

CONSTRUCCIÓN DE LA PROFESIÓN DOCENTE EN AMÉRICA LATINA: TENDENCIAS, TEMAS Y DEBATES



GTD PREAL
GRUPO DE TRABAJO SOBRE PROFESIONALIZACIÓN
DOCENTE EN AMÉRICA LATINA

CONSTRUCCIÓN DE LA PROFESIÓN DOCENTE EN AMÉRICA LATINA: TENDENCIAS, TEMAS Y DEBATES¹

En los últimos años casi todos los países latinoamericanos impulsaron transformaciones que llevaron a un escenario educativo actual bastante más favorable que el de décadas pasadas. Sin embargo, los esfuerzos realizados no sirvieron 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 respecto a la distribución de oportunidades educativas y el rendimiento de los alumnos sigue siendo bajo.

Una de las problemáticas principales con que se enfrenta 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 también evidencia de que no es simple determinar cuáles son los cambios adecuados y mucho menos ponerlos en práctica.

Las políticas relativas a los docentes abordan un tema complejo que abarca toda su vida profesional, incluyendo las condiciones laborales, la formación inicial y en servicio, y la gestión institucional. Entre los problemas enfrentados por dichas políticas, se destacan:

- (a) el perfil de los docentes y las condiciones de trabajo,
- (b) la formación inicial y en servicio,
- (c) la gestión institucional y la evaluación docente.

I. PERFIL DEL CUERPO DOCENTE Y CONDICIONES LABORALES

Las investigaciones disponibles sobre el perfil y las condiciones de trabajo de los docentes latinoamericanos evidencian una serie de rasgos a los que se debe prestar particular atención a la hora de pensar las políticas educativas.

Por una parte, se trata de un cuerpo docente mayoritariamente femenino y más joven que el de los países desarrollados, consecuencia clara del rápido ritmo de expansión de la cobertura educativa en los últimos años. Por otra, los años de educación de los docentes latinoamericanos son menos que los de sus pares en países desarrollados e incluso que los de otros países en desarrollo. De hecho, el promedio de educación de los maestros y profesores de la región (doce años) es significativamente menor al que se registra en el grupo conformado por Estados Unidos, Japón y los países de la OCDE (dieciséis años).

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

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

Carrera

América Latina parece otorgar un lugar especial a la antigüedad como el principal componente para que el docente pueda avanzar en una carrera profesional que finaliza con una posición máxima sin trabajo de aula y con responsabilidades de administración y gestión.

Para un docente sólo hay una mejora sustancial de su ingreso cuando pasa 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 les necesita.

Salario docente

El debate sobre los salarios docentes recoge una discusión en la que entran consideraciones referidas a la estructura legal y limitada de la jornada laboral, y las vacaciones en los periodos sin clases. Estas características de la profesión docente complejizan la discusión sobre el nivel actual de los mismos y si éste es más bajo o alto que el de otras profesiones.

Sin embargo, cualquier revisión global y a la vez comparativa del tema debe tener en cuenta, en primer lugar, que los datos disponibles y buena parte de las investigaciones sobre salarios indican que en muchos países de la región el salario real de los maestros y profesores ha descendido notoriamente en los últimos años, y el margen de variabilidad de la remuneración es muy limitado.

Las condicionantes del 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 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 aquellos que ingresan a los institutos de formación tengan, en promedio, peor historial educativo que otros estudiantes que acceden a otros estudios más valorizados socialmente.

Esto es sólo una parte de la cuestión ya que existe, además, un serio problema de retención que hace que en muchos países la deserción de la profesión sea una conducta frecuente. Esta deserción afecta a los mejores docentes, que son quienes tienen más oportunidades de optar por puestos mejor retribuidos en otras áreas.

¹La presente ficha fue elaborada a partir de los documentos: Vaillant, Denise. "Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates". PREAL. Serie Documentos No 31. Diciembre 2004. Santiago de Chile: PREAL: <http://www.preal.org/docs-trabajo/VaillantN31.pdf>, Vaillant, Denise y Rossel, Cecilia. Documento de Estado de situación sobre los docentes en América Latina. GTD-PREAL-ORT. Montevideo, agosto 2004. <http://www.preal.org/GTD/docs/estadoprimeraparte.PDF>, <http://www.preal.org/GTD/docs/estadosegundaparte.pdf>

Algunas iniciativas destacadas impulsadas en América Latina en la década de los 90 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 Educacionales 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

Las condiciones laborales y los desafíos para las políticas

- ¿Cómo construir un entorno "profesional" que mejore la capacidad del sistema educativo de retener a los maestros y profesores en la docencia?
- ¿Cómo hacer para que la profesión docente sea la primer opción de carrera de jóvenes talentosos?
- ¿Qué hacer para mejorar las condiciones de trabajo y la estructura de remuneración e incentivos?
- ¿Qué modalidades de promoción dentro de la profesión docente podrían evitar que el sistema de ascensos aleje al docente del aula?
- ¿Qué incentivos se podría otorgar para trabajar en zonas desfavorecidas, evitando que los docentes avancen en la carrera en función de la "llegada a los mejores centros"?
- ¿Cómo aumentar la capacidad de atracción de la docencia a través de estímulos que no supongan solamente incentivos materiales por realizar la tarea sino que comporten recompensas propias de la profesión?
- ¿Cuáles serían las estrategias para promover el diálogo entre diversos actores de la sociedad y hacer del desarrollo profesional docente un compromiso de todos?

II. FORMACIÓN INICIAL Y EN SERVICIO

La formación inicial y en servicio de docentes ha tenido resultados relativos a pesar de su papel clave en las reformas educativas. Los programas cortos y planes de estudios altamente teóricos suelen sacrificar la práctica en el aula y la preparación de las materias, aspectos fundamentales en la formación de buenos maestros. Las carreras se caracterizan por un bajo prestigio, un cuerpo docente mal capacitado, demasiado énfasis en el método basado en la exposición oral frontal y muy poca atención a técnicas pedagógicas apropiadas para los alumnos desfavorecidos. Este déficit se ve agravado por la mala calidad de la educación escolar básica y media que muchos –si no la mayoría– de los aspirantes a maestros reciben antes de ingresar a estudiar en una universidad o instituto de formación.

Instituciones formadoras

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

Agrupamiento de países según modalidades de formación inicial / maestros de Educación Pre-Primaria, Primaria y Educación Básica en América Latina		
Universidad	Instituto Superior	Educación Media ¹
Brasil	Argentina	Guatemala
Chile	Brasil	Honduras
Costa Rica	Bolivia	Nicaragua
Colombia	Colombia	
Cuba	Ecuador	
El Salvador	México	
México	Panamá	
Perú	Paraguay	
Venezuela	República Dominicana	
	Uruguay	

¹ Estos tres países se encuentran actualmente en proceso de cambio de sus sistemas de formación

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

Propuestas curriculares

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

Asumiendo la diferenciación señalada según el nivel de enseñanza, (pre-primaria, primaria y media), buena parte de las propuestas curriculares refiere a los saberes requeridos para un buen desempeño; es decir, lo que debe saber y poder ejecutar quien ingresa al ejercicio profesional de la docencia. Se mencionan por lo general cinco campos: habilidades intelectuales específicas; dominio de los contenidos de enseñanza; competencias didácticas; identidad profesional y ética; y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de sus alumnos y del entorno de la escuela.

Sin embargo, un examen detenido de las propuestas curriculares tanto a nivel de la formación de maestros como de la preparación de profesores permite constatar dos tendencias. La primera es una sobre-simplificación. Se dice que el docente 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.

Formación en servicio

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

Muchos países recurrieron al perfeccionamiento docente 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.

Algunas iniciativas destacadas impulsadas en América Latina en la década de los 90 para mejorar la formación inicial y en servicio de los docentes.

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 Andreaea, A.M. (org.). 2003. Buenas Prácticas para mejorar la educación en América Latina. Santiago de Chile. PREAL.*

La formación y los desafíos para las políticas

- ¿Cómo mejorar la calidad de la formación docente y convertirla en una carrera atractiva para jóvenes con mayor capital cultural, aumentando el nivel académico exigido?
- ¿Cuál es el proceso de diálogo y negociación necesario para disponer de un marco referencial con la base de saberes teóricos y prácticos que necesita el docente para enseñar?
- ¿Cómo se podrían mejorar las propuestas existentes en los casos en que la formación docente no tiene carácter de educación universitaria o superior?
- ¿Cómo lograr 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?
- ¿Cuáles serían los mecanismos para disponer de formadores que respondan eficazmente a los nuevos requerimientos de la formación docente?

III. 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 de unos y otros difieren mucho.

En América Latina son escasas las experiencias en materia de evaluación docente aunque existen algunos procesos prometedores (Colombia, México, El Salvador). Pero es en Chile donde los avances han sido más notorios con el Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño Docente (SNED), aplicado desde 1996. El principal objetivo de dicho Sistema era mejorar los mecanismos de incentivos para los docentes y generar información comparable acerca del desempeño de los establecimientos educacionales. Esta política orienta a todos los establecimientos del país que reciben financiamiento estatal, sean administrados por los municipios (establecimientos municipales) o administrados por el sector privado (establecimientos particulares pagados).

El SNED ha sido aplicado cuatro veces: 1996-97; 1998-99; 2000-01; y 2002-2003. La subvención de excelencia que recibían en el año 2000 los profesores era equivalente a medio salario adicional al año para un docente con una carga horaria de 36,3 horas semanales. En el año 2004, Chile avanza aún más en la evaluación docente con una nueva ley orientada al mejoramiento del desempeño de los docentes y la enseñanza para lograr mejores aprendizajes.

Algunas iniciativas destacadas impulsadas en América Latina en la década de los 90 para mejorar la 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 mil 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.

La evaluación y los desafíos para las políticas

- ¿Cómo hacer de la evaluación docente un mecanismo básico de mejora de los sistemas educativos?
- ¿Cuáles son los procesos de evaluación más adecuados para organizar y ajustar las prácticas institucionales y de aula, anticipar dificultades y necesidades de estudiantes y docentes, comprender los procesos de transformación por los que se está transitando, y ajustar las políticas de formación docente?
- ¿Cuál es el impacto y nivel de aplicabilidad de los modelos de evaluación docente basados en el concepto de carrera profesional que establecen tramos en la carrera de maestros y profesores, determinan estándares para el ingreso en cada etapa de la carrera y desarrollan metodologías que indican si los docentes han alcanzado o no esos estándares?

En síntesis:

En la última década América Latina ha avanzado hacia propuestas de mejora en la formación inicial y en servicio de los maestros y profesores y, de manera más tímida y menos generalizada, en la transformación de la estructura de la carrera docente, en los sistemas de incentivos y en la gestión institucional de la docencia. Sin embargo, la distancia que separa la región de los países desarrollados sigue siendo significativa y hay importantes asignaturas pendientes en materia de profesionalización docente.

A nivel de la investigación, la acumulación reciente se ha concentrado en la formación inicial y en servicio, existiendo escasos estudios que se interesan por los factores que permiten trazar una radiografía de la profesión docente y en cómo visualizan el proceso de profesionalización los diferentes actores involucrados.

En este contexto, el GTD-PREAL inició una serie de informes nacionales que permitan establecer hipótesis exploratorias, y formular recomendaciones y opciones de política para la profesionalización de los docentes latinoamericanos.

Hoy nuestros países requieren de una metódica sistematización de la información existente que permita ir construyendo una radiografía del maestro de escuelas básicas para identificar opciones de política. Una descripción de los maestros en tanto cuerpo profesional permitirá ahondar en aquellos factores que generan identidad, a saber:

- Características personales y socioeconómicas de los maestros (perfil): sexo, edad, origen social.
- Principales rasgos de la formación.
- Contexto de actuación: carrera docente, remuneración, mecanismos contractuales, formación en servicio, evaluación.
- Punto de vista de los actores: la profesión en general, la satisfacción laboral, éxito y expectativas futuras.
- Perspectivas para la profesionalización docente: modelos y estrategias .

¿Bajo 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 mantengan en el tiempo?

ARGENTINA¹

Este estudio profundiza en distintos aspectos de la situación de los docentes argentinos de educación primaria, así como sus opiniones y expectativas. El primer capítulo describe sus rasgos sociodemográficos y los compara con los de la población general. Un segundo capítulo aborda la descripción de diferentes aspectos de la formación de los maestros, desde sus antecedentes históricos hasta la realidad actual. El tercer capítulo se centra en la realidad laboral de los maestros en el contexto de su actuación profesional. En cuarto lugar, se exponen los resultados de investigaciones sobre sus valores y expectativas. Finalmente, en el quinto capítulo se plantean algunos comentarios y sugerencias sobre posibles estrategias de política para el sector.

A. CARACTERÍSTICAS DE LOS MAESTROS

La profesión docente a nivel básico en la Argentina parece estar altamente feminizada. Entre los factores que explican esta situación se encuentran la relativa falta de prestigio, la escasa remuneración o la imposibilidad de seguir estudios universitarios para quienes egresan de la formación docente. Por otro lado, los docentes argentinos tienen un promedio de edad mayor que el del conjunto de la población y de la mayoría de las profesiones. Es importante resaltar que poco más de cuatro de cada diez docentes de educación básica (42%) son jefes de hogar, y aproximadamente uno de cada diez (9.1%) forma parte del 20% más pobre de la población del país.

Existe una fuerte concentración de docentes (58.9%) en el tercer y cuarto quintil de la escala de ingresos familiares. En más de la mitad de los casos, los ingresos provenientes del trabajo docente son complementarios al ingreso principal de los hogares. A su vez, existe una distribución muy desigual de la condición socioeconómica de los maestros en las diferentes provincias del país. En términos formales los maestros de enseñanza primaria trabajan 23 horas a la semana (cuatro horas y media de lunes a viernes) y los de nivel inicial 20 horas. En general, la proporción de docentes que trabaja en más de un establecimiento es relativamente baja (14%).

B. PRINCIPALES RASGOS DE LA FORMACIÓN

La formación inicial de docentes de educación básica en Argentina se imparte a través de 1206 Institutos de formación docente en el nivel terciario no universitario, de los cuales algo menos de la mitad (42%) son privados. A la vez, existe un pequeño grupo de universidades nacionales que otorgan título de docente de educación primaria. La formación tanto para el maestro de educación inicial como para el de primero y segundo ciclo de Educación General Básica (EGB) tiene una extensión mínima de 1800 horas presenciales de actividad académica teórica y práctica. En el caso del tercer ciclo de la EGB, la extensión mínima es de 2800 horas presenciales. Respondiendo a esta estructura, los estudios para el nivel inicial y dos primeros ciclos de EGB tienen una duración de dos años y medio, mientras que en el caso del tercer ciclo de EGB, la duración de la formación es de cuatro años.

La estructura curricular está compuesta por tres áreas:

- el área general, común a todos los estudios de formación docente de grado, centrada en los aspectos pedagógicos de la formación,
- el área especializada por niveles y ciclos, orientada a adecuar la formación a los requerimientos específicos, y
- el área de orientación, que se centra en el estudio de disciplinas curriculares, como lengua, matemática, ciencias naturales o ciencias sociales.

Cada cinco años, como máximo, hay un proceso de acreditación de las instituciones formadoras, que se realiza de acuerdo a diferentes criterios:

- la calidad y factibilidad del proyecto pedagógico institucional,
- el tipo de titulación del personal directivo y docente de cada establecimiento,
- la producción científica, académica, pedagógica y didáctica de directivos y docentes,
- las características y resultados de las actividades de capacitación docente en servicio,
- los índices de retención y de graduación de cada establecimiento, y
- las características del relacionamiento con la comunidad.

Cuadro 1: Principales rasgos de la formación inicial de docentes de educación básica en Argentina.

Requisitos de ingreso	Educación media completa
Instituciones formadoras	Escuelas Normales Superiores (inicial y primaria) Institutos Terciarios de Enseñanza Superior (inicial, primaria y secundaria) Institutos Provinciales de Formación Docente (inicial, primaria y secundaria) Universidades (programas de 3 y 4 años de duración para inicial, primaria y secundaria)
Duración	Dos años y medio (educación inicial y primeros dos ciclos de EGB) Cuatro años (tercer ciclo de EGB)
Curriculum	Tres áreas: general, especializada y de orientación
Acreditación	Como máximo cada cinco años, a cargo del Ministerio de Educación

C. CONTEXTO DE ACTUACIÓN

Carrera docente

La carrera de maestro en Argentina está regulada por los estatutos docentes, que son el instrumento que dan legitimidad a esta actividad, estableciendo sus derechos y obligaciones. El ingreso a la carrera y el régimen de ascensos están restringidos a los docentes titulados. A su vez, el estatuto establece que deben respetarse y garantizarse los derechos esenciales de los docentes, que éstos deben tener participación en el gobierno escolar, y que la carrera se rige por normas jubilatorias específicas. El escalafón docente establece cinco categorías: maestro de grado, maestro secretario, vice-director, director y supervisor. La única forma de ascender es saliendo del aula. Además los ascensos pueden darse a través de tres mecanismos: de ubicación (traslado a una institución en una zona más favorable); de categoría (traslado a un establecimiento de mayor categoría); y de cargo (ascenso en la carrera a un cargo de mayor jerarquía).

¹Esta ficha fue elaborada a partir del estudio de caso realizado por la consultora Inés Aguerrondo a solicitud del GTD-PREAL, a cuya Unidad Coordinadora compete la responsabilidad de este resumen.

Remuneración

En Argentina no existe un salario docente común a todo el país ya que esta obligación es saldada por cada provincia de acuerdo a sus necesidades y posibilidades. En todos los casos, los salarios están compuestos por una serie de rubros entre los cuales figura la remuneración básica y otras especificaciones que resultan bonificaciones por diferentes motivos. Entre estos componentes, uno de los que reviste más importancia es la antigüedad, pues existe una escala progresiva que genera aumentos automáticos en función del pasaje del tiempo. Comparados con los de otras profesiones, los salarios docentes tienden a ser menores. Además, en los últimos años, éstos han sufrido un deterioro enorme y todavía existen diferencias muy significativas entre las distintas provincias.

Mecanismos contractuales

Para trabajar en el sector público los aspirantes deben inscribirse en el Distrito Escolar correspondiente donde la Junta de Clasificación confecciona las listas en base a orden de méritos. En la Argentina la docencia es una actividad que se encuadra dentro de la administración pública y, por lo tanto, el personal que revista como agente del Estado cuenta con estabilidad en su cargo. Aproximadamente la mitad de los docentes argentinos (50.8%) declara estar afiliado a sindicatos, y una proporción similar (49%) reconoce no tener vínculo formal con las organizaciones sindicales. Para el caso de los maestros, hay un número algo mayor de docentes sindicalizados (53.6% contra 46.4% no afiliados).

Cuadro 2: Principales rasgos de la carrera docente en Argentina.

Estatuto	Estatutos docentes
Ingreso a la carrera	Restringida a maestros titulados.
Reclutamiento	Juntas de Clasificación de los distritos escolares
Escalafón	Maestro de grado, maestro secretario, vice-director, director y supervisor
Criterios de ascenso	Tres mecanismos: ubicación, categoría y cargo
Condición laboral	Estabilidad en los cargos públicos
Salario	No existe un nivel de salario único en el país
Criterios para definir remuneración	Asignación por el cargo desempeñado Antigüedad Bonificación por ubicación Bonificación por función diferenciada y prolongación de la jornada

D. EL PUNTO DE VISTA DE LOS ACTORES

La información recogida en los diferentes estudios² no permite ser concluyente acerca de los motivos que impulsan a los docentes a elegir su profesión. Por un lado, en algunos se muestra que una de las principales razones para elegir la carrera docente es la 'vocación'. Frente a esto, investigaciones recientes señalan que la carrera docente constituye una opción para personas que no tienen posibilidad de seguir estudios universitarios, e incluso se considera parte de una secuencia educativa en el nivel superior que culminaría en estudios universitarios. Esto se relaciona con las expectativas futuras de los estudiantes: sólo un 39% de los estudiantes de Magisterio en Argentina tiene como expectativa desempeñarse como maestros, mientras que un 44% desea seguir otros estudios a la par del trabajo. En relación a la satisfacción laboral, de la información recogida en los estudios es posible identificar la existencia de una generalizada disconformidad del cuerpo docente, como respuesta a una serie de contingencias, pero también como actitud básica. Esto, y la falta de credibilidad en los administradores del sistema educativo y en los tomadores de decisiones políticas, son elementos centrales para pensar cómo viabilizar propuestas y voluntades.

En general, los maestros tienden a estar disconformes con sus condiciones laborales, el salario y las condiciones de infraestructura, pero también hay seria incomodidad con las normas y regulaciones. Esto abre un espacio de negociación sobre cómo mejorarlas, para lo cual es fundamental tener en cuenta el lugar de los gremios. La cuestión de los gremios resulta otro ejemplo de las contradictorias opiniones de este sector. Por un lado, la opinión que tienen de la actuación sindical es francamente negativa, y sólo la mitad de los maestros están afiliados. Pero pareciera que la capacidad de representación de los gremios no está tan deteriorada como podría esperarse. Muchos maestros creen que los gremios son las entidades más adecuadas para realizar los reclamos sectoriales al gobierno, lo que puede denotar la necesidad de encontrar arreglos institucionales que canalicen de manera alternativa las necesidades y expectativas del sector.

E. PERSPECTIVAS PARA LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE

Argentina se encuentra todavía en medio de un camino marcado por avances y retrocesos, donde se han logrado éxitos importantes (como la acreditación de los Institutos de Formación Docente), pero donde también ha habido enormes dificultades para efectuar cambios. El proceso de transformación de la formación docente implementado en los últimos años tuvo como objetivos reorientar y mejorar la calidad de la formación, pero también reordenar un sistema cuya oferta institucional estaba totalmente desequilibrada como producto de un crecimiento desbordado y sin planificación. Es así que se han desarrollado políticas para atraer a la carrera docente a jóvenes talentosos y con buen desempeño en la escolaridad media, entre los que se cuentan:

- el *PROMESBA Programa de mejores egresados de escuela media a la docencia*, desarrollado por la Provincia de Buenos Aires, tenía como uno de sus pilares el otorgamiento de becas a estudiantes de formación docente, y que además implicó el trabajo en red de universidades e Institutos de Formación para generar un nuevo diseño curricular.
- las *Becas en la Provincia de San Luis*, que otorgó estipendios de vivienda y alimentación a estudiantes para incentivar el ingreso a la formación.
- el *Proyecto Polos de desarrollo*, orientado a identificar buenas propuestas pedagógicas para la formación docente a través de la creación de una red electrónica de intercambio entre centros.
- el *Proyecto de especialización y actualización* destinado al personal docente directivo de los Institutos de Formación Docente continua, y
- el *Programa "Elegir la Docencia"*, orientado a alentar –a través del otorgamiento de becas– la elección de la formación docente entre jóvenes talentosos.

²Ver Llach y otros (*Educación para todos*, 1999), IIPE/UNESCO-Buenos Aires (*Los docentes argentinos*, 2000) y GUS/Catterberg (*Encuesta nacional a docentes*, 2003).

NICARAGUA³

El informe del caso Nicaragua da cuenta en primer lugar de las características generales del cuerpo docente, su tamaño, distribución por nivel, cobertura, ubicación geográfica, género, edad y escolaridad. El segundo capítulo refiere a la formación inicial, su organización y funcionamiento y examina algunas innovaciones y procesos de cambio desarrollados en el país. En tercer lugar, se analiza el contexto de la actuación docente y los mecanismos que regulan el ejercicio de la actividad magisterial, incluyendo el sistema de remuneraciones, el régimen contractual, la capacitación en servicio y los mecanismos de evaluación del trabajo docente. Un cuarto capítulo presenta las visiones de maestras y directores sobre aspectos identificados como centrales en el ejercicio de la profesión docente. Finalmente se analiza el modelo vigente y algunas estrategias en marcha para la dignificación del magisterio y el mejoramiento del sistema de formación inicial.

A. CARACTERÍSTICAS DE LOS MAESTROS

Al igual que en la mayoría de países latinoamericanos, el cuerpo docente de la educación primaria de Nicaragua tiende a ser mayoritariamente femenino. En el año 2002 el 82% del cuerpo docente de la educación básica y media de los centros urbanos y estatales, tanto autónomos como no-autónomos, eran mujeres. Por otra parte, el promedio de edad de los maestros de educación primaria de los centros urbanos no-autónomos, en el 2002, era de 35 años y en los centros urbanos autónomos de 37 años. Por su parte, la escolaridad promedio de un maestro de educación primaria era de 12 años. La mayoría (74%) posee algún título de formación docente, comúnmente el de Maestro de Educación Primaria (MEP) que se obtiene en los centros de educación normal. El resto (26%) son docentes empíricos.

Existen diferencias importantes en la condición socioeconómica de los maestros de educación primaria según trabajen en el sector público o privado. Un maestro con formación normalista que trabaja en una escuela privada no-subsencionada puede percibir un salario por lo menos dos veces mayor que el que trabaja en una escuela del sector público. La jornada laboral promedio de un maestro es de 30 horas semanales en el aula de clase. Estas horas no contabilizan el tiempo de preparación de clases, la calificación de tareas y exámenes, y la preparación de material escolar.

B. PRINCIPALES RASGOS DE LA FORMACIÓN

En Nicaragua un 70% de los maestros realiza su formación inicial en Escuelas Normales, lo que los diferencia de buena parte de los docentes de la región, que lo hacen en sistemas de nivel terciario o universitario. Actualmente, el país cuenta con doce Escuelas Normales, de las cuales ocho dependen de la Dirección de Formación Docente del Ministerio de Educación, mientras que el resto obtienen subvenciones públicas pero son administradas por centros privados.

La formación inicial de maestros se ofrece en tres modalidades. Por un lado, el denominado Plan B está dirigido a estudiantes que hayan culminado el tercer año del ciclo básico secundario y tiene una duración de tres años a tiempo completo. El llamado Plan C está orientado a bachilleres y tiene una duración de dos años a tiempo completo. Finalmente, la modalidad de Profesionalización está destinada a maestros en servicio no titulados. Esta modalidad se realiza los sábados y su duración (2 o 3 años) depende del último nivel aprobado por los candidatos.

La formación está organizada en tres grandes áreas:

- formación general en educación, a través de la enseñanza de disciplinas como idioma español, ciencias naturales, educación moral y cívica, sociología, economía, matemática o ética.
- entrenamiento psicopedagógico, y
- prácticas docentes.

Cuadro 1: Principales rasgos de la formación inicial de docentes de educación básica en Nicaragua.

Requisitos de ingreso	Ciclo básico secundario completo o bachillerato dependiendo del Plan
Instituciones formadoras	Escuelas Normales
Duración	Dos a tres años, dependiendo de la modalidad y del nivel de estudios con que se ingrese
Curriculum	Tres áreas: formación general, formación psicopedagógica y práctica docente.
Acreditación	-- --

C. CONTEXTO DE ACTUACIÓN

Carrera docente

La carrera docente en Nicaragua está regulada por la Ley de Carrera Docente de 1990 y tiene varios niveles: maestro de primaria, coordinador de primaria, Director Primaria C, Director Primaria A o B, Técnico Zonal Primaria, Director Primaria y Secundaria A o B, Delegado Regional y MECD central. El MECD garantiza un puesto de trabajo a todos los egresados de las escuelas normales, estabilidad en el cargo y derechos jubilatorios. El requisito académico para ingresar al Régimen de Carrera Docente es el de Maestro de Educación Primaria. Sin embargo, este mismo artículo indica que en vista de la escasez de maestros graduados se puede contratar a maestros que hayan cursado, como mínimo, la educación primaria.

Las promociones se hacen en base al puntaje acumulado en la historia de cada docente, las evaluaciones al desempeño y las capacitaciones recibidas para un cargo determinado. El escalafón está estructurado en categorías, definidas por la titulación y formación del docente. Por cada año de antigüedad, además, se suman dos puntos en el escalafón.

Remuneración

El salario de los maestros de educación primaria de Nicaragua es el más bajo de la región Centroamericana, no satisface siquiera los costos mínimos de la canasta básica y es el elemento de mayor influencia en el bajo prestigio social de la profesión en el país. El salario básico promedio mensual de un maestro de aula de Educación Primaria titulado en el año 2002 era el equivalente en moneda nacional a 60 dólares americanos, lo que representa una capacidad de compra del 42% de la canasta básica y una relación de 0.96 del PIB per-capita anual calculado por el Banco Central de Nicaragua para ese año. En vista del bajo nivel de salarios, la jornada de 27.5 horas semanales permite a muchos el doble empleo.

³ Esta ficha fue elaborada a partir del estudio de caso realizado por la consultora Ana Patricia Elvir a solicitud del GTD-PREAL, a cuya Unidad Coordinadora compete la responsabilidad de este resumen.

Mecanismos contractuales

No existe una política nacional de captación de maestros para la educación básica. A la carrera docente se ingresa, por regla general, por voluntad propia, a través de una solicitud que se presenta y decide en cada Delegación Regional del MECD. En el caso de los centros privados las contrataciones son autorizadas por la Dirección de cada centro.

Cuadro 2: Principales rasgos de la carrera docente en Nicaragua.

Estatuto	Ley de Carrera Docente (1990)
Ingreso a la carrera	Título de Maestro de Educación Primaria, aunque existen muchos docentes empíricos por imposibilidad de cubrir la demanda
Reclutamiento	Delegaciones regionales del MECD
Escalafón	Maestro Primaria; Coordinador de Primaria Director Primaria C; Director Primaria A o B; Técnico Zonal Primaria; Director Primaria y Secundaria A o B; Delegado Regional; MECD central
Criterios de ascenso	Antigüedad Evaluaciones al desempeño Capacitación recibida para el cargo
Condición laboral	El MECD garantiza un puesto de trabajo a todos los egresados de las escuelas normales, estabilidad en el puesto de trabajo y derechos jubilatorios
Salario	Salario básico de US\$ 60
Criterios para definir remuneración	El salario se construye en base a los siguientes criterios: salario básico, antigüedad, titulación académica, zona de trabajo y la capacitación.

D. EL PUNTO DE VISTA DE LOS ACTORES

Según los datos relevados en el estudio, la participación en la transformación educativa parece ser uno de los elementos identificados por los docentes nicaragüenses como centrales a su profesión. También esperan ser apoyados a través de formación en servicio, así como asesoramiento en el aula. Los maestros consideran que su desempeño profesional está seriamente afectado por las condiciones en las que trabajan: las aulas están sobrecargadas de alumnos, los materiales didácticos y los libros de texto son escasos y las escuelas funcionan en edificios deteriorados que no tienen bibliotecas ni salas de profesores y que suelen estar a distancias considerables de sus lugares de vivienda.

Al menos dos indicadores examinados sugieren que el nivel de satisfacción laboral de los maestros es muy bajo, principalmente por el pobre salario que perciben y por realizar un trabajo que consideran poco valorado por la sociedad. Los testimonios de los docentes también sugieren que los maestros sienten una gran insatisfacción profesional cuando son señalados como el principal responsable de los problemas educativos nacionales, práctica cada vez más frecuente en el país.

E. PERSPECTIVAS PARA LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE

El empirismo es uno de los problemas principales de la educación primaria nicaragüense. La actualización profesional se basa en seminarios y talleres, diseñados y organizados a nivel central, y diseminados por facilitadores mediante un sistema de capacitación en cascada. De acuerdo a los maestros consultados, esa propuesta no resulta atractiva al magisterio pues se realiza fuera de contexto y no responde a necesidades reales. Parecería que los docentes demandan un modelo de actualización que les permita un conocimiento profundo de la ciencia educativa y las múltiples opciones pedagógicas para enfrentar situaciones prácticas imprevisibles que no se resuelven sólo con manuales de enseñanza.

Entre las políticas desarrolladas o a impulsar para profesionalizar la tarea de los maestros se pueden mencionar: mayores incentivos para aumentar la atracción a la carrera docente, nivelación del salario base, reforma de las escuelas normales, y la promoción de un nuevo perfil profesional de los directores de centro.

- **Atracción a la carrera docente:** el MECD ha adoptado políticas que incentivan la atracción a la carrera docente, destacándose la gratuidad de la educación normalista, un sistema de becas para que estudiantes de comunidades alejadas de los centros puedan realizarla 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.

- **Nivelación Salarial:** las proyecciones del Plan Nacional de Educación 2001-2015 indican que para el 2005 el salario de los docentes debe ser equivalente al costo de la canasta básica oficial y para el 2010 alcanzar el salario promedio centroamericano. Como parte de este compromiso, el gobierno ha aprobado un bono por un monto de alrededor de veinticinco dólares para ser entregado a todo el magisterio público a partir de Enero de 2005.

- **Reforma de las escuelas normales:** el MECD está desarrollando investigaciones y discusiones para determinar la factibilidad de la transferencia de su formación inicial al nivel terciario. Sin embargo hay tensiones que resolver para que esta política pueda ser aceptable; la principal de ellas se refiere al presupuesto.

- **Nuevo perfil para directores de centro:** dentro del esfuerzo general de dignificación de la profesión docente, se busca dar a los directores de centro un nuevo perfil que contribuya a un mejor tratamiento del personal docente. La expectativa es transformar a los directores en líderes pedagógicos que promuevan la capacitación en el centro y el trabajo en equipo.

COLOMBIA⁴

El informe del caso Colombia se ocupa, en primer lugar, de las características generales de los maestros, el número de docentes por nivel educativo y sector, y su rango de edad. La segunda sección refiere a la formación inicial, su organización y funcionamiento, examinando también la evaluación de la calidad de los Programas de Formación. En el tercer capítulo se analiza el contexto de la actuación docente y los mecanismos que regulan la carrera, la remuneración, los mecanismos contractuales, las diferencias entre sector público y privado, la formación en servicio y los dispositivos anuales de evaluación del desempeño de los docentes y directivos. Un cuarto capítulo presenta las visiones de los maestros y cómo perciben e identifican los componentes centrales de su profesión. Finalmente el informe analiza los modelos y estrategias vigentes, así como las políticas más directamente vinculadas con el proceso de profesionalización de maestros.

A. CARACTERÍSTICAS DE LOS MAESTROS

Los docentes colombianos son mayoritariamente de género femenino aunque en menor porcentaje que en otros países latinoamericanos. El 32% de los docentes son hombres. El preescolar es el nivel que muestra una mayor proporción del género femenino con un 95%, y también la educación primaria cuenta con más mujeres que hombres (77% y 23% respectivamente).

Casi seis de cada diez docentes colombianos (58%) se desempeñan en la educación preescolar y primaria, y de éstos tres de cada cuatro están vinculados al sector público. Sobre un total de docentes del sector oficial de 304.977, el 46% tiene 44 años o menos. Igualmente un 46% se encuentra en un rango de edad comprendido entre 45 y 59 años. El 8% restante es el rango de edad de 60 años en adelante.

B. PRINCIPALES RASGOS DE LA FORMACIÓN

De acuerdo al Decreto 272 de 1998, las instituciones universitarias son quienes forman a los docentes en Colombia. Pese a esto, el Sistema Nacional de Formación de Educadores contempla la posibilidad, a nivel preescolar y básico primario, de formar maestros en Escuelas Normales Superiores. Éstas actúan como unidades de apoyo a la formación inicial de docentes a través de convenios con instituciones de educación superior, otorgando el título de normalista superior.

Los programas de formación tienen una duración mínima de cinco años en la modalidad presencial diurna, mientras que los programas nocturnos, semi-presenciales y a distancia poseen una duración mínima de seis años. La estructura curricular de la carrera sigue cuatro lineamientos básicos:

- el conocimiento pedagógico, de orientación en los procesos de enseñanza y aprendizaje,
- el conocimiento de una determinada disciplina,
- el dominio de la investigación e innovación pedagógicas, y
- la orientación y capacidad ética.

En el campo de la acreditación, recientemente se estableció un registro de programas de formación en el Ministerio de Educación Nacional, que permite a las autoridades dar reconocimiento a aquellos proyectos que cumplen con los requisitos mínimos de calidad para un funcionamiento adecuado. Este reconocimiento se realiza para un periodo de siete años, y tiene, entre otros criterios básicos de evaluación:

- la justificación académica del programa y su estructura curricular,
- la formación en investigación,
- los mecanismos de selección y evaluación de estudiantes,
- las características del personal académico,
- los medios educativos, infraestructura y recursos financieros,
- la auto-evaluación, y
- las políticas y estrategias de seguimiento a egresados.

Cuadro 1: Principales rasgos de la formación inicial de docentes de educación básica en Colombia.

Requisitos de ingreso	Educación media completa
Instituciones formadoras	Universidades Escuelas Normales Superiores
Duración	Cinco a seis años
Curriculum	Cuatro dominios: pedagógico, disciplinar, investigación y ético.
Acreditación	Desde 2003 existe un registro nacional de programas de formación docente, que da reconocimiento a aquellos proyectos que cumplan con requisitos mínimos de calidad siguiendo 15 criterios básicos.

C. CONTEXTO DE ACTUACIÓN

Carrera docente

Colombia cuenta desde 2002 con un nuevo Estatuto de Profesionalización Docente que regula las relaciones del Estado con los educadores a su servicio, garantizando que la docencia sea ejercida por educadores idóneos. Los cuatro atributos esenciales que orientan todo lo referente al ingreso, permanencia, ascenso y retiro del servicio de los maestros son: la formación, la experiencia, el desempeño y las competencias. El nuevo Escalafón Docente está conformado por tres grados y cada grado está compuesto por cuatro niveles salariales (A-B-C-D). Quienes superen el periodo de prueba se ubicarán en el nivel salarial A del correspondiente grado, según el título académico que acrediten; pueden ser reubicados en el siguiente nivel o ascender de grado, después de tres años de servicio, siempre y cuando obtengan en la respectiva evaluación de competencias el puntaje indicado para ello.

⁴ Esta ficha fue elaborada a partir del estudio de caso realizado por la consultora Luz Amparo Martínez a solicitud del GTD-PREAL a cuya Unidad Coordinadora compete la responsabilidad de este resumen.

Remuneración

El gobierno nacional es el encargado de establecer la escala única nacional de salarios y el régimen prestacional para los docentes escalafonados de acuerdo con el grado y nivel que acrediten en el escalafón docente. El salario para los docentes que recién ingresan a la carrera bajo el nuevo estatuto docente (1278 de 2002) es superior frente al que devengan los educadores regidos por el anterior estatuto (2277 de 1979).

Mecanismos contractuales

A partir de la vigencia del decreto 1278 de 2002, para ingresar al servicio estatal se requiere poseer título de licenciado o profesional, expedido por una institución de educación superior debidamente reconocida por el Estado o título de normalista superior. En ambos casos se debe superar el concurso de méritos que se cite para tal fin, debiendo ejercerse la docencia en el nivel educativo y en el área de conocimiento correspondiente a la formación del maestro.

El concurso abierto permite seleccionar para el cargo: el docente puede ser nombrado en período de prueba hasta culminar el correspondiente año escolar: luego será sujeto a una evaluación de desempeño laboral y de competencias. Aprobado el período de prueba, el maestro adquiere los derechos de carrera y puede ser inscrito en el Escalafón Docente.

Cuadro 2: Principales rasgos de la carrera docente en Colombia

Estatuto	Estatuto de Profesionalización Docente (1278 de 2002)
Ingreso a la carrera	Título de licenciado o profesional o de normalista, y aprobación del concurso de méritos
Reclutamiento	---
Escalafón	Tres grados Cada grado está compuesto por cuatro niveles salariales (A-B-C-D-)
Criterios de ascenso	Cuatro pautas: formación, experiencia, desempeño y competencias.
Condición laboral	Ingreso por concurso de méritos, periodo de prueba y luego permanencia en el cargo
Salario	Escala única nacional de salarios y el régimen prestacional para los docentes escalafonados
Criterios para definir remuneración	Escala única nacional de salarios con diferencias prestacionales para los docentes escalafonados de acuerdo con el grado y nivel

D. EL PUNTO DE VISTA DE LOS ACTORES

Entre los principales motivos de satisfacción profesional destacados por los docentes se encuentran los logros en los estudiantes, el compromiso de los colegas con la profesión, los incentivos, y la capacitación permanente. En contrapartida, como motivos de insatisfacción se destacan el bajo salario e irregularidad del pago, el menosprecio social por la profesión docente, la falta de liderazgo de los rectores o directores del colegio, y las dificultades para lograr los objetivos previstos con los estudiantes.

En cuanto al éxito profesional, se considera que un docente es exitoso si logra enseñar lo que sabe, reconocer y desarrollar competencias en los alumnos, ser auto reflexivo sobre la propia práctica y desarrollar investigación pedagógica y educativa. Además los docentes perciben otros signos de éxito profesional como la actualización en las teorías, metodologías y didácticas que confluyen en el acto de enseñar y aprender, la adaptación a las adversas circunstancias del sector educativo, la respuesta creativa a los problemas que se presentan y la confianza generada entre los miembros de la sociedad.

E. PERSPECTIVAS PARA LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE

En la última década Colombia ha avanzado bastante en la política de formación de docentes en servicio. A su vez, las universidades pasaron por un proceso exigente de acreditación de calidad que mejoró sustancialmente el nivel de la oferta. En términos de carrera, persiste aún, en muchos lugares del país, el modelo centrado en el mejoramiento salarial y el bienestar laboral, que se basa en el sistema de créditos para ascenso en el escalafón. Este es un modelo promovido fundamentalmente por las agremiaciones sindicales de los docentes que movilizan a sus asociados por "salario profesional" y "estabilidad laboral".

Entre las políticas públicas que se destacan en el campo de la profesionalización docente se encuentran las siguientes:

- Programas de Formación Permanente de Docentes PFPD: un nuevo enfoque en la formación en servicio que se orienta a producir un cambio en las concepciones y prácticas de los maestros.
- Portal educativo COLOMBIAAPRENDE, conectado con otros portales de América Latina (Chile, Argentina y Ecuador) cuenta con espacios que permiten compartir experiencias exitosas en el campo de la formación docente; promueve adicionalmente procesos de autoformación en campos como la alfabetización tecnológica o en áreas específicas del saber.
- Nuevas propuestas de política pública para consolidar la evaluación del desempeño docente (Decreto 1278 de 2002).
- Programa Nacional de bilingüismo como estrategia que favorece la consolidación de una competencia profesional fundamental.
- Política de calidad centrada en la formulación de estándares y la evaluación de las competencias de los alumnos, permite a los profesores contar con referentes precisos sobre los que se fijan objetivos de aprendizaje y se evalúan los logros de los estudiantes.
- Sistema Nacional de Evaluación, en el que se articula el enfoque de las evaluaciones de las competencias de los alumnos de la educación básica, la evaluación de la calidad de los programas de formación de educadores y de otras profesiones, y la evaluación para ingreso de nuevos docentes al servicio público.
- Premio COMPARTIR al maestro; Galardón a la Excelencia; Premio SANTILLANA al maestro.

Además existen en Colombia, *políticas públicas para atraer a la carrera docente a jóvenes talentosos*. Entre éstas se encuentra las estrategias impulsadas por el Instituto Colombiano de Crédito Educativo en el Exterior (ICETEX). Este Instituto se ha centrado en la consecución y ubicación de recursos de financiación para la educación superior, premiando y estimulando con becas o créditos muy blandos a aquellos estudiantes de educación media de estrato socioeconómico bajo que registren altos puntajes de rendimiento académico, para que adelanten estudios de pre-grado.

URUGUAY⁵

El estudio examina en un primer capítulo las características demográficas y el perfil socio-económico de los maestros uruguayos así como su trayectoria educativa. En el segundo capítulo se presenta la formación inicial de maestros en institutos normales de carácter público y terciario, no universitarios. En un tercer apartado se estudia el contexto de actuación de los maestros a partir de una carrera piramidal con dos criterios fundamentales para el ascenso: la antigüedad y el régimen de concurso y méritos. En un cuarto capítulo se analizan las representaciones que tienen los maestros de su profesión y sus principales fuentes de satisfacción. Finalmente, el informe analiza los modelos y políticas de profesionalización docente vigentes en el país, así como las asignaturas pendientes en la materia y los estudios que podrían contribuir a la mejora de la situación de los maestros.

A. CARACTERÍSTICAS DE LOS MAESTROS

Entre los maestros de educación primaria que trabajan en la educación pública uruguaya se registra un absoluto predominio de las mujeres sobre los hombres, en una proporción bastante más alta que en el ámbito de la educación media. Por otro lado, la amplísima mayoría de los maestros uruguayos (68.9%) cursó su educación primaria y media en el ámbito de la enseñanza pública, proporción que es más elevada entre quienes pertenecen al subsistema público (72.6%) y desciende entre quienes trabajan en colegios privados (55.8%).

La extracción social de los maestros uruguayos ha descendido notoriamente en las últimas décadas, particularmente en la capital del país. En la actualidad, en Montevideo, cerca de un 15% de los maestros pertenecen a hogares pobres, lo cual puede tomarse como evidencia preocupante de déficit de capital físico, cultural y social.

El número promedio de horas trabajadas semanalmente ha sido estable en el tiempo y varía entre 24 y 28 horas. A esta carga horaria hay que añadir el "plus de trabajo declarado", esto es las horas extras semanales que los maestros dicen trabajar en preparación de clases y corrección. A diferencia de lo que ocurre con los profesores, las dos terceras partes de los maestros están concentrados en un solo centro educativo.

B. PRINCIPALES RASGOS DE LA FORMACIÓN

Los maestros uruguayos se forman en 24 Institutos Normales, denominados "Institutos de Formación Docente" (IFD), de los cuales uno se sitúa en la capital, Montevideo, y los restantes en el interior del país. De acuerdo al Plan 1992, reformulado en el año 2000, la duración de la formación de maestros es de tres años con una carga de unas 2700 horas. Para ingresar se requiere educación media completa, lo que significa doce años de escolaridad previa. Los dos primeros años tienen un tronco común y el tercero es de especialización en educación inicial o educación primaria. El ritmo de la carrera es muy intenso porque son muchos los conocimientos disciplinarios y pedagógicos a incorporar en sólo tres años.

La estructura curricular está organizada en torno a 29 asignaturas anuales y de carácter obligatorio, aunque también existen tres talleres optativos a lo largo de la misma. Los estudios se componen de:

- un tronco común, centrado en el área pedagógica,
- un conjunto de asignaturas específicas orientadas al conocimiento disciplinar, y
- las prácticas docentes en el nivel correspondiente.

En cuanto a la acreditación, el país no posee un sistema en el cual exista un registro y evaluación periódica de las instituciones formadoras. Una de las razones podría ser el hecho de que en Uruguay sólo una institución está acreditada para otorgar el título docente, la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP).

Cuadro 1: Principales rasgos de la formación inicial de docentes de educación básica en Uruguay.

Requisitos de ingreso	Educación media completa
Instituciones formadoras	Institutos de Formación Docente
Duración	Tres años
Curriculum	Tres componentes: pedagógico, disciplinar y práctica docente
Titulación	Maestro de educación común Maestro de educación inicial
Acreditación	No existe un sistema de acreditación

C. CONTEXTO DE ACTUACIÓN

Carrera docente

A diferencia de lo que ocurre a nivel del Profesorado, el 100% de los maestros uruguayos han realizado y completado la carrera de Magisterio. La titulación es una condición ineludible para el ejercicio de la docencia en las escuelas públicas y privadas de todo el país, lo que constituye una nítida diferencia con lo que ocurre con los docentes de educación secundaria.

Como en muchos otros casos nacionales, la carrera magisterial uruguaya es relativamente plana: se pasa de grado por antigüedad, cada 4 años, y no existen grandes diferencias entre el salario del 1er. grado y del 7mo (máximo). Se trata, sin embargo, de una carrera claramente estructurada, con una larga tradición de concursos que se vio interrumpida durante la dictadura militar (1973-1984) y que las autoridades educativas restauraron en la democratización iniciada en 1985. En una carrera que no contempla la realización de trayectorias diferenciadas, son dos los criterios para el ascenso: la antigüedad (cada cuatro años los maestros cambian de grado, desde el grado 1 al 7) y el régimen de "concurso y mérito".

⁵ Esta ficha fue elaborada a partir del estudio de caso realizado por la consultora María Ester Mancebo a solicitud del GTD-PREAL, a cuya Unidad Coordinadora compete la responsabilidad de este resumen.

Remuneración

Casi el 90% de los maestros uruguayos trabaja exclusivamente en la docencia –sea directa y/o indirecta– y sólo una minoría realiza otro tipo de actividades remuneradas. Como es lógico, a mayor número de horas de trabajo docente, menos horas de trabajo en otra actividad remunerada. La remuneración que perciben los maestros uruguayos es baja: se ubica en el mismo rango que la de los docentes argentinos, está por debajo de la de los chilenos y es muy inferior a la de los de la OCDE. Un estudio del año 2000 estimó que en Uruguay, al momento de inicio de la carrera, el salario docente anual en instituciones públicas era de US\$ 6.225. La remuneración por hora de los maestros es un 20% y un 13% inferior, respectivamente, a la de una persona con similar formación.

Mecanismos contractuales

El mercado laboral de los maestros en el Uruguay es un "mercado laboral interno", en tanto hay puestos de entrada en la base de una estructura jerárquica y la promoción se da al interior de esa jerarquía, de acuerdo a carreras o "escaleras" de puestos de trabajo estipuladas por las políticas de la organización. En un país con el 85% de la matrícula de educación básica en la órbita pública, el Estado es el principal empleador de los maestros. Todas las contrataciones y promociones se centralizan a nivel del CODICEN (Consejo Directivo Central) y del CEP (Consejo de Educación Primaria) de la ANEP, siendo el primero el que crea los nuevos puestos de trabajo. La provisión de vacantes se realiza centralizadamente, sin que los directores tengan injerencia en el proceso de reclutamiento y selección de recursos humanos de su escuela, aunque sí la tienen en la evaluación, y en los méritos pesan fuertemente las evaluaciones hechas por el jefe directo.

Cuadro 2: Principales rasgos de la carrera docente en Uruguay.

Estatuto	"Estatuto del Funcionario Docente" aprobado en 1986
Ingreso a la carrera	Titulación de maestro
Reclutamiento	Centralizado en CODICEN y CEP de la ANEP
Escalafón	7 grados. Cada cuatro años se pasa de uno al otro.
Criterios de ascenso	Antigüedad y régimen de concurso de méritos
Condición laboral	Estabilidad en el puesto de trabajo y derechos jubilatorios
Salario	US\$ 6.225 anuales
Criterios para definir remuneración	Salario base y antigüedad

D. EL PUNTO DE VISTA DE LOS ACTORES

La mayoría de los maestros uruguayos piensa que su rol principal es el de facilitador de los aprendizajes más que de transmisor de cultura y conocimiento. Según esta perspectiva, los fines prioritarios de la educación son el desarrollo de la creatividad y el espíritu crítico, seguido por la preparación para la vida en sociedad y la enseñanza de valores morales. La enseñanza de conocimientos actualizados y relevantes ocupa un claro cuarto lugar entre los fines priorizados.

En congruencia con los hallazgos de Lortie en la década del '70, los maestros de enseñanza básica tienen como mayor fuente de satisfacción la actividad de enseñanza en sí misma y el vínculo afectivo con los alumnos. En un segundo nivel aparecen las relaciones con los colegas y las vacaciones. En un tercer lugar de satisfacción se ubican el relacionamiento con los padres, el centro educativo como lugar de trabajo y el contexto social en el que trabaja.

Son factores de disconformidad el status profesional y el salario. En plena concordancia con la satisfacción manifiesta con distintos aspectos de su trabajo, el magisterio uruguayo muestra unanimidad respecto a la conveniencia de "mejorar el salario de forma de remunerar las horas de trabajo fuera del aula", "ampliar el tiempo y las posibilidades de trabajo en equipo con otros colegas, tanto en el aula como fuera de ella" y "favorecer la concentración horaria de los docentes en un solo establecimiento". Además de las demandas de incremento salarial, los maestros reclaman firmemente las instancias de capacitación y al asesoramiento técnico. Hay demanda de mayor autonomía pero ella no es abrumadora.

E. PERSPECTIVAS PARA LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE

La evidencia empírica permite afirmar que los maestros uruguayos conforman un cuerpo profesional en el que rigen tres reglas fundamentales: (a) la formación inicial completa, habilitante para enseñar en el nivel primario, es un requisito ineludible para el ingreso a la labor docente, (b) el concurso para ascender en la carrera no sólo es un mecanismo muy frecuente sino también el único considerado válido para avanzar en ésta y (c) la formación permanente es ampliamente valorada para el crecimiento profesional.

Las políticas de profesionalización docente de la última década refieren a :

- **Revisión del plan de estudios de Magisterio.** El proceso de revisión comenzó en el período 1995–2000 con el lanzamiento del llamado "Plan Experimental" del INECO y la reformulación del Plan de 1992. Durante la etapa 2000–2005 se elaboró una nueva propuesta curricular que, entre otros elementos, extiende la duración de la carrera a cuatro años.

- **Formación en servicio.** Durante los últimos diez años los maestros han tenido la oportunidad de participar en múltiples instancias de capacitación, las que han estado asociadas a programas especiales (escuelas de tiempo completo, escuelas de contexto crítico, escuelas rurales, educación inicial, experiencia de áreas integradas, como ejemplo). Esta opción ha tenido la virtud de potenciar las innovaciones educativas y ha evitado la capacitación de los maestros en forma aislada, lo que entrañaría mayor riesgo de dilapidación de recursos.

- **Evaluación de resultados educativos.** Uruguay desarrolló un riguroso sistema de evaluación del rendimiento académico de los alumnos de Primaria y generó mecanismos de devolución de los resultados de las pruebas estandarizadas a los maestros, directores e inspectores. Tales mecanismos fueron eficientes y, a la vez, preservaron la confidencialidad, con lo cual la cultura docente comenzó gradualmente a considerar las evaluaciones estandarizadas como un complemento valioso de la evaluación formativa que cada maestro realiza de sus alumnos.

EL SALVADOR⁶

El Informe se ocupa de distintos aspectos de la situación de los docentes de educación básica. En primer lugar, se señalan las principales características del colectivo docente en El Salvador destacándose una influencia femenina importante y una edad promedio de 37,3 años. Un segundo capítulo describe diferentes aspectos de la formación de los maestros, desde sus antecedentes históricos hasta la realidad actual. El capítulo tercero refiere al contexto de actuación profesional de los maestros regulado a través de la Ley de la Carrera Docente. El cuarto capítulo refiere a la satisfacción laboral de los maestros a través de los logros de aprendizaje y los cambios de conducta en su alumnado. También se profundiza en las expectativas futuras de los docentes. Finalmente, en el quinto capítulo se plantean algunos comentarios y sugerencias sobre las posibles estrategias de política para el sector.

A. CARACTERÍSTICAS DE LOS MAESTROS

Es notorio que la profesión docente tiene y ha tenido en El Salvador una influencia femenina importante y mayoritaria. Para el año 2003, en el país casi 7 de cada 10 docentes eran mujeres y las mismas proporciones se identifican cuando se analiza el género docente por sector y según la zona. La edad promedio de los docentes del país es 37.3 años.

En 2003, un 78% de los maestros pertenecían al sector público y solo un 22% trabajaba en el privado, por lo que la contratación docente está principalmente bajo la responsabilidad del Estado, haciendo al sistema educativo una de los más grandes empleadores del país. Cuando se analiza la distribución del personal docente según la zona de trabajo se evidencia que la mayoría está concentrada en lo urbano. En el 2003, 38,9% de docentes estaban en zona rural.

En El Salvador, el grado mínimo exigido para ejercer la labor docente es el profesorado (tres años de estudio después del bachillerato). En 2003, el 90.2% de los maestros activos poseía un título habilitante para el cumplimiento de la labor magisterial. La información disponible muestra que 29,154 profesores (el 52.8%) tienen entre cero y 10 años de estar empleados. Puede decirse con bastante seguridad, que se trata de un grupo docente forjando experiencia.

B. PRINCIPALES RASGOS DE LA FORMACIÓN

En El Salvador, la formación inicial de maestros se sitúa en Universidades e Institutos especializados. Para ingresar a estudios de docencia se requiere una calificación no menor de 7.0 en la PAES (Prueba de Aptitudes para Estudiantes de Educación Media) y la participación obligatoria en pruebas psicológicas para evaluar la pertinencia de la elección del candidato a la carrera magisterial. La duración de la formación es de 3 años, entre cursos en los centros formadores y práctica en las escuelas.

La estructura curricular está compuesta por tres áreas:

- el área de formación común a todas las especialidades, que incluye, entre otros, cursos de psicopedagogía, didáctica general, fundamentos, diseño y aplicación del currículum, informática aplicada a la educación y evaluación de aprendizajes;
- el área de formación especializada, en la que los estudiantes desarrollan contenidos curriculares específicos de cada especialidad y nivel educativo;
- el área de práctica docente, que se realiza gradualmente a lo largo de tres años, y que implica actividades de observación en el establecimiento y en el aula, y la asistencia a docentes titulares, culminando con el desempeño de tareas docentes casi en forma total.

A principios de la década del noventa, el Ministerio de Educación desarrolló un proceso de evaluación de las instituciones de formación docente, tras el cual estableció un conjunto de criterios que forman el marco general para la acreditación de las mismas. Además, desde 1997, el Ministerio de Educación cuenta con una norma que regula la formación docente, y que permite evaluarla y supervisarla de acuerdo a algunos criterios básicos, entre los que se destacan:

- la cantidad de alumnos por docente,
- la titulación de los coordinadores de los programas de formación docente,
- el número de horas de permanencia de los estudiantes en los centros de práctica,
- la contratación a tiempo completo de profesores y coordinadores de especialidades,
- el número de libros que deben tener las bibliotecas en relación a los alumnos matriculados,
- la infraestructura de los centros,
- el sistema de supervisión de prácticas docentes.

Cuadro 1: Principales rasgos de la formación inicial de docentes de educación básica en El Salvador.

Requisitos de ingreso	Educación media completa Puntaje 7.0 en el PAES y pruebas psicológicas
Instituciones formadoras	Universidades e Institutos especializados
Duración	3 años
Curriculum	Tres áreas: formación general, formación especializada y práctica docente
Acreditación	Desde 1997 existe un sistema regulatorio de la formación docente que evalúa a las instituciones formadoras de acuerdo a un conjunto de criterios de calidad

C. CONTEXTO DE ACTUACIÓN

Carrera docente

En El Salvador, la profesión magisterial se regula a través de la Ley de la Carrera Docente promulgada en 1996 y con reformas en el año 2001. La misma establece la obligatoriedad del Estado de dictar normas para el desarrollo de la profesión (formación, superación, eficiencia), la seguridad y el bienestar del sector docente. Al graduarse de los centros de formación docente, la persona recibe un título que lo acredita para desempeñarse en el sistema y en la especialidad correspondiente. Para ejercer la profesión, es obligatorio que los recién graduados se inscriban en el Registro Escalafonario del Ministerio de Educación. El escalafón clasifica al magisterio a partir de la formación académica y el tiempo de servicio. En relación a la formación académica hay dos niveles: Docente nivel 1 (posee más títulos que el de docente) y Docente nivel 2 (sólo posee títulos de docente). En relación al tiempo de servicio, hay seis categorías, que valoran los años de trabajo en la profesión.

⁶ Esta ficha fue elaborada a partir del estudio de caso realizado por los consultores Alberto Barillas y Carlos Briones a solicitud del GTD-PREAL, a cuya Unidad Coordinadora compete la responsabilidad de este resumen.

Tanto los ascensos de categoría como de nivel implican una modificación aditiva al salario. A cada ascenso de categoría le corresponderá un aumento porcentual según el siguiente esquema: 10% cuando ascienda de la sexta categoría a la quinta; 8% cuando ascienda de la quinta a la cuarta y de la cuarta a la tercera categoría; 6% cuando ascienda de la tercera a la segunda y de la segunda a la primera categoría. Otra forma del "ascenso" y aumento de ingresos está ligada a la posibilidad de asumir cargos directivos en el centro escolar o salir de él para participar en estructuras técnicas del ministerio; aunque en esta última alternativa, pueden perder la condición docente y pasar al régimen de trabajo administrativo (dependerá del contrato o acuerdo obtenido). En las instituciones privadas, no se cuenta con un escalafón que garantice una carrera docente aunque existen niveles y funciones a desempeñar.

Remuneración

Según el artículo 33 de la Ley de la Carrera Docente (MINED, 1996), el salario del profesorado se establece teniendo en cuenta el cargo desempeñado pero considerando factores como: (a) el sueldo base propio del nivel y categoría; (b) el sobresueldo correspondiente al cargo que desempeña; (c) el sobresueldo por trabajar en áreas rurales distantes y de difícil acceso; (d) el sobresueldo por atender doble sección u horas clase; y (e) el sobresueldo por haber desempeñado satisfactoriamente el cargo de director, subdirector o supervisor por un período de diez años consecutivos. Un maestro salvadoreño puede estar ganando en promedio unos US\$ 408 por mes aproximadamente (MINED, Censo 2003). Al comparar la evolución salarial nominal y real por sector se puede identificar claramente que entre el año 1991 al 2002, los salarios del privado como del público mejoraron con relación al año inicial. Sin embargo, es el sector público el que ha mantenido ininterrumpidamente un proceso de alza.

Mecanismos contractuales

En la legislación salvadoreña se consigna el derecho de los maestros a gozar de estabilidad laboral después de haber logrado una plaza oficial (artículo 30 de la Ley de la Carrera Docente, 1996). El ingreso a la docencia se realiza a través de los organismos directivos de cada centro escolar.

Cuadro 2: Principales rasgos de la carrera docente en El Salvador.

Estatuto	Ley de la Carrera Docente
Ingreso a la carrera	
Reclutamiento	Organismos directivos de cada centro escolar
Escalafón	Dos categorías según nivel de formación y seis categorías según antigüedad en la docencia
Criterios de ascenso	Formación académica y tiempo de servicio. Cargos directivos y participación en estructuras técnicas del Ministerio.
Condición laboral	Estabilidad una vez obtenida una plaza oficial
Salario	US\$ 408 mensuales
Criterios para definir remuneración	Sueldo base y aditivos por trabajar en áreas rurales distantes y de difícil acceso; por atender doble sección; u horas clase; por haber desempeñado satisfactoriamente el cargo de director, subdirector o supervisor por un período de diez años consecutivos.

D. EL PUNTO DE VISTA DE LOS ACTORES

En general, los docentes consideran profesionalmente satisfactorios los logros de aprendizaje y los cambios de conducta en su alumnado. También mencionan su satisfacción cuando brindan ayuda pedagógica a sus alumnos para mejorar los aprendizajes. Con relación a las insatisfacciones de la profesión, las respuestas dadas por los docentes encuestados se pueden clasificar en: a) aquellos que refieren a asuntos ligados con la salud personal e institucional; b) los que implican las condiciones de trabajo, las oportunidades y las retribuciones; c) otros que refieren a aspectos ligados con protagonismo, responsabilidad y valor social de la función magisterial.

Es probable que para los docentes el éxito sea un fenómeno asociado con valores no económicos, dado que se reconocen como "mal pagados" y piensan en magisterio como una carrera poco retributiva en sí misma. Esto significa que buscan y/o sienten realización o éxito a partir de que les gusta la labor o que gustan de apoyar, compartir su conocimiento, ayudar a otros a aprender, incluso, algunos manifiestan que el solo hecho de haber conseguido empleo les hace exitosos.

E. PERSPECTIVAS PARA LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE

En los últimos años, El Salvador ha realizado esfuerzos de diverso tipo para avanzar hacia la profesionalización docente.

- **El desarrollo de un sistema de evaluación de logros de aprendizaje**, esfuerzo iniciado a principios de los noventa como instrumento para aplicar mediciones periódicas al sistema.
- **Evaluación institucional**. Iniciado en el año 2000 y con carácter censal. Pretende ser la base para diagnosticar una serie de aspectos de la institución escolar, especialmente aquéllos de orden administrativo académico, del planeamiento, de la cooperación y organización docente y de otras responsabilidades.
- **Asesoría pedagógica**. Esta iniciativa nace en el año 2000 y se despliega en el 2001. El asesor pedagógico es un facilitador, un apoyo en el proceso de construcción de autonomía del centro escolar.
- **Desarrollo profesional autónomo**. Con ayuda de los asesores pedagógicos, el personal docente de las escuelas determina sus necesidades de fortalecimiento, las incluye en un plan y a través del Bono de Desarrollo Profesional se compran servicios privados. El bono se adjudica a partir de la cantidad de docentes laborando en la institución.
- **Incentivos**. Los incentivos al docente pueden ser de dos tipos: a) los que son propios del centro educativo y se otorgan a determinado docente mientras esté en la escuela y realizando el servicio por el cual se otorga el incentivo (trabajo nocturno, ruralidad); b) el otorgado a los profesores de los centros educativos por alcanzar un puntaje determinado en la evaluación institucional. Pretenden constituirse en apoyos de la economía docente y estímulos a favor de la mejora institucional.
- **Renovación de la formación docente**. Esfuerzo de transformación que implicó el cambio del currículo en su forma y en su filosofía pedagógica (constructivismo/reflexión sobre la práctica). Se planteó una normativa exigiendo requisitos a las instituciones formadoras y a los candidatos a docentes.

HONDURAS⁷

El informe se organiza en torno a cinco temas que permiten obtener una fotografía de la situación de los docentes hondureños. En un primer capítulo se describe al maestro de educación básica considerando la distribución por género y edad, la ubicación geográfica, el nivel de formación y variables de carácter socio-económico. La segunda sección presenta los principales rasgos de la formación comparando el modelo de las Escuelas Normales con la actual propuesta de transformación a nivel superior. Un tercer apartado da cuenta del contexto de actuación del docente así como de las principales regulaciones de la carrera, la remuneración, los mecanismos contractuales, la formación en servicio y la evaluación. El punto de vista de los actores, es analizado en el capítulo cuarto, a partir de las representaciones de los maestros sobre la profesión, la satisfacción laboral, el sentido de éxito y las expectativas futuras. Finalmente, el informe examina modelos, alternativas, y políticas públicas vigentes.

A. CARACTERÍSTICAS DE LOS MAESTROS

El país cuenta con unos 48,500 docentes en el sector público en el nivel de educación pre-escolar, primario y secundario. Los maestros de preescolar constituyen aproximadamente un 8,2% del total. La mayoría son mujeres (98% del total) y aproximadamente un 70% tiene menos de 40 años. Los maestros de educación primaria representan el 69,3% del universo y son mayoritariamente mujeres (74%) menores de 44 años.

Un alto porcentaje de las escuelas oficiales primarias tienen una matrícula de unos 150 alumnos atendidos por uno o dos maestros. Aproximadamente un 35% de los maestros de desempeñan en las escuelas unidocentes con aulas multigrado (que representan más de un 40% del total de escuelas del país). En Honduras la relación alumno-maestro es alta en comparación con otros países latinoamericanos. Mientras que ésta es de 26 alumnos para la región en 1995, en Honduras es de 34 para el año 2000.

Un importante número de maestros se han formado en Escuelas Normales de nivel medio y cuenta sólo con doce años de escolaridad cuando inicia su trabajo, en comparación con 16 o más en otros países de la región.

B. PRINCIPALES RASGOS DE LA FORMACIÓN

La Constitución de la República de 1982 establece, en su artículo 163, que la formación de docentes es función exclusiva del Estado, y que el Sistema Educativo Nacional está dirigido por dos Instituciones: la Secretaría de Educación Pública y la Universidad. A la primera le corresponde gestionar los sistemas pre-escolar, primario y medio, en el que se encuentran las Escuelas Normales y, a la segunda, el sistema de educación superior.

Tradicionalmente las Escuelas Normales han sido instituciones de nivel secundario dependientes directamente de la Secretaría de Educación y responsables de la formación de docentes para el nivel primario. Actualmente se está en un proceso de transformación y la formación ha pasado a ser responsabilidad de las Universidades.

En noviembre del 2002, la Secretaría de Educación aprueba la creación del Sistema Nacional de Formación Inicial, Profesionalización y Capacitación Docente, y con ello dicta las pautas de la reconversión de las Escuelas Normales. A partir del año 2005 es un requisito tener un título de nivel superior para incorporarse a la docencia y a los que están ejerciendo sin preparación universitaria se les brinda la oportunidad de prepararse hasta el año 2009. Los requisitos de ingreso varían según se trate de la Universidad o de las Escuelas Normales. En el primer caso se requiere el bachillerato y aprobar un examen de ingreso. Para cursar estudios en las Escuelas Normales los estudiantes deben finalizar la educación básica con una nota mínima de 60% y aprobar un examen de admisión.

El currículum de la carrera de Profesorado de Educación Básica en el Grado de Licenciatura comprende las siguientes áreas curriculares: área de Formación General; área de Formación Pedagógica; área de Formación Inicial Básica y área de Formación Científica Orientada.

No existe un sistema de evaluación específico para la formación de maestros; ésta depende de la modalidad. Las instituciones educativas superiores son regidas por la Dirección de Educación Superior, ente encargado de supervisar todas las instituciones de este nivel. Las Escuelas Normales son evaluadas por la Secretaría de Educación.

Cuadro 1: Principales rasgos de la formación inicial de docentes de educación básica en Honduras.

Requisitos de ingreso	Según modalidad cursada: bachillerato y examen de admisión en la Universidad y escolaridad básica y prueba de ingreso en las Escuelas Normales.
Instituciones formadoras	Secretaría de Educación y Universidad
Duración	2, 3 o 4 años según modalidad
Curriculum	Cuatro áreas formación: general, pedagógica, inicial básica; científica
Acreditación	Las instituciones superiores son supervisadas por la Secretaría de Educación Superior mientras que las Escuelas Normales están en la órbita de la Secretaría de Educación.

C. CONTEXTO DE ACTUACIÓN

Carrera docente

La Ley del Escalafón agrupa el personal directivo, administrativo, técnico y docente de la educación pre-escolar, primaria, de adultos y de enseñanza especial en cinco categorías denominadas primera, segunda, y así sucesivamente. Para pasar de una categoría a otra, cuentan los años de servicio, los cursos de especialización o la asistencia a cursillos, conferencias, seminarios sobre temas profesionales que puedan ser acreditados mediante diploma, certificado o constancia de asistencia o participación. Todo maestro con título docente en este nivel iniciará su carrera profesional en la primer categoría. El pasaje de una categoría a otra implica un mejoramiento en la condición salarial del docente.

⁷ Esta ficha fue elaborada a partir del estudio de caso realizado por la consultora Lidia Fromm a solicitud del GTD-PREAL a cuya Unidad Coordinadora compete la responsabilidad de este resumen.

Remuneración

El salario nominal de los docentes de educación primaria ha aumentado en forma continua desde 1980; en particular hubo aumentos porcentuales más grandes desde 1994. Sin embargo, estos incrementos no fueron suficientes para cubrir los efectos de la inflación; por lo tanto, en términos reales los salarios han experimentado un fuerte descenso. La reciente aprobación de Estatutos Docentes en el 2004 ha garantizado, por lo menos formalmente, que los docentes continúen recibiendo incentivos de tipo económico que mantengan la profesión competitiva en relación con otras profesiones. Los nuevos Estatutos dieron continuidad al aumento de sueldos año a año, en forma automática a partir de cada quinquenio en servicio. Hay aumentos de salario cada tres años a partir del tercer quinquenio. Igualmente, puede haber aumentos a partir de obtención de grados académicos, los cuales son automáticamente reconocidos mediante la presentación del título obtenido.

Al interior del país, aunque los salarios de los docentes han sufrido un fuerte descenso en términos reales, éstos siguen siendo mejores que los de otros trabajadores con un nivel de escolaridad semejante. En 1997 los docentes de primaria recibían un salario mayor –en un 32% en las áreas urbanas y en un 19% en las áreas rurales– que los trabajadores con niveles similares de experiencia y escolaridad. Nada hace pensar que esto haya cambiado recientemente.

Para optar a una plaza que asegure su estabilidad laboral dentro del Sistema de Educación Pública como empleados del Estado, los candidatos a docentes acuden a un concurso oficial a través de una convocatoria realizada por la Secretaría de Educación. Los requisitos para presentarse al concurso son:

- ser docente de Educación Primaria graduado de una Escuela Normal,
- ser graduado de la carrera de profesorado en Educación Básica en el grado de licenciatura extendido por la UPNFM,
- tener grados afines obtenidos en el extranjero,
- presentar diversos documentos tales como cédula de identidad, carnet de su organización magisterial, títulos, diplomas, acuerdos, certificaciones.
- El sistema de concurso consta del desarrollo de una prueba de conocimientos. Si esta prueba de conocimientos es aprobada, se realiza una entrevista y una prueba psicométrica.

Por otra parte, en Honduras siempre han existidos proyectos de formación en servicio, unos cualitativamente mejores que otros. La crítica realizada a estos procesos es que se vislumbra un pobre impacto a nivel de la práctica que se desarrolla en las aulas. El país no cuenta con un sistema de evaluación docente único que incorpore la apreciación del desempeño del maestro.

Cuadro 2: Principales rasgos de la carrera docente en Honduras.

Estatuto	Ley de Escalafón
Ingreso a la carrera	En la primer categoría luego de aprobación de concurso oficial.
Reclutamiento	A partir de 2006 título de maestro de nivel superior
Escalafón	Cinco categorías
Criterios de ascenso	Años de servicio, estudios realizados, título profesional,
Condición laboral	Estabilidad una vez obtenida plaza oficial
Salario	Aproximadamente US\$ 265.- sueldo base mensual e incrementos diversos
Criterios para definir remuneración	Aumento de sueldos año a año, en forma automática a partir de cada quinquenio en servicio; aumentos de salario cada tres años a partir del tercer quinquenio; aumentos a partir de obtención de grados académicos.

D. EL PUNTO DE VISTA DE LOS ACTORES

Según la información relevada para el estudio, los docentes perciben una desvalorización de su profesión. Sienten que la carrera docente ha perdido su prestigio, y predomina la creencia públicamente manifiesta de que quienes estudian el magisterio lo hacen por no estar aptos para estudiar otra carrera. Además, los maestros sostienen y defienden prácticas naturalizadas a partir del *ethos* o cultura de la profesión; no necesariamente comprenden por qué hacen lo que hacen y por qué no hacen lo que no hacen.

Entre los principales motivos de satisfacción con la profesión, destacan las recompensas afectivas provenientes de los aprendizajes de los alumnos, principalmente en los casos en que las necesidades cognitivas y afectivas son mayores. Por otra parte los maestros se sienten contentos cuando se los reconoce por la tarea que realizan.

E. PERSPECTIVAS PARA LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE

Hasta el momento, las líneas de acción para la profesionalización docente en Honduras se han centrado en dos vías. Por un lado, el inicio de la carrera de profesorado en Educación Básica (con grado de licenciatura) para alumnos de primer ingreso, impartida por la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. Por otro, el Proyecto de Formación Continua, liderado también por la UPNFM con apoyo financiero del proyecto Luis Landa de la Cooperación Española, que ha ofrecido el grado universitario de Licenciatura en Educación Básica (orientado al 1er y 2° ciclo) para todos aquellos docentes actualmente en servicio, especialmente de las áreas rurales.

Entre otras políticas de interés, se pueden mencionar:

- Centros de Excelencia para la Capacitación de Docentes de Centroamérica y República Dominicana.
- Proyecto PROMETAM (cooperación japonesa).
- Diplomado en Gestión de la Educación Básica para docentes de la Educación Básica financiado por el BID en el 2004.
- Ejecución de 5 talleres nacionales en los Centros de Aprendizaje Docente (CAD) para los docentes de la Educación Básica.
- Capacitación nacional de docentes por parte del Instituto Nacional de Investigación y Capacitación Educativa (INICE) en 4 Escuelas Normales.