un lado, muchos especialistas señalan ventajas ya que se brinda la oportunidad a los futuros docentes de formarse en ámbitos de excelencia académica, con buenos profesores que realizan docencia, investigación y extensión. La formación universitaria permite romper el isomorfismo con una propuesta muy distinta a la de nivel primario o medio. Por otro lado, algunas experiencias de formación docente en universidades han sido muy criticadas por dos razones fundamentales: quienes imparten clase a los futuros docentes tienen, a menudo, más bajo nivel académico que los que se desempeñan en las licenciaturas y además en muchos casos la formación es muy teórica en detrimento de la reflexión sobre la práctica.

Aun cuando la inclusión de la formación docente en las universidades se realice con éxito, sigue sin poder afirmarse que estar dentro de las universidades redundará por definición en la formación de mejores docentes. Hay quienes afirman que el nivel universitario de la formación del profesorado puede representar una elevación formal de calificación pero lo que elevará la calidad de la enseñanza y reforzará las competencias profesionales en la sala de clase es la articulación teoría-práctica, lo cual requiere reducir la distancia entre los ámbitos de formación de docentes y los centros educativos. En este sentido hay autores que sostienen que la conexión entre la institución educativa y la formación mejora cuando ésta se convierte en un centro de innovación pedagógica (Vaillant & Marcelo García, 2015).

LOS DILEMAS CENTRALES

Tal como hemos pretendido demostrar, la situación de la formación docente en América Latina está estrechamente vinculada con las dificultades que registra la profesión docente en su conjunto. Es mucho aún lo que queda por hacer en materia de mejoramiento del sistema de formación inicial de profesores en términos de cobertura y calidad y para hacerlo se hace necesario más que nunca identificar los dilemas centrales y que muy brevemente describimos en los párrafos que siguen.

Los Candidatos en Formación Inicial

En América Latina, la docencia se ha transformado en una profesión que no atrae a los mejores candidatos. Quienes ingresan a las Universidades y a los Institutos de Formación tienen en promedio peor historial educativo que otros estudiantes que acceden a otros estudios más valorizados socialmente (Gatti & Davies, 2016). El estatus disminuido de la profesión docente en comparación con otras carreras universitarias genera una presión familiar y social hacia los jóvenes interesados en la enseñanza para que busquen otras alternativas más promisorias desde el punto de vista económico y de

prestigio social (UNESCO-OREALC, 2013).

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 por puestos mejor retribuidos en otras áreas (Vaillant, 2010).

Aquellos jóvenes que optan por la profesión docente lo hacen en gran medida por desquite, es decir, que la principal razón es que no tienen puntajes competitivos como para acceder a otras carreras. Uno de los mayores dilemas a resolver es mejorar la valoración social hacia la docencia de manera de atraer a la profesión a los jóvenes con buenos promedios educativos.

Calidad de los Programas de Formación

¿Qué se debe enseñar? O mejor dicho ¿qué es útil que los futuros docentes aprendan? Estas son las dos preguntas que invariablemente se formularon e intentan responder en varios países en América Latina que invirtieron recursos humanos y materiales en importantes transformaciones curriculares en la formación inicial de docentes.

Los estudios de Gatti & Sá Barreto (2009) sobre la formación docente en Brasil, de Calvo, Rendón & Rojas (2004) sobre Colombia y la aplicación nacional del estudio IEA TEDS-M³ en Chile (Ávalos & Matus, 2010) evidencian insuficiencias en la oferta de cursos y el currículo de los programas docentes examinados en los mencionados países. Por lo general, el contenido de los programas es considerado fragmentario y disperso con poco énfasis en lo requerido para enseñar en las aulas especialmente en las áreas de contenido disciplinario.

Algunos países de América Latina y el Caribe cuentan con estándares que sirven de referencia a los currículos de los cursos, como es el caso de Chile, Perú y Ecuador. Otros, como Brasil y Argentina, tienen orientaciones curriculares de carácter bastante general, sin detallar contenidos propiamente dichos, sin definir estándares de referencia más explícitos. En este sentido, les cabe a las diferentes instituciones formadoras definir su currículo y los contenidos a tratar en las diferentes asignaturas (Gatti & Davis, 2016). Sin embargo y a pesar de estas iniciativas promisorias, las propuestas curriculares registran importantes desajustes y constituyen otro de los principales dilemas a resolver.

³ El Teacher Education and Development Study in Mathematics (IEA TEDS-M) es un estudio comparativo internacional referido a los profesores de matemática a nivel de escuelas primarias y secundarias.

Los Formadores de Docentes

La temática referida a los formadores de las Universidades y de los Institutos de Formación Docente es un territorio poco explicado y menos aún explorado, cuyos espacios de reflexión son escasos en la bibliografía pedagógica latinoamericana. Los trabajos que conceptualizan la figura del formador en América Latina (Marcelo García & Vaillant, 2009), lo definen como quien está dedicado a la formación de maestros y profesores y realiza tareas diversas, no sólo 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.

Existe poca evidencia sobre el efecto de la mayor o menor preparación de los formadores en la formación inicial del profesorado. En todo caso, son los programas de formación docente para el nivel inicial y primario que tienen formadores con menores calificaciones académicas (licenciaturas y post-grado) aunque es posible que se suplan estas limitaciones por su experiencia anterior como profesores en escuelas del sistema educacional (Ávalos & Matus, 2010). Los datos del estudio IEA TEDS-M sobre los formadores que imparten cursos de matemática y didáctica de la matemática en 34 instituciones chilenas, indican que la mayor parte de los formadores tenía título de profesor y licenciatura, pero no magíster o doctorado. Por otra parte, estos mismos formadores indicaron que sólo habían ejercido docencia en escuelas durante un máximo de cinco años (Ávalos & Matus, 2010).

Muchos formadores, no tuvieron formación pedagógica y su selección y carrera se basan sobre todo en trabajos científico-académicos en las áreas de conocimiento a que se dedican. Pocos estudian e investigan temas relativos a la enseñanza y a las didácticas en dichas áreas (Gatti & Davies, 2016) por lo que se presentan numerosos dilemas a resolver.

La Regulación de los Programas de Formación

En América Latina los programas de formación inicial del profesorado son regulados por las autoridades de los Ministerios de Educación cuando las instituciones están bajo su dependencia, lo que no es el caso de las universidades ni siempre de las instituciones superiores privadas. Según Ávalos (2013), la regulación refiere a los requisitos de ingreso de candidatos para la formación docente tal como el examen de conocimientos básicos en el caso de México y Perú; la autorización o acreditación previa para el funcionamiento de programas de formación docente como ocurre en Colombia; y la formulación de lineamientos o marcos curriculares para toda la formación primaria y en algunos casos la secundaria (Argentina, Brasil, Colombia, Guatemala, México y Perú).

A pesar de la existencia de estas formas de regulación, el hecho de que muchos de

los sistemas estén en proceso de revisar sus políticas e instrumentos de regulación, sugiere que no funcionan bien. Claramente, faltan formas de regular la oferta privada y en aquellos países donde la oferta de nuevos profesores excede las necesidades, falta establecer mecanismos para determinar cupos de ingreso (Ávalos, 2013). La situación descrita evidencia la necesidad de re-pensar los mecanismos de regulación para resolver los dilemas planteados en ese componente esencial de la formación inicial.

Formación para la Inclusión

Hoy, la formación inicial enfrenta en América Latina el desafío de mejorar las capacidades y competencias de los docentes que trabajan en contextos vulnerables y que impulsan programas para lograr la inclusión educativa. En la mayoría de los países, las leyes que rigen el sector educación identifican derechos educativos y educación inclusiva. Sin embargo, existen grandes dificultades para traducir esa legislación en políticas sectoriales y, más aun, en prácticas pedagógicas que conduzcan al cumplimiento efectivo de esos derechos educativos consagrados en las leyes (Calvo, Ortiz & Sepúlveda, 2009).

En las últimas décadas del siglo XX, América Latina ha sido escenario de grandes reformas en los sistemas educacionales, que incluyeron enormes inversiones de fondos públicos, generalmente contrayendo endeudamiento externo, pero los resultados distan de ser convincentes en cuanto a los avances en el derecho a la educación. Bajo estas condiciones, las preocupaciones por la formación inicial para inclusión educativa se incrementan (Terigi, Perazza & Vaillant, 2009) y surgen importantes dilemas para lograr una educación para todos.

Las TIC y la Formación Inicial

Uno de los principales desafíos de la formación inicial actual, refiere a la utilización de las TIC con sentido pedagógico. Dussel, define el uso con sentido pedagógico como "*a un conjunto heterogéneo de prácticas que se distinguen porque manifiestan una preocupación por los saberes que se ponen en juego (ya sean saberes pedagógicos, conceptuales, tecnológicos o contextuales)*" (Dussel, 2014:27).

Vaillant & Marcelo García (2015) nos plantean que, en formación inicial, es necesario que las tecnologías se integren y dialoguen tanto con el contenido que se enseña, así como con la didáctica y la pedagogía de ese contenido (Vaillant & Marcelo García, 2015). Dichos autores plantean un modelo a desarrollar en formación inicial, basado en tres tipos de conocimiento: conocimiento tecnológico, conocimiento tecnológico del contenido y conocimiento tecno-pedagógico.

El conocimiento tecnológico supone el conocer lo tecnológico en sí mismo, es decir, en el caso de las tecnologías digitales, supondrá conocer cómo funcionan las diferentes herramientas, aplicaciones, funciones que la tecnología nos ofrece (sistemas operativos, planillas, correos, buscadores, etc.). El conocimiento tecnológico del contenido tiene que ver con la forma cómo las tecnologías están transformando el propio contenido del cual el docente es un especialista. El conocimiento tecno-pedagógico del contenido es la base para una buena enseñanza con tecnologías y requiere una comprensión de la representación de conceptos usando tecnologías, técnicas pedagógicas que utilizan tecnologías de una forma creativa para enseñar el contenido, el conocimiento de las dificultades del aprendizaje y la forma cómo las tecnologías pueden ayudar a redirigir algunos problemas que los estudiantes encuentran (Vaillant & Marcelo García, 2015). Entre los dilemas principales a resolver hoy en formación inicial está el cómo lograr que los futuros profesores utilicen las TIC con sentido pedagógico.

Las Modalidades de Educación a Distancia

Tal como ha sido señalado en secciones precedentes, en los últimos años, se constata una notable expansión de las modalidades formación inicial a distancia. Esta expansión representa un importante desafío en términos de calidad. Se han puesto en evidencia problemas vinculados no solo al uso de las tecnologías, pero también a los modelos de implementación y a los contenidos, tutorías y evaluaciones. Además, se constata un alto número de abandono en la modalidad a distancia (Rivas, 2015; Louzano & Moriconi, 2014; Cox, Meckes & Bascope).

Según RIVAS (2015), los próximos años serán un gran laboratorio de experiencias de formación docente digital. También serán tiempos de replanteo de los sistemas de acreditación, dadas las múltiples posibilidades de capacitación en un entorno globalizado y este es otro de los principales dilemas a resolver en los próximos años.

REFLEXIONES FINALES

La revisión reciente de la literatura y el intercambio que hemos mantenido con numerosos colegas a lo largo y ancho de América Latina parecen confirmar que, para que el desarrollo profesional docente no quede en mera retórica e incida efectivamente en lo que los docentes hacen en el aula y en lo que aprenden los estudiantes de los centros educativos, habría que impulsar una serie de políticas. Entre éstas, destacamos, el acuerdo respecto a los criterios básicos a cumplir durante la etapa de formación; el monitoreo de las instituciones de formación docente y la selección de formadores (Vaillant, 2015).

Las políticas deberían sustentarse en acuerdos sobre criterios profesionales que constituyeran referenciales para la enseñanza y que fueran el requisito básico para una formación y un desempeño laboral de calidad. El monitoreo de las instituciones de formación docente constituye otra de las políticas clave. Se debería contar con bases de datos actualizadas que incluyeran datos respecto a la incidencia de las acciones de formación inicial docente. Se requiere mejorar la producción de investigaciones dando prioridad a los estudios que evalúen la formación que realizan las instituciones. Y para fortalecer la profesión docente, es necesario también pensar en políticas relacionadas con los mecanismos de reclutamiento de formadores. Estos deben responder eficazmente a los requerimientos actuales del desarrollo profesional docente, el que debería generar condiciones para que los docentes revisaran sus marcos conceptuales y sus prácticas (Vaillant, 2016).

Para lograr la mejora de la formación inicial del profesorado en América Latina, se debería convertir a la docencia en una carrera atractiva para jóvenes con buenos resultados educativos en la educación media aumentando el nivel académico exigido. Y 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 estudiantes de los centros educativos, se deberían re-pensar la amplia gama de políticas y reformas implementadas. Si bien en muchos casos las orientaciones fueron semejantes, su éxito y, en términos más generales, la calidad de las políticas de formación docente ha variado considerablemente. Mientras que algunos países han mantenido la orientación básica de sus políticas durante largos períodos, creando así un entorno predecible y estable, otros han experimentado cambios frecuentes en las políticas que aplican.

El examen de lo ocurrido en América Latina muestra diferentes estadios en los procesos de formación inicial del profesorado. Pero en todos los casos el mejoramiento de la formación inicial debe ser examinado en el contexto del entorno laboral. Mientras es posible suponer que en algunos países la mejora es factible si hay decisión política; la situación en otros casos es más compleja y requiere mayor atención para elevar el prestigio social de los docentes mediante mejores oportunidades de carrera docentes e incentivos económicos y simbólicos más altos.

¿Cuáles son las políticas educativas que promueven una formación inicial de calidad? nos preguntábamos en secciones previas. La respuesta a esa pregunta se vincula con la amplia red de factores que contribuyen a aumentar el atractivo a la profesión y a garantizar que los docentes permanezcan en ella.

Una de las tareas esenciales hoy en la región es la de encontrar la manera de mejorar las perspectivas de carrera de los docentes y modificar el imaginario colectivo referido a esta profesión (Vaillant, 2005). La superación de la situación actual 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 docentes, de la administración educativa y del conjunto de la sociedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andrews, H. (2006): *Awards and Recognition for Exceptional Teachers: K-12 and Community College Programs in the USA, Canada and Other Countries*. Ottawa IL: Matilda Press.
- Ávalos, B. (2013). *La profesión docente en la literatura internacional: temas y marcos conceptuales*. In: ÁVALOS, B. (Ed.). *¿Héroes o villanos? La profesión docente en Chile* (pp. 33-62). Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Ávalos, B. y Matus, C. (2010): *La formación inicial docente en Chile desde una óptica internacional*. Evidencia Nacional del Estudio Internacional IEA TEDS-M. Santiago: MINEDUC.
- Bellei, C. y Valenzuela, J. P. (2010): *¿Están las condiciones para que la docencia sea una profesión de alto estatus en Chile?*, en S. Martinic y G. Elacqua (eds.), *Fin de Ciclo: Cambios en la Gobernanza del Sistema Educativo*, pp. 257-284. Santiago: PUC-UNESCO.
- Burns, B. y Luque, J. (2014) *Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Washington D.C.: Banco Mundial.
- Calvo, G., Ortiz, A. M. & Sepúlveda, E. (2009). *La Escuela Busca al Niño*. Madrid: OEI.
- Calvo, G., Rendón, D. & Rojas, L. (2004): *Un diagnóstico de la formación docente en Colombia*. *Revista Colombiana de Educación*, 47, pp. 201-217.
- Carnoy, M. & Costa, L. (2014). *The effectiveness of an early grades literacy intervention on the cognitive achievement of Brazilian students* documento presentado en la Conferencia IZA/Banco Mundial sobre Empleo y Desarrollo, 25 y 26 de junio de 2014, Lima.
- Cox, C., Meckes, L. y Bascopé, M. (2010). *La institucionalidad formadora de profesores en Chile en la década de 2000: velocidad del mercado y parsimonia de las políticas*. *Revista Pensamiento Educativo*, 46(1), 205-245.
- Cuenca, R. (2015). *Las carreras docentes en América latina: la acción meritocrática para el desarrollo profesional*. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC.
- EACEA/EURYDICE (2013). *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Falus, L. & Goldberg, M. (2011): *Perfil de los docentes en América Latina*. *Cuaderno 9 de SITIAL*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO-OEI.
- Gatti, B. y Davies, C. (2016). *El papel de las instituciones de educación superior en la formación de profesores en América Latina*. *Documento de trabajo*, no publicado.
- Gatti, B. & De Sá Barreto, E. (2009): *Professores do Brasil: Impasses e Desafios*. Brasilia: UNESCO.

- Loyo, A. y Calvo, B. (2009). El programa Centros de Transformación Educativa de la ciudad de México (Madrid, OEI).
- Louzano, P. y Moriconi, G. (2014). *Visión de la docencia y características de los sistemas de formación docente*. En UNESCO-OREALC. Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual. Santiago de Chile: OREALC-UNESCO-CEPPE.
- Marcelo García, C. & Vaillant, D. (2009). Desarrollo Profesional Docente. ¿Cómo se aprende a enseñar? (Madrid, Narcea).
- Mourshed, M., Chijioke, C. & Barber, M. (2010): How the World's Most Improved School Systems Keep Getting Better. McKinsey Report.
- Morduchowicz, A. (2010). Diseño y experiencias de incentivos salariales docentes. *Documento de Trabajo N° 55*. Santiago de Chile: PREAL.
- Morduchowicz, A. (2009): La oferta, la demanda y el salario docente: modelo para armar. *Documento de Trabajo N° 45*. Santiago de Chile: PREAL.
- OCDE (2012). Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from Around the World. Paris: OCDE.
- OCDE (2009). Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS. Paris: OCDE
- Ortega, S. (2013). *Formación Continua Docente*. En UNESCO-OREALC. Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: CEPPE y UNESCO
- Ríos, D. de los y Valenzuela, J. P. (2013). *Los docentes chilenos. Caracterización general socio-demográfica, cultural y laboral*. En: Ávalos, B. (Ed.). ¿Héroes o villanos? *La profesión docente en Chile*. Santiago de Chile: Universitaria.
- Rivas, A. (2015). América Latina después de PISA: lecciones aprendidas de la educación en siete países (2002 – 2015) (1a ed.). Buenos Aires: Fundación CIPPEC.
- SITEAL (2010). *Informe sobre Tendencias Sociales y Educativas en América Latina: Metas Educativas 2021*. Buenos Aires: IIPPE-UNESCO.
- Tenti, E. (2009): *Reflexiones sobre la construcción social del oficio docente*, en Velázquez De Medrano C. y Vaillant D. (ed), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid: OEI-Fundación Santillana.
- Terigi, F. (2009): *Carrera Docente y políticas de desarrollo profesional*, en Velázquez De Medrano C. y Vaillant D. (ed), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid: OEI-Fundación Santillana.
- Terigi, F., Perazza, F. y Vaillant, D. (2009): Segmentación urbana y educación en América Latina: el reto de la inclusión escolar. Madrid: OEI.
- UNESCO-OREALC (2013). Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual, Santiago de Chile: CEPPE-UNESCO.

- UNESCO-OREALC (2014). Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: CEPPE-UNESCO.
- UNESCO-UIS. (2009). Projecting the Global Demand for Teachers: Meeting the Goal of Universal Primary Education by 2015. *UIS Technical Paper N° 3*.
- Vaillant, D. (2016). El fortalecimiento del desarrollo profesional docente: una mirada desde Latinoamérica. *Journal of Supranational Policies of Education*, n° 5, pp. 5 – 21.
- Vaillant, D. (2010). Capacidades docentes para la educación del mañana. *Pensamiento Iberoamericano*, 7, pp. 113-128.
- Vaillant, D. (2009). *La profesión docente: lecciones para diseñadores de políticas*, en S. Schwartzman y C. Cox (Eds.) Políticas educativas y cohesión social en América Latina. Santiago: Uqbar Editores.
- Vaillant, D. (2005). Formación de docentes en América Latina. Re-inventando el modelo tradicional. Barcelona: Octaedro.
- Vaillant, D & Marcelo García, C (2015). El A, B, C, D de la Formación Docente. Madrid: Narcea.
- Vaillant D. & Rossel, C. (2010): El reconocimiento de la docencia efectiva: la premiación a la excelencia. *Documento de Trabajo N° 48* (Santiago de Chile, PREAL). Disponible en: http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PBAAB702.pdf