

LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE EN LATINOAMÉRICA Y LOS SENTIDOS DISCURSIVOS DEL NEOLIBERALISMO: 1990-2012*

César Tello,
da Universidad Nacional de Tres de Febrero

RESUMEN: En este artículo se presentan los resultados parciales de una investigación que analiza los sentidos discursivos sobre la profesionalización docente. Se debate acerca de la continuidad ideológica privatista de los organismos internacionales y su relación con algunos países de la región que establecieron mecanismos de profesionalización vinculados al *accountability*. Metodológicamente se analizan prioritariamente documentos del BM y del BID de modo longitudinal desde 1990 a la actualidad, y los programas que actualmente se desarrollan en los países seleccionados: Perú, Chile, México, Brasil, Colombia y Ecuador. Realizando también, el análisis de los portales *WEB* de los ministerios de educación de cada país. Los resultados de la indagación establecen una clara continuidad ideológica-discursiva de los organismos de crédito en cuanto a la profesionalización docente y diversidad y matices de continuidad neoliberal en los países que se incluyeron en la muestra de análisis.

PALABRAS CLAVES: Neoliberalismo. Posneoliberalismo. Políticas docentes. Profesionalización docente.

PRESENTACIÓN

Este artículo tiene por objeto presentar los resultados parciales de una investigación que examina las continuidades y rupturas en términos de la relación político educacional y profesionalización docente en el período 1990-2012. Para eso, se abordan y analizan los sentidos discursivos acerca de la profesionalización docente en Latinoamérica en documentos emanados

* Artículo recibido em 31/05/2012 e aprovado em 23/08/2012.

por el Banco Mundial (BM) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Metodológicamente, se seleccionaron catorce documentos que abarcan ese período de modo longitudinal (véase anexo A), llevando a cabo el análisis textual en el sentido de Paulston (1996; 2001). También se analizaron leyes y promulgaciones (véase anexo C) de los países seleccionados para el análisis (Perú, Chile, México, Brasil, Colombia y Ecuador), generando un entrecruzamiento y estudio de los datos presentados por los países en sus portales *WEB* (véase anexo B) en relación al sentido discursivo de la profesionalización docente. Es necesario considerar que la categoría sentido discursivo es entendida como la construcción histórica y política en la cual determinados actores adquieren un rol fundamental en términos de performatividad a través de las políticas de subjetividad “como una tecnología, una cultura y un modo de regulación” (BALL, 2002, p. 3). Considérese que los sentidos discursivos no son sólo palabras sino un conjunto interrelacionado de creencias y normas denominado “ideología” (Zizek, S., 1992; van Dijk, T., 1989).

El análisis de los portales *WEB* de los ministerios de educación de los países seleccionados es clave dado que, en los términos de Téllez (2008), los portales son redes formales de información “que se constituyen con el propósito explícito de compartir información en un área determinada” (p. 4) en relación a lo que políticamente se quiere comunicar e instalar como tema central o de importancia para ese país. Téngase en cuenta que “la cantidad de información acerca de las políticas y programas que desarrollan los países varía de portal en portal ministerial. Hay portales ministeriales que ofrecen muy pocos recursos de información, otros proveen sólo una lista y descripción de los programas que llevan a cabo, además de información institucional” (TÉLLEZ, 2008, p. 14). Coincidiendo con ese análisis, hemos observado esas características, sin embargo, los portales ministeriales de los países seleccionados para este estudio hacen referencia a algún tipo de medición o evaluación de docentes del país en términos de profesionalización docente en el primer plano de la página de inicio o *home*. Luego, haciendo una exploración en profundidad del portal, se pueden observar otros aspectos referentes a los docentes como la formación en servicio, el diseño curricular etc, pero eso está siempre en segundo plano en el portal.

ORGANIZACIÓN DE LA PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN

En primer término, realizamos una presentación conceptual acerca de lo que hemos denominado políticas docentes (TELLO, 2009; 2011) y sus componentes en términos analíticos para reflexionar sobre la categoría de profesionalización. Luego, hacemos una descripción de lo que señalamos

como el debate neoliberalismo-posneoliberalismo, pasando así al análisis de los documentos del BM, del BID y del Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina (PREAL-BID)¹ abarcando la continuidad discursiva de los últimos veinte años y construyendo una narrativa que se constituye como una cosmovisión sobre la profesionalización docente. Posteriormente y solo a modo de ilustración, presentamos algunas decisiones políticas y de ejecución de programas de algunos países de Latinoamérica, vinculados a la política docente y su relación con los sentidos discursivos del BM y del BID, que se confrontan con la categoría de posneoliberalismo, por lo menos en políticas docentes, y la perspectiva de profesionalización en los países de la región, desplegando finalmente algunas reflexiones finales del análisis y abordaje desarrollado.

HACIA UNA DEFINICIÓN DE LA CATEGORÍA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE

Existen diversos modos de conceptualizar la categoría de profesionalización docente. En algunos casos, el eje de la definición se centra en el enfoque de la sociología de las profesiones, definiendo, así, la profesión docente como un espacio de construcción de autonomía al estilo de las profesiones liberales y encontrando algunas distinciones tales como: pseudoprofesión, casi profesión, semiprofesión, o la clásica diferencia entre profesionalización y profesionalidad (TENORTH, 1988; FERNÁNDEZ PÉREZ, 1999). Otro eje de definición es el que se centra en el enfoque pedagógico-didáctico en el que se entiende la profesionalización docente como desarrollo profesional, es decir, el trayecto formativo que el docente va realizando desde que comienza su formación inicial, se inicia en el ejercicio profesional y atraviesa la formación continua. (BEILLEROT, 1996; PERRENOUD, 1996; FULLAN Y HARGREAVES 2006).

Finalmente, nosotros consideramos lo que hemos denominado el enfoque de las políticas docentes (TELLO, C. 2009; 2011) que, generalmente, se encuentra en documentos públicos y determinados tipos de *papers* académicos con el nombre de políticas de formación docente. Creemos que esta última categoría es bastante confusa y reduce la amplitud de *la realidad del docente* en el momento de pensarla en relación a las políticas educativas. Claramente, las políticas de formación docente se encuentran incluidas en las políticas docentes; con eso, decimos que las políticas de formación docente son claves en el momento de pensar la categoría de profesionalización, pero se deja de lado lo que nosotros consideramos *la realidad docente* en relación a las políticas educativas.

En fin, utilizamos el término Políticas Docentes para referirnos a una serie de factores que consideramos que las conforman, ofreciendo mayor amplitud que el término políticas de formación docente, a fin de analizarlas como un tejido con diversos componentes enhebrados entre sí. Partiendo de la analogía de políticas docentes como tejido, consideramos que ellas se despliegan y se desarrollan en la medida que incluyen las diversas hebras que la constituyen. Los componentes que presentamos a continuación conforman la complejidad de las políticas docentes que se deberían desarrollar en un proceso político de inherencia y concordancia, para poder denominar a una política docente como tal y, así, definir la categoría de profesionalización docente, a saber:

Tabla I: Componentes que constituyen una política docente.

- Estilo, modelos y duración de la formación inicial.
- Estilos, modelos de la formación permanente o en servicio (los modos de capacitación docente).
- Historia de la subjetividad docente.
- Construcción de la identidad docente en las comunidades regionales.
- Cantidad de horas de trabajo – formales e informales.
- Salarios de los docentes.
- Concepción del docente en documentos públicos estatales.
- El lugar que ocupa el docente en el discurso de los especialistas.
- Modos como se evalúa al docente.
- Infraestructura con la que se cuenta en una escuela
- Modos de ascenso en la carrera docente.
- Nivel de participación del docente en la escuela.
- Desarrollo curricular de la formación docente.
- El lugar que ocupa el docente ya no en las políticas docentes específicamente, sino en las políticas educativas en general.
- Nivel de reconocimiento social.
- La posición sindical sobre la concepción docente.
- Formas de ingreso a la carrera docente.
- Ofertas de posgrado o capacitación (privadas o estatales).
- Modos de contratación laboral.

EL DEBATE NEOLIBERALISMO – POSNEOLIBERALISMO

Durante la década de 1990, en Latinoamérica, se produce el proceso de desmembramiento y reestructuración del Estado con sus características

de racionalización del gasto público, de descentralización administrativa y traslado de las responsabilidades de la educación hacia los niveles provinciales y municipales. En términos de Carnoy (2002), esto se produce a tal punto que “los gobiernos fomentaron la educación privada como una forma de reducir el gasto público en educación” (p. 4), junto con una serie de reformas orientadas a desregular el trabajo, la producción y el mercado, bajo una orientación privatista, generando profundos cambios en las estructuras políticas, económicas y sociales de los países de la región. Produciéndose, así, un proceso de reestructuración de las economías nacionales (CARNOY, M., 1999) y llevando a la exclusión a los menos favorecidos (SVAMPA, 2005).

El escenario de la globalización neoliberal (DOS SANTOS, 2004; GOROSTIAGA Y TELLO, 2011) de la década de 1990 tienen amplias consecuencias en la transformación del escenario educacional y la exclusión socio-educativa produciéndose lo que Tiramonti (2004) ha denominado fragmentación educativa, que a diferencia de la segmentación es un espacio caracterizado por las rupturas “y la imposibilidad de pase de un fragmento a otro” (p. 35).

El papel de los organismos internacionales es clave a la hora de conceptuar la forma en que se constituyen las agendas de políticas de la globalización neoliberal, aceptando o asumiendo² una nueva ortodoxia en términos de políticas educativas (BALL, S., 2002). Dado que la modernización de la educación, identificada con la privatización y la disminución del rol del Estado, ocupa un lugar central durante este período (BALL, S. 2002; LINGARD, B., 2000; MIÑANA BLASCO, C., 2003). Generando que agencias como el BM y el BID enfatizen en sus recomendaciones de política educativa participar de la nueva “economía del conocimiento” (OZGA et. al. 2006).

La “nueva ortodoxia”, en términos de Ball (2002), posee tres componentes claves para nuestro análisis: a) el control más directo sobre el curriculum y la evaluación docente; b) la reducción de los costos en educación por parte de los gobiernos; y c) el incremento de la participación de la comunidad local en la toma de decisiones entendida como la presión de los “clientes” en términos de una escuela gerencialista.

Una cuestión clave del neoliberalismo, en términos de protagonismo de la agenda de políticas educativas en la región, estriba en la relación de mercado que los estados Latinoamericanos establecieron con los organismos de crédito como el FMI, BM y BID. Y así, como explica Bonal (2002), el empleo de los préstamos de financiamiento para la educación se convierten en mecanismos condicionantes, que se traducen en formas de gobernabilidad, restringiendo las decisiones políticas de los gobiernos estatales.

Ahora bien, siguiendo las reflexiones de algunos pensadores latinoamericanos (GARCÍA DELGADO Y NOSETTO 2006; SADER, 2008; CECEÑA, 2009, entre otros), es necesario considerar que estamos frente a una variación del período *neoliberal*, denominada posneoliberalismo. Sin embargo, como afirma Pulido Chávez (2010), “Post neoliberalismo’ no ha significado ni significa ‘post capitalismo’” (p. 2).

A principios de la década del 2000, se observan cambios en las orientaciones políticas de algunos de los gobiernos de la región, ciertas políticas parecen reorientarse hacia una regulación más directa por parte de los estados y de discursos de algunos gobiernos que intentan confrontar con los que se desplegaron en la década de 1990.

Sader (2008) hace una distinción entre continuidades y rupturas del neoliberalismo, explicando que los gobiernos progresistas de la región se están valiendo del Estado “para regular la economía, para inducir el crecimiento económico, para desarrollar políticas sociales, entre otras funciones” (p. 17) y continua explicando que los gobiernos de derecha privilegian el modelo neoliberal desdeñando al Estado y transformando sus funciones en mínimas, dejando espacio abierto para el mercado.

Existen una serie de políticas de integración regional que cambian el panorama del neoliberalismo de la década de 1990, tales como la UNASUR, MERCOSUR y el proyecto del Banco del Sur o el gasoducto continental (cfr. SADER, 2008). En este nuevo contexto que Torres (2008) denomina “después de la tormenta neoliberal”, se pueden observar indicios claros y también confusos, continuidades y rupturas con el modelo neoliberal. Sverdllick (2009) explica que eso se puede observar en los “cambios que se plasman en nuevas leyes, en políticas y en programas de intervención; declaraciones internacionales, regionales, nacionales y locales” (p. 4). Estamos frente a un nuevo escenario que, como analiza López (2007), permite que algunos discursos como la universalización de la educación, la construcción y participación política se encuentren presentes en los debates actuales.

Ahora bien, como señala Bentancur (2010) se requiere cierta cautela en el análisis de políticas educativas entre los dos períodos. Dado que, de uno de ellos (el neoliberal), podemos analizar políticas y programas implementados, mientras que en el otro período (el posneoliberal), solo se poseen marcos generales de acción muy recientes. Tal es el caso de las nuevas leyes de educación³. Estas, por definición, “determinan aspectos organizativos, asumen principios orientadores y expresan objetivos y estrategias reputados como deseables pero de incierta materialización, por corresponder al futuro” (BENTANCUR, 2010, p. 15). En ese sentido debemos considerar que la ley

no se corresponde con la implementación, así John (1998) explica que la implementación es un término para describir las etapas pos legislativas de la toma de decisiones. Con eso, decimos que las políticas públicas pueden surgir en un sentido legal y formal, pero eso no asegura que serán efectivamente ejecutadas (MERILEE y GRINDLE, 2009).

Para Matus (1992) el cambio situacional puede ser interpretado como reforma o transformación. En el primer caso, "lo nuevo es absorbido por lo viejo", mientras que en la transformación, "la relación de determinación cambia radicalmente, porque lo nuevo, pasa a ser dominante y articulador de lo viejo" (p. 296), quizá, por esa razón, esgrimimos que no estamos ante la presencia de un modelo posneoliberal, sino, como afirma Pini (2011), de un "clima posneoliberal", que aún no muestra claramente un neoliberalismo desmontado de la estructuras del Estado.

EL SENTIDO DISCURSIVO SOBRE PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE DEL BM Y EL BID

En los documentos analizados, se puede observar que "las voces" no se posicionan como meros asesores, o sujetos dispuestos a la consulta, sino que plantean indicaciones y recomendaciones para que los gobiernos lleven a cabo. Una de las principales razones de este posicionamiento es la estrecha vinculación entre los actores que producen los textos (los Bancos) y los Estados Nacionales. En los documentos analizados, emergen nociones que construyen y constituyen significado sobre la categoría profesionalización docente, tales como: autonomía docente, salario e incentivos, el rol docente y su relación con los directores de escuelas, padres y alumnos.

La argumentación acerca de la profesionalización docente que tienen el BM y el BID se fundamenta, principalmente, sobre el tópico de que los docentes deben tener mayores y mejores competencias, específicamente competencias técnicas. Para ilustrar brevemente los efectos de esa presentación, se puede observar que la *profesionalización docente* es considerada como una cuestión técnica y "de conducta", llevando a cabo comparaciones o describiendo ejemplos. Tal es el caso del documento del BM (1999), que propone, como muestra, diversos programas innovadores de formación en servicio y afirma: "Uruguay ha iniciado programas de viajes de estudio para que los maestros **observen y presencien buenos métodos pedagógicos** aplicados en clase en otras partes del país y del mundo" (p. 94), (el resaltado es mío). En esta misma línea instrumental, pero tomando el texto del BM (1994), se encuentran una serie de recomendaciones, entre las cuales se plantea que "los programas de capacitación práctica focalizados a

cambiar el comportamiento específico del profesor en la sala de clases son **los únicos** que pueden tener éxito" (p. 93) (el resaltado es mío).

En los dos documentos seleccionados del BID (2000; 2003), se explica que la evaluación externa del rendimiento académico y la devolución de los resultados a los profesores producen un efecto importante sobre los resultados educativos, como un modo de permanente control. Sin embargo, el documento del BM (2007) explica que se hace muy difícil en Latinoamérica establecer un sistema de control (*accountability*) de la calidad de los docentes, dado que existe una dificultad técnica que consiste en que no se puede "identificar quién es responsable por quién, dado que muchos profesores cambian de escuelas en el corto plazo" (p. 109).

Por su parte, el documento de PREAL (2001) se posiciona enfatizando la necesidad de participar en las pruebas estandarizadas internacionales, explicando que "la justicia social y la competitividad internacional exigen que cada país tenga una clara comprensión del rendimiento de los alumnos" (p. 3). Y en la misma línea, explica, en el documento del año 2006, que en la formación docente no se han logrado estándares de evaluación comunes para toda la región y explica que, erróneamente, para resolver ese problema, los gobiernos se han orientado principalmente al mejoramiento de la formación y el perfeccionamiento docente, dejando de lado otros factores importantes, tales como la gestión y los incentivos. Más adelante, continúa el informe, en tono de acusación, que los docentes son raramente evaluados, no sufren despidos, en general, y ganan lo mismo, independientemente de que su desempeño sea malo, bueno o regular: "Los usuarios de las escuelas – los estudiantes, los padres y los empleadores – tienen poca información sobre su desempeño y casi ninguna autoridad para modificar la situación" (PREAL, 2006, p. 25). Los documentos de PREAL dejan claro cuál es su prioridad: "El producto más importante de la escuela – el aprendizaje – no se mide de ninguna manera confiable" (PREAL, 1998, p. 11). Por esa razón, en el documento, se explica que se hace necesario fortalecer la profesión docente mediante incrementos en sueldos y una reforma de los sistemas de capacitación, así como también, una mayor responsabilidad de los docentes ante las comunidades a las que pertenecen (Cfr. PREAL, 1998, p. 5; 2001, p.22; 2006, p. 21). En la misma línea argumentativa, los documentos del BM (1996) y del BID (2000) explican la necesidad de esquemas de incentivos y bonificaciones para completar el sueldo de base y mantener altas las motivaciones de los docentes. (BM, 1996, p. 85; BID, 2000, p. 35). Ahora bien, el BM, dos años antes, afirmaba que ha habido una reducción en la cantidad de alumnos que se deben atender por

aula, “lo que significa que los maestros trabajan menos, entonces el sueldo estaría acorde a su trabajo” (1994, p. 79).

El documento del BID (2003) afirma que una de las cuestiones difíciles de resolver, en relación a la problemática de la *profesionalización docente*, está dada por el ingreso a la carrera. Considerando que si no se utiliza un mecanismo selectivo de ingreso cuando se contrata al personal para trabajar; una vez que esas personas ingresan, no hay forma de que los gerentes o las autoridades del sistema puedan deshacerse de aquellos trabajadores cuyo desempeño es notablemente pobre o, para el caso, recompensar a los que prestan un servicio extraordinario.

El documento PREAL (1998) afirma, con preocupación, que las escuelas no son responsables ante sus comunidades: “Los consumidores de la educación”: los alumnos, los padres, las comunidades locales y los empleadores casi no tienen influencia sobre los docentes” (PREAL, 1998, 14). En el documento se explica que la principal causa de esta cuestión es que los sistemas de educación centralizados no entregan a los directores de las escuelas, ni a los padres, la autoridad que requieren para mejorar el desempeño de los docentes en las escuelas y continúa, los gobiernos deben ejercer un nuevo papel, dejando de controlar directamente el manejo de las escuelas y concentrándose, más bien, en generar fondos, establecer estándares, promover equidad, monitorear progreso y evaluar resultados. Deben otorgar a los directores de las escuelas, a los padres y a las comunidades locales mayor responsabilidad por la administración de las escuelas, incluyendo autoridad sobre los profesores. “Los padres deben tener la posibilidad de elegir entre escuelas que compiten por los alumnos”. (Recomendación N° 2 del Informe “El Futuro está en juego” de 1998).

En esa misma línea de análisis, el documento del BID (2000) argumenta que las dos estrategias que deberían comenzar a utilizarse para resolver las dificultades planteadas anteriormente, son la Autonomía Administrativa (AA), en la cual el gobierno delega la contratación de docentes y el control sobre el uso de los recursos a las escuelas; y la Autonomía Pedagógica (AP), en la que “se otorga un margen más focalizado de autonomía al exigir a los docentes rendición de cuentas en función de pequeños proyectos pedagógicos” (p.21). Explica el texto que ambas estrategias inciden positivamente sobre los resultados educativos, y que las variables administrativas afectan más fuertemente esos resultados que las variables pedagógicas. La variable que “hace la diferencia” en la AA es la contratación de docentes y el seguimiento de su desempeño (p. 3). En la AP, la variable que “hace la diferencia” es la participación de los padres, cuando pueden observar el desempeño

docente, lo que contribuye a hacer a los profesores más “*accountable*” (cfr. BID, 2000, p. 15; BID, 2003, p. 3), “disminuyendo, por ejemplo, el ausentismo docente” (BID, 2000, p. 35). Sobre esa cuestión. Por otro lado, el BM (1994) recomienda que, ante la ausencia de los docentes a clases por participación sindical, se recuperen esos días “con multas salariales a los profesores que participan en las huelgas” (p. 97).

En referencia al *accountability* y a las evaluaciones internacionales en la escuela, el documento del BID (2012) señala como muy positivos dos sistemas: Chile y Brasil. Explica que “cuentan con sistemas de evaluación del desempeño escolar y además participan en pruebas comparativas internacionales” (p. 60). El BID (2012), como siempre lo hace, trata de aleccionar con “malos ejemplos”; en ese caso, afirma que “este elemento parece estar ausente en gran medida en el caso de Argentina” (p. 60) y explica que las evaluaciones en Argentina poseen “un bajo impacto externo” entre los propios actores del sistema educativo y que no se emplean los resultados de las evaluaciones en debates públicos, medios de comunicación, en el Congreso o en las negociaciones salariales de los docentes. Mientras que en Brasil, explica el documento, al conocer los resultados, la comunidad presiona para que las escuelas mejoren y, según el documento, se ha convertido en “un sistema efectivo de rendición de cuentas” (BID, 2012, p. 58).

El Banco Mundial posee una posición de causalidad, por ejemplo, cuando explica que “debido al predominio de la sindicalización docente, no es común que un maestro sea despedido en América Latina” (BM, 2005, p.14). Emiliana Vegas⁴ (2006) afirma que “los maestros **deben convencer** a los usuarios que están trabajando de manera adecuada” (p. 218) y que el docente debe sentir “**una verdadera amenaza de perder el empleo en el caso de comprobarse un bajo desempeño**” (p. 218) (todo el resaltado es mío). En la misma lógica gerencial del PREAL (2006), en una compilación de diversos autores, Donald Winkler realiza una serie de interrogantes que intentará contestar y cuyo eje de respuestas pasará específicamente por los docentes, son ellas: ¿Cómo puede el sistema escolar en América Latina ser más interactivo con sus usuarios? ¿Cómo pueden rendir cuentas aquellos que imparten una educación de baja calidad? ¿Cómo pueden involucrarse más los padres de familia en la educación de sus hijos? y a continuación plantea que “los países de América Latina han heredado el rol centralista de sus gobiernos en el financiamiento y distribución de la educación pública” (p. 93). Y explica, afirmando que este rol, unido a una deficiente capacidad administrativa, a una débil tradición de democracia popular y a la existencia de sindicatos de maestros muy fuertes, ha creado sistemas que no tienen ni la capacidad de

rendir cuentas a los usuarios de las escuelas, ni la de responder a las iniciativas políticas del gobierno central.

En el mismo texto, el autor afirma que “los sistemas educativos de la mayoría de los países se preocupan más del bienestar de los maestros que de los usuarios de las escuelas: los estudiantes y sus padres y madres” (p. 94). En fin, la lógica mercantilista de los Bancos tiene su argumentación de la profesionalización docente en términos de resultados, descontextualizada de todo marco social, político y económico de los educadores y estudiantes de la escuela en Latinoamérica. Al definir profesionalización docente, en el documento del BM (2007), se afirma: “El profesionalismo docente es la responsabilidad por los resultados” (p. 184).

¿HACIA UNA POLÍTICA DOCENTE POSNEOLIBERAL?

En el escenario de lo que podríamos denominar posneoliberalismo debemos considerar, como señalábamos anteriormente, que no existen indicios claros para nombrar lo que acontece en términos de política docente en Latinoamérica, dado que el posneoliberalismo pareciera ser un proceso de continuidad encubierta del neoliberalismo de 1990 (BALL, 2007). Quizá, existan otros matices y traducciones políticas de implementación de programas de políticas docentes, pero, la política docente, en estos últimos veintidós años, conserva todo su talante neoliberal, como se plantea en los documentos de los organismos de crédito. En esta perspectiva, varios países parecen continuar asumiendo y cumpliendo las indicaciones de los organismos de crédito para las políticas docentes.

En el caso de México e ingresando al portal *WEB* de la Secretaría de Educación Pública⁵, se observa, rápidamente, en el link “docentes”, que aparece el título Carrera Magisterial con la leyenda “Conoce el Programa Nacional de Carrera Magisterial, un sistema de estímulos para los docentes mexicanos de Educación” (Véase <<http://www.sep.gob.mx>>). Influenciado, fundamentalmente, por las recomendaciones políticas de la OCDE, México implementó la Evaluación Universal de los Docentes, con una fuerte sospecha, por parte del sindicalismo docente, sobre el uso de los resultados, dado que la prescripción de la OCDE fue de que aquellos docentes que no resultaran aprobados, deberían ser despedidos, aunque eso fue negado por autoridades de la Secretaría de Educación Pública. Sin embargo, en el *Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas*, el organismo internacional afirma que la evaluación de los maestros es necesaria para mejorar la calidad educativa y que México necesita, con urgencia, un sistema de evaluación docente basado en estándares y, así, “los

docentes que presenten un bajo desempeño de forma permanente deben ser excluidos del sistema educativo" (Recomendación N° 8, OCDE, 2010). Luego de este documento, se implementa, en el año 2012, la Evaluación Universal de Docentes, por lo tanto, no se sabe si se seguirá con las recomendaciones de la OCDE, luego de su implementación. En fin, tal como plantea Díaz Barriga (2012), el gobierno de México ha logrado implementar, con sus efectos neoliberales, a través de los programas de evaluación, el "efecto zanahoria". Dado que los programas que participan de la evaluación de docentes vinculan los resultados de los mismos a la recepción de un dinero extra al salario del docente, el factor clave de la carrera magisterial, en México, se centra sobre los resultados de los alumnos, asumiendo nuevamente la perspectiva neoliberal de "los resultados", ignorando los procesos pedagógicos que pueden llevar a cabo los estudiantes en la sala de clases.

Por su parte, en Colombia, se ha continuado con la política del Decreto Ley 1278 del 2002, a través de la cual, se expide el Estatuto de Profesionalización Docente y trae, como novedad, que ya no son los licenciados en pedagogía y "los normalistas" los únicos que pueden ser docentes. La nueva norma establece que cualquier profesional, formado bajo otro marco de identidad profesional, puede convertirse en docente, siempre que esté interesado en el ámbito educativo. Eso se llevó a cabo para "atraer a los mejores", a los más calificados, como plantean los organismos internacionales. En sí mismo, eso no sería una dificultad, dado que, como plantea García (2006), convertirse en profesor es un largo proceso que supera la etapa inicial de formación profesional y el ingreso al sistema burocrático de la educación. La dificultad radica en los exámenes de ingreso y en la búsqueda de "los mejores" para la docencia. Esos "mejores" se definen a través de un examen centrado únicamente en sus conocimientos disciplinares y técnicos.

Una de las características de ese Nuevo Estatuto es la inclusión de la evaluación como un mecanismo de inserción, mediante el Concurso Docente; de permanencia, mediante las evaluaciones de desempeño; y de promoción, mediante las evaluaciones de competencia. De tal forma, el desempeño laboral orientado a cumplir la función docente que establece esa nueva norma, valorado en las evaluaciones periódicas, condiciona la permanencia de los profesores, en la medida que su insatisfacción implica una directa exclusión del Escalafón y, por ende, de su labor. En el portal *WEB*, se puede leer el anuncio "Docentes mejor preparados mejoran la calidad de la educación" y al ingresar a ese link se lee: "La evaluación consiste en establecer sobre bases objetivas cuáles docentes y directivos docentes deben permanecer en el mismo grado y nivel salarial o ser ascendidos, reubicados en el nivel

salarial siguiente" (Cfr. <http://www.mineducacion.gov.co>) Lo que no se dice, en el portal, es que según el Estatuto de Profesionalización Docente también se puede "descender" o quedar fuera del sistema educativo.

Por su parte, Chile, de fuerte raigambre neoliberal, ha continuado casi sin interrupción su sistema educativo en una perspectiva gerencialista, particularmente en términos de *accountability*, siguiendo las recomendaciones del BM y del BID sobre la evaluación de los docentes, a partir de la implementación del Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño Docente (SNED), creado en 1996. En el sitio *WEB* del Ministerio de Educación del país, hay solo una opción identificable con la categoría "docentes y directivos". Al ingresar en esa pestaña, se observa la presentación del SNED y se afirma: "El objetivo principal del SNED es contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación impartida por el sistema educacional del país, mediante el incentivo y reconocimiento a los profesionales de la educación de los establecimientos" (véase <<http://www.mineduc.cl>>).

El SNED está ligado a incentivos monetarios que se insertan en el sistema de incentivos grupales orientados al conjunto del establecimiento escolar. Eso se mide a través de los resultados académicos de los alumnos, evaluados a través de la prueba SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad Educativa). En Chile, si un Docente obtiene un desempeño básico, debe inscribirse en los Planes de Superación Profesional (PSP) gratuitos, diseñados y ejecutados por los Municipios o Corporaciones Municipales del país. Si un docente obtiene un resultado insatisfactorio, debe repetir su evaluación al año siguiente, inscribirse en los PSP y, si por segunda vez resulta insatisfactorio, deja la responsabilidad del curso para trabajar durante el año en su PSP y debe evaluarse otra vez. Si resulta insatisfactorio por tercera vez consecutiva, el profesor dejará de pertenecer a la dotación docente, recibiendo un bono pro-calidad de la dotación docente, establecido en el artículo 36 de la ley 20.079.

En el caso de Perú, se puede observar cómo ha seguido las recomendaciones del BM y del BID para "incrementar la calidad educativa" a través de la institucionalización del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE), creado en el año 2003, con la Ley General de Educación, y aprobado por la Ley 28740, del año 2006. Al ingresar al portal *WEB* del Ministerio de Educación del Perú, se puede observar como primera noticia que la actual Ministra de Educación del Perú afirma "que los maestros podrán incrementar su sueldo con la Ley de Reforma magisterial" (véase <<http://www.minedu.gob.pe>>). Eso lo expresó, al hacer su presentación, en el Congreso de la República, sobre la nueva Ley presentada por el poder ejecutivo. Los alcances de la propuesta para la

implementación de nueva Ley de Reforma Magisterial permitirán ampliar el horizonte salarial de los maestros también refirió que, “en adelante todos los docentes serán parte de un esquema de méritos en el cual la evaluación será la única forma de ascender o lograr aumentos salariales” (véase sitio *WEB* del Ministerio de Educación de Perú: <<http://www.minedu.gob.pe>>).

El Sistema Nacional de Evaluación, aún vigente, tiene por objetivo “definir y establecer los criterios, estándares y procesos de evaluación, acreditación y certificación [de las instituciones educativas], a fin de asegurar los niveles básicos de calidad” (Ley 28740, Art. 2º). En Perú, la Ley de Carrera Pública Magisterial (Ley 29062) y su reglamento fueron aprobados en julio de 2007. La misma prevé la vinculación de los ascensos docentes al desempeño profesional de los mismos y el establecimiento de atractivas diferencias salariales entre los niveles de carrera. En la ley, se establece que parte de la evaluación del postulante a la Carrera Pública Magisterial se realiza a través de un comité de evaluación de la institución educativa, el cual es presidido por el director de la escuela y tiene como integrantes representantes de los docentes y padres de familia. Asimismo, se otorgaron facultades a nivel de las propias escuelas en el proceso de contratación de los docentes para la escuela secundaria. La Carrera Pública Magisterial establece evaluaciones periódicas del docente de escuela primaria y secundaria y, en el artículo 65 inciso d de la Ley 29.062, se establece que reprobado esta evaluación tres veces consecutivas ocasiona el despido del sistema educativo.

Brasil viene analizando el Examen Nacional de Ingreso a la Carrera Docente, que es la continuidad del Plan Decenal de Educación para Todos (1993-2003) y que es una réplica de la Declaración Neoliberal de Jomtiem (véase TELLO, 2011). Sin embargo, la Conferencia Nacional de Educación (Conae) realizada en 2010, en pos PNE/2011-2020, aprobó un documento en el cual se ve algún signo de ruptura neoliberal cuando se afirma que es fundamental que la evaluación no se encuentre vinculada a un sistema de incentivos económicos ni a *ranking* entre escuelas, docentes y estudiantes. Por otro lado, el BID (2012) ve como un adelanto el establecimiento en 2005 del IDEB (Índice de Desarrollo Educativo Básico), dado que “parece haber sido un elemento catalizador de la mejora de los aprendizajes a través de un sistema efectivo de rendición de cuentas” (BID, 2012, p. 61). En ese sentido, es necesario considerar que el 2 de diciembre de 2010 se publica en la sección noticias del portal *WEB* del BID que “ Los días 9 y 10 de noviembre, El Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y el Instituto Nacional de Estudios e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) del Ministerio de Educación del Brasil, organizaron un seminario para apoyar la implementación de un

Examen nacional de ingreso de maestros a la carrera docente" (véase <<http://www.iadb.org/es>>), que comenzaría a implementarse a partir del año 2012.

En Ecuador, se ha implementado el "Sistema Nacional de Evaluación y rendición social de cuentas" y se puede observar, en su portal *WEB*, como se lleva a cabo "La evaluación al desempeño docente", explicando que quiénes se califiquen en la evaluación externa como "excelente", recibirán un estímulo económico de 1.200 dólares hasta la nueva evaluación; como "muy bueno", 900 dólares; los que se califiquen como "bueno", deberán recibir cursos por parte del ministerio, y como "insatisfactorio", quedarán suspendidos de las clases y deberán tomar cursos ofrecidos por el ministerio (Cfr. <<http://www.educacion.gob.ec>>). Los docentes que obtengan dos veces consecutivas un resultado "insatisfactorio", en la evaluación de desempeño, "serán separados del magisterio" (véase Art. 38 de la Ley de Carrera Docente y escalafón del Magisterio Nacional de Ecuador).

NOTAS FINALES

Pulido Chavez (2010) hace una distinción entre los países, en términos de políticas educativas. Los países de *continuidades neoliberales*, según él, son México, Perú, Chile, Colombia, entre otros; los *de concertación*, Argentina, Brasil, Guatemala, Uruguay y Paraguay y los de *ruptura neoliberal*, Bolivia, Ecuador y Venezuela.

En este artículo, hemos visto someramente los casos de México, Perú, Chile y Colombia, como países que se encuentran dentro de la continuidad neoliberal en términos de políticas docentes, y el caso de Brasil, que, sin definir políticas abiertamente neoliberales, responde a las solicitudes de los organismos de crédito en términos de profesionalización docente. Finalmente, se presentó también el caso de Ecuador, que es de ruptura neoliberal, pero con un fuerte control estatal. El último caso es llamativo, dado que Ecuador responde al denominado socialismo latinoamericano, en el que se podrían encontrar claramente Cuba, Venezuela y Bolivia. Sin embargo, responde a mandatos neoliberales en términos de *accountability* y regulación docente. En fin, la pregunta que cabe aquí, en términos de profesionalización docente es ¿triunfó el neoliberalismo en un escenario posneoliberal?

En el modelo de planeamiento estratégico situacional (MATUS, 1992), la utopía concreta que guía la reflexión y elección de los medios para su consecución progresiva requiere que cada acción que se desarrolle contenga elementos de certera ruptura con la situación inicial que se desea transformar, de modo a construir los "gérmenes de lo nuevo" y posibilitar la emergencia de prácticas sociales y actores colectivos que motoricen el cambio situacional.

THE PROFESSIONALIZATION OF TEACHING IN LATIN AMERICA AND THE DISCURSIVE MEANINGS OF NEO-LIBERALISM: 1990-2012

ABSTRACT: This article presents the partial results of a study which analyzes the discursive meanings of the professionalization of teaching. It discusses the privatizing ideological continuity of international organizations and their relationship with certain countries in the region where professionalizing mechanisms linked to accountability have been established. Firstly, the World Bank and Inter-American Development Bank documents are methodologically and longitudinally analyzed from 1990 to the present, as well as programs currently being drawn up in certain selected countries: Peru, Chile, Mexico, Brazil, Colombia and Ecuador. It also analyzes the websites of the ministries of education in each country. The results of the inquiry established a clear ideological-discursive continuity of the credit agencies with regard to the professionalization of teaching and the diversity and nuances of neoliberal continuity in the countries included in the sample analysis.

KEYWORDS: Neoliberalism. Post-neoliberalism. Teaching policies. Professionalization of teaching.

A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE NA AMÉRICA LATINA E OS SENTIDOS DISCURSIVOS DO NEOLIBERALISMO: 1990-2012

RESUMO: Neste artigo são apresentados os resultados parciais de uma pesquisa que analisa os sentidos discursivos sobre a profissionalização docente. Debate-se sobre a continuidade ideológica privatizadora dos organismos internacionais e sua relação com alguns países da região em que foram estabelecidos mecanismos de profissionalização vinculados ao accountability (responsabilidade e transparência). Metodologicamente são analisados prioritariamente documentos do BM (Banco Mundial) e do BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento), de modo longitudinal, desde 1990 até a atualidade, e os programas que atualmente são desenvolvidos nos países selecionados: Peru, Chile, México, Brasil, Colômbia e Equador. Analisando também os portais WEB do ministério de educação de cada país, os resultados da indagação estabelecem uma clara continuidade ideológico-discursiva dos organismos de crédito no que diz respeito à profissionalização docente e diversidade de matizes de continuidade neoliberal nos países que foram incluídos na mostra da análise.

PALAVRAS-CHAVE: Neoliberalismo. Pós-neoliberalismo. Políticas docentes. Profissionalização docente.

NOTAS

1. El objetivo del PREAL es “contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación escolar mediante la promoción de debates informados sobre temas de

política educacional y reforma educativa; identificar y divulgar las buenas prácticas y monitorear el progreso educativo en los países de la región" véase www.preal.org.

2. Empleamos los términos "aceptar" y "asumir" para distinguir entre aquellos países que definieron su estrategia política en término de adhesión neoliberal y otros que, presionados por las deudas con los organismos de crédito, debieron aceptar los lineamientos políticos para la región.

3. Chile (2009) Ley General de Educación; Argentina (2006) Ley de Educación Nacional; Bolivia (2010) Ley de Educación "Avelino Siñani y Elizardo Pérez"; Brasil (2009) Enmienda a la Ley de Directrices y Bases de 1996; Ecuador (2011) Ley Orgánica de Educación Intercultural; México (2004) Reforma de la Ley General de Educación; Perú (2003) Ley General de Educación; Uruguay (2008) Ley General de Educación.

4. Quien ha sido autora de varios documentos del Banco Mundial y que actualmente se desempeña como economista principal del organismo.

5. Esta es la denominación que tiene el Ministerio de Educación en México.

REFERENCIAS

BALL, S. J. Grandes políticas, un mundo pequeño. Introducción a una perspectiva internacional en las políticas educativas. En: NARODOWSKI, M. (Org.). *Nuevas tendencias en políticas educativas: Estado, mercado y escuela*. Buenos Aires: Granica, 2002, p. 103-128.

BALL, S., La privatización encubierta de la educación pública. *Informe para la Internacional de la Educación*. Instituto de Educación, Universidad de Londres, 2007.

Banco Mundial Cómo atraer y retener docentes calificados en la Argentina: impacto del nivel y estructura de la remuneración. Washington, DC, 1999.

BEILLEROT J. *La formación de Formadores*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 1996.

BENTANCUR, N. (2010). La reciente generación de leyes educativas en América Latina: ¿un nuevo direccionamiento para nuestros sistemas educativos? (análisis de los casos de Argentina, Chile y Uruguay)". Ponencia presentada al Congreso XXIX de LASA, Toronto, Canadá, octubre 6-9, 2010.

BONAL, X. Globalización y política educativa: un análisis crítico de la agenda del Banco Mundial para América Latina. *Revista Mexicana de Sociología*, v. 64, n. 3, 2002, pp. 3-35.

CARNOY, M. ¿Están Funcionando las Reformas Educativas en Latinoamérica? Nuevas Perspectivas. Documento de Trabajo Washington, D.C. BID, 2002.

CARNOY, M. Globalization and Educational Reform: what Planners need to know. In: *Fundamentals of Educational Planning*. Paris: UNESCO-International Institute for Educational Planning, 1999.

CECEÑA, A. E. "El posneoliberalismo y sus bifurcaciones." *Espacio crítico* (10), 2009.

DÍAZ BARRIGA, A. A avaliação na educação mexicana. Excesso de programas e ausência da dimensão pedagógica. *Sísifo - Revista de ciências da educação* n. 9 mai./ago. pp. 19-30. Consultado en mayo, 2010 en <http://sisifo.fpce.ul.pt>, 2009.

FERNÁNDEZ PÉREZ, M. *La Profesionalización del Docente*. 2ª ed. Madrid (España): Ed. Siglo XXI, 1999.

FULLAN, M. y HARGREAVES, A. *La escuela que queremos: los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Buenos Aires: Amorrortu, 2006.

GARCÍA DELGADO, D. Y NOSETTO, L. "El desarrollo en un contexto post neoliberal. Hacia una sociedad para todos", Buenos Aires, ED CICCUS, 2006.

GOROSTIAGA Y TELLO Globalización y reforma educativa en América Latina: un análisis inter-textual. *Revista Brasileira de Educação*, v.16, n.47, 2011, pp. 363-388.

JOHN, P. (1998) *Analysing public policy*. Londres-Nueva York: Continuum.

LENDVAI, N.; STUBBS, P. (2012) Políticas como Tradução: situando as políticas sociais transnacionais. *Praxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 7, n.1, pp. 1- 18.

LINGARD, B. It is and it isn't: Vernacular globalization, educational policy, and restructuring. En BURBULES, N y TORRES, C. A (eds.) *Globalization and Education: Critical Perspectives*, New York: Routledge, 2000.

LÓPEZ, N. "Las nuevas leyes de educación en América Latina. Una lectura a la luz del panorama social y educativo de la región". ILPE – UNESCO. Sede Buenos Aires, 2007.

MATUS, C. *Política, Planificación y Gobierno*. ILPES/ALTADIR, Caracas, 1992.

MIÑANA BLASCO, C. (y José Gregorio Rodríguez). "La educación en el contexto neoliberal," en *La falacia neoliberal. Crítica y alternativas*. Editado por D. I. Restrepo Botero. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2003, pp. 285-321.

PAULSTON, R. El espacio de la educación comparada y el debate sobre el posmodernismo, *Propuesta Educativa*, n 23, 2001, pp.18-31.

PÉREZ GÓMEZ, A., Entrevista. *Revista Docencia* nº 26, 2005, pp.85-91.

PERRENOUD Ph. La profesión docente entre la proletarianización y la profesionalización: dos modelos de cambio, *Revista Perspectivas* Vol. XXVI, nº 3, septiembre 1996.

PINI, M. El "¿Post neoliberalismo? Políticas educativas recientes en Argentina" en A. Montané y J. Beltrán (coords.) *Miradas en movimiento. Textos y contextos de políticas de educación*. Valencia. Editorial Germania, 2011.

PULIDO CHAVES, O. "Sobre el derecho a la educación en América Latina". Mesa sobre los contextos regionales y el derecho a la educación, Pre-Asamblea Latinoamericana de la Campaña Mundial por el Derecho a la Educación. Bogotá, noviembre 2010.

SADER, E. Refundar el estado. Posneoliberalismo en América Latina. Buenos Aires, CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CTA EDICIONES – Instituto de Formación de la CTA, 2008.

SANTOS, B.S. (2004) El Foro Social Mundial: hacia una globalización contra-hegemónica I. En Sen, J. et al (orgs.), *El Foro Social Mundial: desafiando Imperios*, El Viejo Topo/ CEDMA Málaga, pp. 459-467.

SVAMPA, M. *La sociedad excluyente*. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo. Buenos Aires: Taurus, 2005.

SVERDLICK, I. La relación Estado – OSC El desafío de construir un espacio público más amplio, más democrático y participativo. Ponencia presentada en el Foro Social Mundial – Belem, 2009.

TÉLLEZ T., F. Redes de Producción y Diseminación de Información sobre Educación en América Latina y el Caribe: su Utilidad para Tomadores de Decisión. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, v.16, n.14. Recuperado noviembre de 2010 de <http://epaa.asu.edu/epaa/>.

TELLO, C. "Perspectivas discursivas sobre profissionalização docente na América Latina" En: OLIVEIRA, D. A, PINI, M. y FELDFEBER, M. (orgs.), *Políticas educacionais e trabalho docente: perspectiva comparada*, Argvmentvm Editora / Fino Traço Editora, 2011.

TELLO, C. Un mapeo de los discursos de las políticas docentes en Latinoamérica 1990-2007. 2009. 307 p. Tesis (Maestría) – Programa de Posgrados en Políticas y Administración de la Educación, Universidad Nacional de Tres de Febrero, Buenos Aires, 2009.

TENORTH, H.-E. Profesiones y profesionalización. Un marco de referencia para el análisis histórico del enseñante y sus organizaciones, *Revista de Educación*, nº 285, 1988, pp. 77-92.

TIRAMONTI, G. (2004). La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación. En: TIRAMONTI, G. (comp.) *La trama de la desigualdad educativa*.

VAN DIJK, T. Social cognition and discourse. In: GILES, H. y ROBINSON, R.P (eds.). *Handbook of social psychology and language*. Chichester: Wiley, 1989. pp. 163-183.

ZIZEK, S. *El sublime objeto de la ideología*. Buenos Aires: Siglo XXI, 1992.

DOCUMENTOS DE ANÁLISIS

BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO "¿Enseñan mejor las escuelas privadas en América Latina?" Washington, DC, 2010.

BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO "Desconectados. Habilidades, educación y empleo en América Latina" Washington, DC, 2012.

BANCO MUNDIAL Mejoramiento de la Calidad de la Educación primaria en América Latina y el Caribe. Banco Mundial. Washington, DC. 1994.

BANCO MUNDIAL Prioridades y Estrategias para la educación. Examen del Banco Mundial. Washington, DC., 1996.

BANCO MUNDIAL La Educación en América Latina y el Caribe. Banco Mundial. Washington, DC, 1999.

BANCO MUNDIAL Mejorar la enseñanza y el aprendizaje por medio de incentivos ¿Qué lecciones nos entregan las reformas educativas de América Latina? Washington DC., 2005.

BANCO MUNDIAL Ampliar oportunidades y construir competencias para los jóvenes. Una nueva agenda para la educación secundaria. BM Colombia Mayol Ediciones S. A. Bogotá, Colombia, 2007.

BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO. Dialogo Regional de Política. La profesión docente. Más allá de la capacitación, 2003.

BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO. Autonomía Escolar: factores que contribuyen a una escuela más efectiva. 2000.

PREAL Informe de Progreso Educativo "Cantidad sin Calidad", 2006.

PREAL Informe de Progreso Educativo "El Futuro está en juego", 1998.

PREAL Informe de Progreso Educativo "Quedándonos atrás", 2001.

Vegas, E. Incentivos docentes y sus efectos en el aprendizaje del alumnado en Latinoamérica, Revista de Educación, 340. Maio-agosto 2006, pp. 213-241.

PREAL (2006) Accountability educacional: posibilidades y desafíos para América Latina a partir de la experiencia internacional. Editores: Javier Corvalán, Robert W. Mcmeekin. Preal – Cide Santiago – Chile.

SITIOS WEB ANALIZADOS

Portal del Ministerio de Educación de Chile: <http://www.mineduc.cl>

Portal del Ministerio de Educación de Brasil: <http://www.mec.gov.br>

Portal del Ministerio de Educación de Colombia: <http://www.mineduccion.gov.co>

Portal del Ministerio de Educación de Ecuador: <http://www.educacion.gob.ec>

Portal de la Secretaría de Educación de México: <http://www.sep.gob.mx>

Portal del Ministerio de Educación de Perú: <http://www.minedu.gob.pe>

FUENTES NORMATIVAS

COLOMBIA. Decreto Ley 1278 (2002) Estatuto de Profesionalización Docente.

PERÚ. Ley 28740 (2006) Sistema nacional de evaluación, acreditación y certificación de la calidad educativa –SINEACE.

ECUADOR. Sistema Nacional de Evaluación y Rendición Social de Cuentas, 2008.

Ley Reformatoria de Carrera Docente y escalafón del Magisterio Nacional de Ecuador, 2009.

BRASIL. IDEB (2005) (Índice de Desarrollo Educativo Básico).

CHILE: Ley 20.079 (2005) de remuneraciones adicionales docentes.

Ley 19.961 (2004) Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño Docente.

MÉXICO: Ley N° 29062 (2007) Ley Modificatoria de la carrera Magisterial.

CÉSAR TELLO é mestre em Educação, Política e Gestão. Docente da Universidad Nacional de Tres de Febrero, em San Martín e La Plata. Participa do Centro de Pesquisas em Estudos Interdisciplinares e educação e do Núcleo de Pesquisa e Conhecimento das Políticas de Educação.

E-mail: cesargeronimotello@yahoo.com.ar
