

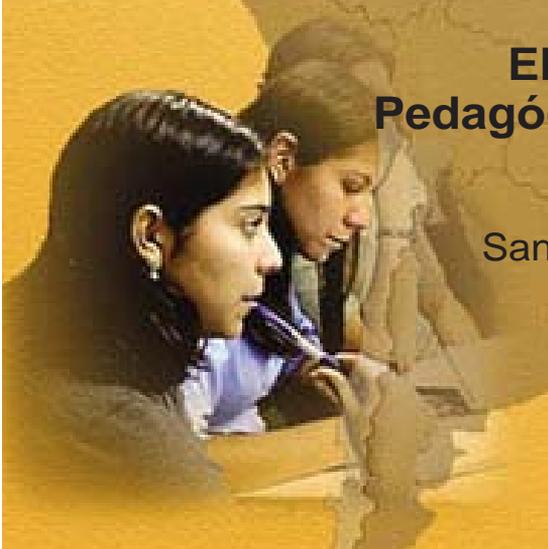


MEMORIA TÉCNICA

Seminario Latinoamericano de Universidades Pedagógicas

**El Rol de las Universidades
Pedagógicas en la Formación Docente:
Experiencias y Desafíos**

Santiago de Chile, 8 y 9 de mayo de 2003



Oficina Regional de
Educación para América
Latina y el Caribe



UNIVERSIDAD METROPOLITANA
DE CIENCIAS DE
LA EDUCACION



GOBIERNO DE CHILE
MINEDUC

Prorectoría
Vicerrectoría Académica
Facultad de Filosofía y Educación

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Av. José Pedro Alessandri 774, Ñuñoa, Santiago, Chile
Fono: (56-2) 2412400 - Fax: (56-2) 2412695
Casilla: 147 Correo 21 Moneda Santiago
Web: www.umce.cl
Inscripción N° 138606 Año 2004
ISBN 956-7062-13-7

Edición:

Prorrector: José Martínez Armesto
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

Coordinación Diseño y Diagramación:
Ramón Gatica Mena

Esta publicación fue auspiciada por:
OREALC / UNESCO-Santiago

Impresión: Marzo de 2004 (500 Ejemplares)
Impreso en los Talleres UMCE.

**El material del presente documento puede ser
utilizado para fines educativos citando la fuente.**

MEMORIA TÉCNICA

Seminario Latinoamericano de Universidades Pedagógicas

**El Rol de las Universidades
Pedagógicas en las Formación Docente:
Experiencias y Desafíos**

Santiago de Chile, 8 y 9 de mayo de 2003

Presentación	9
Introducción	13
Conferencias Inaugurales	
Conferencia de Prof. Miguel A. Aliaga, Vicerrector, UMCE.	19
Conferencia de Dra. Magaly Robalino Campos UNESCO/OREALC	23
Presentación de los Sres. Rectores de las Universidades Pedagógicas Participantes	
Universidad Pedagógica Nacional, Colombia	35
Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela	39
Universidad Pedagógica Nacional "Francisco Morazán", Honduras	53
Escuela Normal de Jalisco, México	67
Universidad Pedagógica Nacional, México	79
Universidad de Machala, Ecuador	95
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile	105
Conclusiones de las mesas de trabajo	
Mesa N° 1 Perspectivas y Tendencias Curriculares para la Formación Docente	113
Mesa N° 2 Modelos de Práctica Docente	119
Mesa N° 3 Formación de Docentes	123
Mesa N° 4 Investigación Educativa y la Formación Docente	127
Mesa N° 5 Calidad, Acreditación y Certificación en la Formación Inicial de Docentes	129
Carta de Santiago	136
Lista de Participantes	
Participantes Seminario Latinoamericano de Universidades Pedagógicas	143

Presentación



La Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE), de Santiago de Chile, en su constante inquietud por el mejoramiento de la calidad de la enseñanza para la formación docente, desea hacer un aporte para la discusión y reflexión de los diferentes temas que ayuden al desarrollo y al enriquecimiento del conocimiento en este ámbito entre los países de la Región. Para ello, elaboró y llevó a cabo este Seminario entre los días 8 y 9 de mayo del 2003. La realización de este seminario contó con el patrocinio del Ministerio de Educación de Chile y la cooperación de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y El Caribe (UNESCO/SANTIAGO).

El objetivo de este seminario fue crear una red de Universidades Pedagógicas Latinoamericanas para intercambiar experiencias, crear lazos de intercambio y promover el desarrollo profesional de los docentes.

El Seminario Latinoamericano de Universidades Pedagógicas ha sido una instancia de búsqueda, análisis, proyección y establecimiento de estrategias en torno a la formación de docentes. El trabajo realizado permitió establecer un punto de encuentro entre los rectores, para aunar criterios en la tarea de formar docentes que apoyen eficientemente la formación

ciudadana y el desarrollo social y cultural de los pueblos.

Esta publicación incluye las presentaciones realizadas en el seminario, así como también, las conclusiones a las cuales llegaron las diferentes mesas de trabajo. Se destacan los principales acuerdos surgidos del intercambio de experiencias, expresados en la "Carta de Santiago", como un compromiso regional para la formación de docentes.

Agradecemos la colaboración de la comunidad académica de la UMCE que, con entusiasmo y dedicación profesional, hicieron posible la realización de esta actividad. Igualmente, agradecemos al personal administrativo por su apoyo incondicional para llevar a cabo este proyecto.

*José A. Martínez Armesto,
Ph.D. Prorector
Universidad Metropolitana
de Ciencias de la Educación*

Los Docentes: Uno de los Factores más Importantes en los Cambios Educativos

Sin lugar a dudas, el desempeño de los docentes es uno de los factores más importantes en el aprendizaje de los estudiantes. Es cierto que los resultados educativos no dependen solo de los profesores, sin embargo, estudios e investigaciones recientes muestran que ellos son capaces de disminuir la influencia negativa de las condiciones sociales de inequidad, pobreza, falta de servicios básicos, entre otras.

El papel del profesor en la sala de clases para crear ambientes y climas de aprendizaje estimulantes es fundamental, en la medida en que combine el manejo del conocimiento, metodologías participativas y compromiso por los resultados de sus estudiantes. A esto se añade la necesidad de contar con docentes que tengan competencias para trabajar en equipo, involucrarse con sus escuelas y comunidades, aprender a lo largo de toda su vida profesional, rendir cuentas a las familias y a la sociedad.

De la misma forma y consecuente con la gran importancia que tienen los docentes, el PRELAC, Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe, suscrito en la Reunión de Ministros de Educación realizada en La Habana en noviembre de 2002, levanta como su segundo foco estratégico a “Los docentes y el fortalecimiento de su protagonismo en el cambio educativo para que respondan a las necesidades de aprendizaje de los alumnos” y establece como un mandato regional el desarrollo de

un conjunto de estrategias, programas y proyectos que contribuyan a fortalecer la profesión de educar.

Por otra parte, estudios realizados por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (UNESCO/Santiago) confirman la influencia determinante que tiene la formación inicial en el trabajo de los docentes y nos plantea la gran tarea de apoyar los propósitos de las instituciones formadoras de maestros en los distintos países y contribuir a la generación de las necesarias transformaciones que demanda una educación de calidad con equidad para toda la población.

En este contexto y consecuentes con la historia de trabajo que sobre el tema docente ha desarrollado la UNESCO/Santiago, hemos asumido un apoyo decidido a la RED DE FORMACIÓN DOCENTE DE LATINOAMÉRICA Y EL CARIBE, en el marco de un amplio esfuerzo emprendido en distintas líneas para ampliar integralmente la mirada sobre los docentes y su protagonismo. Tenemos la certeza que las alianzas estratégicas que están surgiendo y creando sinergias en este campo serán un aporte fundamental para los sistemas educativos, las comunidades, las familias y los propios docentes.

Ana Luiza Machado

Directora

*Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe
UNESCO/Santiago*

El éxito que se espera de las reformas educativas que se llevan a cabo en los países de América Latina y el Caribe está fuertemente ligado a una formación de docentes con competencias adecuadas para su desempeño profesional. Los gobiernos de la Región han movilizados recursos para mejorar la calidad del trabajo docente con miras a alcanzar resultados que puedan ser medidos a nivel de aula.

Mejorar la calidad de la educación ha sido un tema recurrente en todos los procesos de reforma emprendidos. Más allá de promover procesos pedagógicos en el aula, aplicación de estrategias didácticas y novedosas metodologías, se ha cambiado la mirada sobre el significado que tienen los procesos de enseñanza y de aprendizajes efectivos para la formación de una ciudadanía participativa, comprometida, participativa y consciente de sus derechos.

Las instancias donde ocurre la formación docente en la región han ido evolucionando en el transcurso de la historia de los diferentes países, desde Escuelas Normales dedicadas a la formación de maestros para la Escuela Primaria a Institutos de Formación Docente de Nivel Terciario y/o Facultades de Educación pertenecientes a Universidades tradicionales. Por situaciones históricas diferentes, algunos países de la región latinoamericana han llevado a cabo

procesos de creación de universidades pedagógicas dedicadas exclusivamente al desarrollo de la Ciencias de la Educación y, por ende, a la formación de docentes; algunas de ellas sólo dedicadas a la formación inicial de los maestros para los primeros años de escolaridad (preescolar y educación primaria), otras a la formación de docentes de Secundaria y, por último, otras que se preocupan de la formación de toda la gama de docentes (Preescolar, Primaria, Secundaria y otras modalidades).

Sin embargo, estos cambios en la formación de docentes han despertado críticas en determinados sectores que plantean que sólo universidades complejas, que abarcan múltiples ámbitos del conocimiento, garantizan una formación adecuada en las especialidades en las cuales deben ser competentes los docentes, más allá de aquellas materias propias de la pedagogía. Frente a esta postura emergen nuevos modelos de formación universitaria que pueden ser tan válidos como los existentes en las universidades “complejas”. Estas estructuras universitarias orientadas a la especialización, empiezan a echar por tierra aquellos modelos tradicionales de las instituciones universitarias y sólo cabe resguardar la calidad y la excelencia de la docencia y de la investigación. Desde el punto de vista pedagógico existe un gran número de argumentos que avalan

estos procesos emergentes.

A partir de lo anterior, la Universidad Metropolitana de la Educación, consciente de su labor como universidad estatal y pública, junto con promover el análisis y la reflexión sobre el rol que juegan las Universidades Pedagógicas en la formación de docentes, se ha permitido convocar a Rectores y especialistas de formación de docentes de universidades pedagógicas existentes en la región y a organismos especializados para que, en un ánimo constructivo, elaboren estrategias conjuntas que permitan apoyar a los países en la formación de los profesionales de la Educación, en el desarrollo de investigación educacional y el desarrollo de programas de movilidad estudiantil y de académicos, para alcanzar niveles óptimos en los procesos de internacionalización de la formación de docentes.

Este trabajo nos compromete, una vez más, a unir y dirigir esfuerzos en la dirección de un desarrollo y crecimiento mutuo, solidario y consciente de nuestras limitaciones y prioridades.

■ Analizar los alcances y las proyecciones que tienen las Universidades Pedagógicas en la formación de un nuevo profesional de la Educación acorde con los actuales desafíos educacionales en el nivel global.

■ Promover el debate y una discusión profunda sobre los modelos curriculares más efectivos para la formación de docentes.

■ Comparar las áreas de investigación educativa que se llevan a cabo en los países participantes y su incidencia en la formación de los docentes.

■ Establecer las estrategias necesarias para un proceso de internacionalización efectiva entre las Universidades Pedagógicas de la región latinoamericana.

Metodología de Trabajo

Los siguientes seis temas fueron escogidos, previamente, para ser trabajados durante el seminario, debido a su relevancia en la formación docente:

- Políticas de desarrollo de las Universidades Pedagógicas.
- Perspectivas y tendencias curriculares para la formación docente.
- Modelos de práctica docente.
- Formación de docentes.
- Investigación educativa y la formación docente.
- Calidad, Acreditación y

Certificación de la Formación Inicial docente.

Se realizó una sesión inicial que tuvo como objetivo contextualizar la formación docente en los diversos países participantes. Las presentaciones estuvieron a cargo de los Rectores de las universidades participantes.

Luego, se constituyeron las mesas de trabajo en las que se analizaron y elaboraron estrategias en torno a los temas relevantes. Los rectores de las universidades constituyeron una mesa de trabajo que se concentró en la temática de Políticas de Desarrollo de las Universidades Pedagógicas y, a partir de su trabajo, se generó el documento *“Políticas Académicas para la Formación Docente”*, propuesta debatida y ratificada en la Sesión Plenaria Final.

Los otros cinco grupos, llamados *Grupos Focales de Trabajos de Técnicos*, se concentraron en los temas especializados de formación de docentes. A cada una de las mesas se les entregaron preguntas, para ser trabajadas durante la sesión. En la Sesión Plenaria Final, se debatieron las propuestas, resultados y conclusiones de cada mesa de trabajo.

El desarrollo más detallado de cada sesión fue el siguiente:

■ **Sesión Global de Información:** Presentación de las temáticas por los académicos participantes de

cada Universidad. Jueves 8 –
Tiempo: 15 minutos por Universidad.

■ **Discusión General de las Temáticas:** Discusión de las temáticas por participantes de la mesa y aportes del público de la mesa. Viernes 9 –Tiempo: 1 hora de discusión.

■ **Respuestas a las preguntas de la Mesa:** Aportes de información por los integrantes de la mesa, para dar respuesta a las preguntas de la mesa. Viernes 9 – Tiempo: 1 hora de elaboración.

■ **Presentación de resultados y conclusiones al plenario:** Relator prepara las respuestas a presentar al plenario.

Las conferencias y resultados de los trabajos por mesa constituyen el material de la presente publicación.

El Seminario estuvo dirigido a académicos formadores de docentes de Universidades Pedagógicas de Latinoamérica y El Caribe, a Facultades de Educación de Chile, a autoridades educacionales, investigadores en educación, especialistas de organismos internacionales y a estudiantes de los últimos cursos. Se pudo participar en calidad de oyente en los grupos focales y en la sesión plenaria.

Sede del Evento
Universidad Metropolitana
de Ciencias de la Educación
Ñuñoa, Santiago de Chile
Casilla de Correo N° 147, Fax: (56 – 2)
241.26.95
Teléfono: (56 – 2) 241.24.06
E-mail: rrii@umce.cl;
umcepro@umce.cl

Conferencias Inaugurales



Discurso de Apertura del Seminario Universidades Pedagógicas

*Miguel Ángel Aliaga Ibarra
Vicerrector Académico
Universidad Metropolitana
de Ciencias de la Educación, Chile*

Este Seminario tiene como desafío la conformación de redes de entendimiento y cooperación entre las Universidades Pedagógicas Latinoamericanas. Se analizará cuáles son los problemas, vacíos, desafíos y visiones que plantea la formación de formadores a las instituciones representadas. Los países de nuestro continente, e incluso las distintas regiones de nuestro país, ostentan, obviamente, características comunes, pero también tienen entre sí importantes diferencias idiomáticas, políticas, históricas, étnicas, inmigratorias, educativas, económicas y culturales. Resulta difícil, entonces, rastrear todas y cada una de las semejanzas y diferencias entre nuestros países. Ello se extiende también al tema de la formación docente como resultado de las diferencias en cuanto a la duración de los estudios para acceder a un Título de Profesor, a la presencia o ausencia de políticas implícitas o explícitas respecto a la formación de profesores, al concepto que se tiene de la figura del formador y las diferentes funciones que desempeña. Este es pues otro desafío: reflexionar cómo podemos aunar esfuerzos, compartir visiones, sueños y esperanzas de mejorar la formación de nuestros estudiantes.

Cualquier revisión del “estado del

arte” muestra que la temática ha sido poco tratada y que, en general, la tendencia predominante es a comprender el problema de la formación de profesores refiriéndolo a cuestiones tales como: conductas de entrada de los aspirantes a profesores, condiciones institucionales, deficiencias del *currículum* de formación o la falta de recursos, etc. Pero, al mismo tiempo, la literatura examinada enseña otros puntos escasamente explorados en el campo de la investigación en formación docente: el saber pedagógico de los propios formadores de formadores y que los espacios de reflexión son pocos o casi inexistentes, por mencionar algunos. Con respecto a lo primero, y como señala una investigadora en educación, parece suceder en este tema lo mismo que ocurre con la enseñanza: la creencia que para enseñar lo único que se requiere es conocer lo que se enseña, es decir, el contenido o materia a enseñar. Sabemos, sin embargo, que ello está muy alejado de la realidad.

Cabe preguntarse entonces: ¿dónde aprenden los futuros docentes a desempeñar su tarea?; o en otras palabras, ¿cuál es la situación de las prácticas profesionales en nuestros países?, ¿Es al final del proceso de formación o secuenciada a lo largo de los estudios?. Programas cortos y planes de estudios altamente teóricos suelen sacrificar la práctica intra y extra-aula y la preparación de las materias y estrategias. Estos

déficit se ven agravados por la calidad de la educación básica y media que muchos aspirantes a maestros reciben antes de ingresar a estudiar pedagogía, quienes terminan por refugiarse en imágenes previas de la enseñanza escolar que recibieron, o bien, se someten a la improvisación ante las demandas del contexto escolar en que deben trabajar. En el primer caso, con las virtudes o los vicios de este “saber de fondo” y en el segundo, viviendo el “*shock*” de la práctica” en una realidad preformada. Otro desafío para las sesiones de trabajo es, en consecuencia, reflexionar que, junto al conocimiento de contenidos, aprender a enseñar supone también adquirir conocimiento sobre cómo se enseña (conocimiento didáctico del contenido) y visualizar un conjunto de acciones tendientes a fortalecer esta dimensión tan sensible de la profesión docente.

Otros aspectos que conoceremos en este Seminario son: ¿en qué nivel funcionan los centros de formación docente en los países asistentes? ¿cuántos años dura la formación? ¿cómo es el régimen interno de cada carrera? ¿qué ventajas o desventajas deparan estas modalidades?. Según entendemos, en América Latina la respuesta ha sido diversa, aunque la tendencia es a instalarlos en Institutos Superiores no universitarios y en Universidades. El anclaje institucional varía mucho y la dependencia no asegura

automáticamente, por cierto, un mejoramiento de la calidad del proceso. La misma heterogeneidad se puede constatar respecto a los requisitos de ingreso y modalidades de acción educativa. ¿Cómo podemos lograr estándares comunes que permitan potenciar un intercambio docente y estudiantil que fertilicen nuestro accionar? ¿Cómo están enfrentando nuestros invitados los procesos de Acreditación y Certificación de la Formación Inicial Docente, si es el caso?. Son otros de los desafíos para este Seminario.

La formación docente es uno de los retos contemporáneos más críticos del desarrollo educativo, e implica un profundo replanteamiento del modelo convencional de formación de maestros. La escuela transmisora (que confunde enseñanza con aprendizaje e información con conocimiento) sigue perpetuándose en algunos programas de capacitación docente y el cambio educativo continúa siendo percibido como un esfuerzo rápido y corto, no como un proceso a largo plazo. Creemos que la formación de formadores debe ser entendida como un proceso continuo, sistemático y organizado que abarque toda la carrera del profesor. En este sentido, la investigación en educación juega un rol preponderante en cuanto a develar posibilidades de reposición de concepciones, metodologías y estrategias, flexibilización de planes de estudio, posibilitar salidas

intermedias, explorar las necesidades educativas y sociales, brindar asistencia al profesorado en ejercicio, crear materiales de apoyo docente, etc.

Por otro lado, el análisis de los estudios que tratan de la formación de formadores resulta difícil debido a las imprecisiones de los conceptos de “formador” y “formación”. Los trabajos que conceptualizan la figura del formador lo definen como el docente que tiene contacto directo con sus alumnos, ya sea en el nivel inicial, secundario o terciario. En cualquiera de ellos, la investigación educativa puede ayudar a actualizar dimensiones como “aprender a aprender”, “resolución de problemas”, estrategias de tolerancia al cambio, incorporación de los estudiantes a prácticas investigativas, incorporación de nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC), que dispongan al futuro maestro para enfrentar dinámicas de trabajo con nuevos sentidos y significados. Por su parte, el formador de formadores es entendido como quien está dedicado a la formación de profesores y realiza tareas, no sólo de formación inicial y permanente de docentes, sino también en planes de innovación, asesoramiento, planificación y ejecución de proyectos en áreas de educación formal, no formal e informal. En este otro sentido, la investigación educativa es aún más perentoria. El desarrollo

profesional de los formadores de formadores debería acompañarse por ofertas de postítulos o postgrado que amplíen e integren su formación continua. Sintéticamente entonces, tenemos ante nosotros un doble desafío: la formación de la calidad antes del trabajo y el perfeccionamiento en el trabajo.

En conclusión, tenemos dos días para examinar estrategias de articulación de proyectos de educación permanente en que nuestras instituciones puedan cooperar mutuamente; en imaginar consensos básicos respecto a estándares para la formación de formadores (qué cosas deben saber y ser capaces de hacer nuestros futuros profesores); en proponer estrategias en que nuestros profesores universitarios, de educación básica y media se coeduquen en un proceso intersubjetivo de reflexión y diálogo. Las tendencias para la formación docente en América Latina sugieren implementar estrategias de capacitación que, seguramente, serán recogidas en este Seminario; a saber: basadas en el aula, formación docente inicial y continua, trabajo en red, apoyo pedagógico y supervisión, articulación de la formación con la carrera docente y los incentivos, estrategias de formación y capacitación como respuestas a prioridades sociales y educativas locales. En este último sentido, proponemos como opciones de formación de profesores no sólo la formal dirigida

al aula, sino también la educación no formal y la informal, la educación de adultos, técnico profesional, para la etnicidad o la diferencia, para la salud, para la recreación y el tiempo libre, a distancia, etc., todas ellas posibilidades que nos señala la agenda educativa contemporánea, que en lo deseable puedan ser vehiculadas por una oferta académica flexible y articulada a través del sistema de créditos académicos. En síntesis, el aprendizaje formal de la formación inicial no implica la finalización de la formación profesional.

Finalmente, la formación de docentes es un proceso multifactorial que puede enfocarse desde distintos ejes. Proponemos para este Seminario la contemplación de los siguientes: valores y actitudes, conocimientos, habilidades (saber cómo), destrezas (saber qué) y competencias. El desarrollo profesional, concebido como un proceso acumulativo de técnicas y procedimientos, en el cual el profesor actuando en forma aislada se reduce a un consumidor o destinatario de conocimientos producidos por expertos, ajenos a la realidad donde el docente se desempeña, puede y debe ser superado. Una aproximación alternativa, que conciba la enseñanza como un trabajo intelectual en el que se den las condiciones para la generación de conocimiento profesional, que posibilite una mirada indagativa respecto al quehacer cotidiano del docente, que sea capaz de hacerse

cargo de las múltiples demandas educativas actuales, es lo que esperamos y deseamos para nuestros países.

Es por ello que este Seminario Latinoamericano de Universidades Pedagógicas ha sido estructurado, como lo señala el programa, en torno a los siguientes ejes temáticos:

1. Políticas de desarrollo de las Universidades Pedagógicas
2. Perspectivas y Tendencias Curriculares para la Formación Docente
3. Modelos de Práctica Docente
4. Formación de Formadores de Docentes
5. Investigación Educativa y la Formación Docente
6. Calidad, Acreditación y Certificación de la Formación Inicial Docente

El desafío en este contexto, entonces, es documentar lo que han aprendido las Universidades acerca de cómo promover el desarrollo profesional de los profesores, cómo el trabajo con profesores en servicio retroalimenta el mejoramiento de la formación inicial docente, cómo adecuar nuestros *currícula* y cómo nos hacemos cargo de los temas y escenarios emergentes. Como lo señala nuestra Misión Institucional: nada de lo educativo debe ser ajeno.

De la Capacitación al Desarrollo Profesional y Humano de los Educadores

*Magaly Robalino Campos
Especialista Regional de
Formación Docente
UNESCO/Santiago, OREALC*

La formación de los docentes es, en la actualidad, una de las tareas más complejas y, al mismo tiempo, urgentes que se mueve entre el reconocimiento de la enorme importancia que tiene el profesorado en las transformaciones educativas y la persistencia de los enfoques tradicionales sobre su rol, su formación, las competencias que necesitan y su responsabilidad en los sistemas y resultados educativos.

Por esta razón, a través de esta intervención se pretende plantear algunos puntos para una aproximación al tema docente desde una entrada que, incluyendo a la formación y capacitación, contribuya a repensar la integralidad del problema y, por lo tanto, los desafíos que las instituciones formadoras de docentes tienen en un escenario radicalmente distinto a los conocidos hasta ahora.

Los puntos que se tratarán en la intervención son los siguientes:

- Algunas fortalezas y tensiones de la situación de la formación y la capacitación docente.
- Ámbitos en los cuales trabajan los profesores que influyen en el desempeño docente y los resultados

de aprendizaje de los estudiantes.

- Líneas de la UNESCO para el presente año.

Por supuesto, al esbozo planteado en estas intervenciones se pueden hacer todas las ampliaciones y precisiones desde el conocimiento y la experiencia de las instituciones formadoras de docentes.

■ I. Algunas Fortalezas y Tensiones de la Situación de la Formación y la Capacitación Docente

1. Las Docentes: Factor clave de los cambios educativos.

El reconocimiento de las y los docentes como factor clave para los cambios educativos, es uno de los importantes avances de los últimos años, después de una época en que las prioridades de las Reformas Curriculares o Educativas, programas y proyectos en América Latina y el Caribe estuvieron centrados en infraestructura, textos, equipos, laboratorios, y otros insumos que, siendo fundamentales y necesarios, no modifican, por sí solos, la calidad de los procesos educativos al margen del trabajo y desempeño de los docentes.

Este reconocimiento se refleja en las declaraciones de Jomtiem (1990)¹ y Dakar (2000)²; en el caso de América en los marcos de acción de Santo Domingo (República Dominicana, 2000)³ Marco de Acción Regional de Educación para todos en las Américas, 10 al 12 de febrero de 2002. Santo Domingo, República Dominicana.; en el PRELAC, Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (La Habana, 2002) y en los múltiples foros nacionales e internacionales, en los que se han analizado y reflexionado el protagonismo de los docentes en las transformaciones educativas que las sociedades y las comunidades demandan.

Es necesario destacar que el PRELAC, constituido en el compromiso de los gobiernos de América Latina y el Caribe para desarrollar una propuesta regional que contribuya al cumplimiento de las Metas del Milenio, de Educación para Todos y de los otros compromisos mundiales y hemisféricos asumidos por los países, ha colocado como su segundo foco estratégico “.....a los docentes y el fortalecimiento de su protagonismo en el cambio educativo para que respondan a las necesidades de aprendizaje de sus alumnos”, reflejando la decisión de

levantar al tema docente como una de las prioridades dentro de los próximos 15 años, frente a la evidencia que sin una atención preferencial al desarrollo profesional y humano del profesorado no hay cambios posibles que contribuyan a convertir a la educación en un factor de transformación para mejorar la calidad de vida de las comunidades, las familias y las personas.

2. La Formación Docente Presente en los Programas y Proyectos.

La mayoría de programas y proyectos en marcha han incluido componentes de formación y, sobretodo, capacitación de los docentes, como un elemento clave para garantizar el cumplimiento de los objetivos y metas, más allá de que la manera de tratar estos temas puedan tener orientaciones puramente instrumentales. No deja de ser interesante la permanente alusión a la necesidad de contar con los docentes para promover cambios, algo que hoy resulta obvio y que hasta hace un tiempo resultaba un tema marginalmente asumido.

¹ Declaración de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, del 5 al 9 de marzo de 1990, Jomtiem, Tailandia.

² Declaración de Dakar, 23 de Enero 2002.

³ Marco de Acción Regional de Educación para todos en las Américas, 10 al 12 de febrero de 2002. Santo Domingo, República Dominicana.

⁴ PRELAC, DECLARACIÓN DE LA HABANA, publicado por OREALC, UNESCO/Santiago, 2002.

3. La Integralidad del Desarrollo de los Docentes

Una lectura acerca de la manera cómo se aborda el tema docente muestra interesantes avances, aun cuando sean todavía señales iniciales. De la mirada centrada exclusivamente en la capacitación del profesorado se está pasando a un enfoque más integral que intenta asumir la complejidad del tema articulando las múltiples dimensiones del trabajo docente y los factores que influyen en su desempeño.

La formación y capacitación son elementos esenciales. Sin embargo, hay estudios⁵ TEDESCO, Juan Carlos; TENTI Emilio. “Nuevos tiempos y nuevos docentes”. Instituto de Planeamiento de la Educación, Buenos Aires, 2002. y evidencias que muestran que hay un conjunto de condiciones que tienen el mismo, y en ocasiones, mayor peso que el solo manejo de los conocimientos y las metodologías de enseñanza⁶. Entre estos se encuentran: asistencia técnica y acompañamiento a su trabajo, salarios dignos, apoyo de directores y supervisores, ambiente de aprendizaje permanente, reconocimiento social a la profesión docente, autoestima, interacción con las familias y comunidades,

autonomía y libertad para crear, estímulos, trabajo en equipo, atención a su salud y desarrollo personal, plena participación en la toma de decisiones en la escuela y otros⁷.

Es significativo que varios de estos temas, en la actualidad, sean parte de las discusiones acerca de los docentes. Inclusive, proyectos regionales como los que UNESCO está impulsando en Asia, en alianza con OIT y la Internacional de Educadores, muestran avances hacia este enfoque integral que alude a la **cuestión docente**, en toda su amplitud más que a la sola capacitación para ejecutar propuestas y cambios curriculares en los que, generalmente, tienen poca participación y compromiso.

Es cierto que aunque en esta presentación se menciona como una fortaleza, la misma alude a la colocación del tema, al avance en términos de empezar a discutirlo cada vez con más fuerza y frecuencia. Sin embargo, en términos estrictos predomina fuertemente la mirada reducida a los aspectos técnicos (y no a todos) del oficio de enseñar.

⁵ TEDESCO, Juan Carlos; TENTI Emilio. “Nuevos tiempos y nuevos docentes”. Instituto de Planeamiento de la Educación, Buenos Aires, 2002..

⁶ CUENCA, Ricardo, PORTOCARRERO, Carlos. “Actitudes y valoraciones de los docentes en servicio hacia su profesión”. Ministerio de educación de Perú – PLANCAD-GTZ-KFW. Lima, 2001.

⁷ LLECE, Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. Estudio cualitativo de las escuelas con resultados destacables en siete países latinoamericanos. UNESCO, OREALC. 2002.

■ II. Tensiones en el Desarrollo Profesional y Humano del Profesorado.

1. Protagonismo = Información.

Aunque existe un reconocimiento de la necesidad de fortalecer el protagonismo y la participación de los docentes, todavía no se comprende el proceso en todas sus dimensiones y expresiones. La promoción de nuevas formas para potenciar la activa presencia del profesorado cuestiona los modelos tradicionales de gestión y administración, tanto a nivel de los Ministerios de Educación como de las propias instituciones educativas.

El protagonismo suele reducirse, con frecuencia, a informar al profesorado de las decisiones tomadas en otros niveles, sin su conocimiento ni participación, sin comprender todavía que protagonismo es, sobre todo, la corresponsabilidad en la toma de decisiones, en la ejecución y en la evaluación, es una escucha activa y una presencia dinámica. Hay una gran diferencia entre estar capacitado e informado y ser protagonista de los cambios educativos.

2. Participación= Capacitación.

Se reconoce que sin docentes no hay cambios. En contraste con esta afirmación, las decisiones claves de las reformas, programas o proyectos son adoptadas sin

docentes.

Así mismo, todas las reformas tienen componentes de formación o de capacitación, pero las definiciones acerca de los temas de políticas de las propuestas e, inclusive, los contenidos, metodologías y materiales de la misma capacitación, son resueltas sin el criterio de quienes serán luego actores directos.

Obviamente no estamos hablando de procesos de consulta masiva cada vez que hay que tomar una decisión, pero sí de encontrar los mecanismos más adecuados para que la realidad de los centros escolares y de las aulas con los docentes concretos sea considerada al mismo tiempo que se avancen en procesos que faciliten el involucramiento de los docentes y la corresponsabilidad en los resultados. Varios de los países con procesos largos y sostenidos de Reforma, han mostrado debilidades en cuanto al apropiamiento de los docentes por una débil participación al momento del diseño, aún cuando posteriormente se haya puesto mucho énfasis en la capacitación, posteriormente las evaluaciones apuntan, entre otras causas, al débil compromiso de los docentes con los cambios.

3. Reforma del Sistema Educativo sin Reforma a la Formación Inicial.

La mayoría de las Reformas del sistema educativo que se han impulsado en los países se han centrado en cambiar los contenidos curriculares, las metodologías, la evaluación de los aprendizajes y han invertido en la capacitación en servicio. Sin embargo, han dejado fuera a la formación inicial. La capacitación en servicio implementada ha sido para operativizar los cambios propuestos y no cómo un ámbito de desarrollo de los recursos humanos de los sistemas educativos.

En la práctica, lo que está ocurriendo en varios países es que se forman docentes para los antiguos modelos curriculares y que cuando ingresan a la carrera hay que capacitarlos para “reconvertirlos”.

No sólo es un problema de pérdida en recursos y tiempo. Sobre todo, esta tendencia revela la escasa importancia que se asigna, en el marco de proyectos nacionales, a la formación inicial del profesorado. Todo esto contrasta con los estudios que muestran que las concepciones y prácticas de los docentes están fuertemente marcadas por la forma cómo ellos mismos fueron educados. Es decir, la formación inicial tiene un peso mayor que la capacitación

como factor que influye en el desempeño de los docentes⁸.

Las reformas en la formación inicial que se han producido o están en marcha, generalmente, son iniciativas propias de las instituciones, sin conexión con procesos de cambio que se dan en otros niveles. Por lo tanto, las instituciones formadoras de docentes no son parte de los actores que intervienen en los cambios nacionales y menos en su diseño, elaboración y ejecución.

4. Débil Coordinación entre los Responsables de la Formación Inicial.

Diversos son los actores de la formación inicial, dependiendo de los países: universidades pedagógicas, facultades de ciencias de la educación, institutos pedagógicos superiores, institutos normales de nivel preuniversitario. Así mismo, las fuentes de financiamiento también son diversas: públicas, privadas, mixtas.

Esta diversidad de actores de la formación inicial no ha podido ser aprovechada en el marco de procesos y formas de organización que los articule. Existe, por un lado, un trabajo desarticulado entre Ministerios e instituciones formadoras de docentes de nivel

⁸ LLECE, Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. Estudio cualitativo de las escuelas con resultados destacables en siete países latinoamericanos. UNESCO, OREALC. 2002.

universitario y por otro, entre las universidades, facultades de ciencias de la educación e institutos pedagógicos superiores.

En relación con lo anterior, también conviven múltiples enfoques, paradigmas, tendencias, modelos y procesos de evaluación. No se trata de uniformar la formación inicial. Los modelos flexibles responden a las características diversas de los propios países. La formación inicial necesita convertirse en un generador y partícipe activo de los cambios educativos en el marco de políticas y proyectos nacionales de largo plazo.

5. Débil Inversión en la Formación Inicial.

Varios de los grandes proyectos impulsados por los países han priorizado expresamente la educación básica. Sin embargo, uno de los problemas radica en que no se ha considerado que mejorar la calidad de los aprendizajes en este mismo nivel es mejorar la calidad de los docentes, apuntando a la formación inicial, con lo cual la mayoría de estos proyectos se han reducido a la capacitación. Por lo tanto, la inversión en formación inicial ha sido muy débil. Las instituciones formadoras, en general, carecen de financiamiento para proyectos de desarrollo, investigación, innovación o formación de su personal.

Las innovaciones como aportes

de las instituciones educativas para mejorar la calidad de los procesos, particularmente los relacionados con la práctica docente de aula, no nacieron desde los centros formadores de docentes; varios de ellos han perdido liderazgo en la generación de cambios para el trabajo concreto de maestras y maestros. Igualmente la producción de propuestas innovadoras para la formación de docentes requiere ser fortalecida al interior de las mismas instituciones de formación.

6. Formación de Formadores un Nudo en la Formación Inicial.

La directa relación que existe entre la calidad del profesorado y la calidad de la educación, aunque no sea el único factor, funciona también para las instituciones formadoras de docentes, más aún si los docentes reproducen en sus prácticas las maneras cómo fueron formados. Paradójicamente, es uno de los niveles menos atendidos y ausente, en general, en las propuestas de reformas educativas de la mayoría de países.

Algunas instituciones formadoras generan procesos de capacitación interna, pero no existen proyectos articulados y de largo plazo que atiendan la formación de los formadores y su desarrollo profesional permanente. UNESCO está realizando un estudio en 12

países, que se publicará en los próximos meses, ya que este tema necesita ser abordado con urgencia dentro de una propuesta global por la enorme importancia que tiene.

7. La Capacitación Como una Sucesión de Eventos.

La capacitación ha sido vista como una sucesión de eventos sobre temas diversos, coyunturales, no siempre enlazados entre sí, ni en relación con las necesidades y demandas específicas de los docentes. La ausencia de acompañamiento en la aplicación de los aprendizajes y asistencia técnica, que se enmarque dentro de un proceso permanente, hace que estos esfuerzos se diluyan. Esta tensión se suma a la generada por la débil utilización de modalidades alternativas y eficaces de aprendizaje docente como los grupos de estudio, las redes docentes e intercambio entre centros y profesores.

8. La Capacitación a Individuos, no a Equipos.

El trabajo en equipo, la planificación participativa, la toma de decisiones en conjunto y el funcionamiento de colectivos de trabajo no son características comunes en la mayoría de centros de educación. Por lo tanto, las acciones de capacitación a individuos, en ocasiones aisladas por las características de su trabajo, y no a los equipos docentes, tienen

pocas posibilidades de impactar en los resultados de aprendizaje.

El aprendizaje en solitario funciona poco entre el profesorado. Por ello, esta tensión se suma a las modalidades tradicionales alejadas de la reflexión sobre su práctica y fuera de los problemas y necesidades concretos de su trabajo. Estas condiciones reducen aún más el impacto de la capacitación.

9. Precariedad de las Condiciones de Trabajo y de Vida de los Educadores.

Las condiciones en las que trabajan la mayoría de los docentes siguen siendo precarias: bajos salarios, baja autoestima, insuficiente reconocimiento profesional, escasas oportunidades de desarrollo, con ascensos en el escalafón docente solo por envejecimiento, sin estímulos, sin una carrera magisterial que transparente los procesos de ingreso, promoción, mejora y evaluación.

Esta tensión es en extremo importante. Por un lado, refleja la valoración que la sociedad y los responsables de la educación tienen respecto de la profesión docente y por otro, genera niveles de inseguridad, inestabilidad y movilidad permanente del profesorado, aspectos que tienen gran influencia en el desempeño y en los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Esto se agrava si se considera que,

de los estudiantes. Esto se agrava si se considera que, en varios países latinoamericanos, los reclamos docentes por la desatención a su situación como personas y como sector social paralizan las clases por largos períodos, sin posibilidades de recuperación del tiempo perdido.

10. La cuestión docente reducida a formación y capacitación.

Las anteriores tensiones pesan en los procesos y resultados del trabajo docente. Pero no se puede limitar la complejidad del tema sólo a ser tratado a través de la formación y capacitación. Existe un amplio campo que tiene que ser recuperado y que alude al conjunto de condiciones y factores que determinan el trabajo y el desempeño profesional. La formación es un tema muy importante y, sin embargo, no es el único tema que tiene que ver en el desempeño de los docentes y en los resultados de sus trabajos finalmente trasladado al aprendizaje de los estudiantes.

Los docentes actúan en múltiples ámbitos y escenarios y cada uno demanda políticas y programas que, articulados entre sí, conformen una mirada integral e integradora para aportar a la formulación de una propuesta que, incluyendo a la formación y la capacitación, de cuenta del vasto campo del desarrollo profesional y humano del profesorado.

Ámbitos en los que Trabajan los Profesores que Influyen en el Desempeño Docente y en los Resultados de Aprendizaje de los Estudiantes.

Algunos de las dimensiones o escenarios por los cuales transitan o trabajan los profesores se mencionan a continuación, que, desde luego, se cruzan y superponen entre sí.

El ámbito profesional en el cual se incluyen todos los aspectos técnicos de la profesión: formación inicial, capacitación, asistencia técnica, acompañamiento, supervisión, evaluación, entre otros. De los elementos que constituyen este escenario, el énfasis ha estado en la capacitación y, particularmente en el último período, en evaluación a los docentes. Una evaluación que todavía sigue siendo asumida, casi en forma exclusiva, como el “control externo” o la “medición de los resultados de aprendizaje”, siempre desde una intención punitiva, asociada a sanciones y generando resistencia y oposición de los docentes y sus organizaciones. Todavía hace falta trabajar más con todos los involucrados y responsables de la educación para incluir a la evaluación en todos los niveles, como un componente necesario e indispensable de la calidad de la educación. Y, si ofrecer una buena educación es

responsabilidad de todos, también lo es el evaluar los procesos, resultados y cumplimiento de compromisos.

En el **ámbito de las interacciones sociales** se puede hablar de la participación, trabajo en equipo, relación de los profesores con directivos, interacción con padres y madres, procesos de planificación y evaluación participativa, proyectos integrados entre la escuela con la comunidad, etc. Aquí hay un campo muy amplio y fundamental para el desempeño de los docentes que tiene aún poco desarrollo.

En el **ámbito “físico”** puede considerarse el espacio en el cual trabajan los docentes integrado por un conjunto de elementos que influyen en su desempeño y en los resultados de aprendizaje de los estudiantes. En él se encuentran las características del espacio físico, condiciones pedagógicas de las aulas, el tipo de construcción, iluminación, ventilación, acústica, equipos, materiales educativos, servicios básicos y de apoyo al trabajo docente, etc. No basta con una infraestructura, sino dotar a ésta de las condiciones y requisitos pedagógicos para que contribuya a lograr procesos educativos de calidad.

Una mención especial merece la incorporación de las tecnologías de información y comunicación al

trabajo docente, no en términos de computadoras o impresoras, sino como herramientas fundamentales para el aprendizaje permanente de los docentes. Ciertamente que en las tecnologías de información y comunicación se incluyen radio, televisión, video y otros, pero, sin lugar a dudas, la computación, la Internet y la multimedia han modificado significativamente la vida de las personas y, particularmente, las maneras de aprender de los estudiantes. Las instituciones formadoras de docentes, de manera particular deben debatir este tema, porque la actual formación de docentes no puede estar al margen de la utilización de las tecnologías de información y comunicación.

Finalmente, quiero destacar un **ámbito o una dimensión humana** del trabajo docente, un ámbito que empieza a ponerse sobre la mesa pero que no ha sido profundizado lo suficiente, pese a que, en gran medida, la conflictividad en los sistemas educativos responde al abandono de estos temas. Ahí está el tema salario, generalmente tratado en forma aislada de una política salarial; estímulos; salud ocupacional; programas de bienestar social, desarrollo cultural, reconocimiento social y comunitario del trabajo docente y autoestima. En fin, un amplio campo que todavía no ha sido desarrollado, incluso por las mismas organizaciones de

maestros que limitan sus demandas a reivindicaciones de carácter económico que, siendo importantes, son apenas parte de los múltiples factores que influyen en la calidad de vida de los docentes y sus familias y, por supuesto, en los resultados educativos.

Líneas de la NESCO/Santiago en el Tema Docente Para el Presente Período

OREALC, Oficina Regional de Educación de UNESCO para América Latina y el Caribe asume el tema docente como una de sus prioridades y lo ha reflejado en sus principales líneas de trabajo, algunas de las cuales se mencionan brevemente a continuación:

- Contribución al desarrollo de una mirada integral sobre el tema docente en la propuesta de avanzar desde la formación y la capacitación hacia el desarrollo humano y profesional del profesorado.
- Apoyo al conocimiento de la situación de los docentes en América Latina y El Caribe impulsando la investigación y la divulgación de información.
- Apoyo a la formulación de políticas públicas concertadas y participativas sobre el desarrollo humano y profesional del profesorado, recolocando el tema docente como una prioridad en las agendas educativas.

- Aporte a la formulación de proyectos para establecer sistemas de desarrollo profesional que integre la formación inicial con la formación permanente.

- Contribución al diseño de proyectos específicos para mejorar las condiciones de trabajo y de vida de los profesores en alianzas entre organismos de cooperación, ministerios de educación, organizaciones sociales, sindicatos de docentes, etc.

En este sentido están programadas varias acciones como seminarios nacionales e internacionales, investigaciones sobre el tema docente, publicación de materiales y reuniones con actores interesados. Las actividades realizadas se encuentran documentadas en la página web de UNESCO.

Para todos los presentes el compromiso está vigente. Si la educación es una responsabilidad social, también lo es el desarrollo profesional y humano del profesorado y, sin duda, los resultados de este Encuentro serán fundamentales para fortalecer alianzas que ayuden a avanzar al ritmo de las demandas sociales y, particularmente, a la altura de las necesidades de niñas, niños, jóvenes y adultos que siguen pensando que los docentes constituyen uno de los factores más importantes para acceder a una educación de calidad.

Presentaciones de los Rectores Participantes



Sistema Nacional de Formación Docente

Oscar Ibarra Russi
Rector
Universidad Pedagógica
Nacional, Colombia

La Universidad Pedagógica Nacional es la cúpula de una estructura que ha venido consolidándose como Sistema Nacional de Formación de Docentes.

El Sistema Nacional de Formación de Docentes, como idea, surge en la década de los noventa a partir de lo que fue la gran renovación de la educación colombiana (Ley N° 115 de 1994) que genera lo que se conoce como la última reforma educativa. En esa perspectiva, se fue dando un proceso muy interesante para la educación nacional; una primera acción estuvo destinada a identificar la naturaleza de las instancias que conformaban ese sistema y darle calidad y sustantividad a los procesos que allí se llevaban a cabo. Las Escuelas Normales Superiores se constituyeron en las unidades básicas. En la actualidad, el sistema cuenta con ciento veintinueve escuelas normales superiores, distribuidas en toda la geografía del país, que titulan a maestros que prestan servicios en la educación básica primaria y en el nivel preescolar. Para efectos del desarrollo del sistema se definió claramente el papel de la educación básica, secundaria y media y de las facultades de educación, las que están adscritas por su naturaleza a las universidades.

En la actualidad, el país cuenta

con 317 instituciones de educación superior, de las cuales 96 son universidades. La Universidad Pedagógica Nacional es la única universidad exclusivamente pedagógica, aunque existe otra universidad estatal, la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja. Ambas universidades en el momento de su creación en 1955 debieron cumplir con la formación en género, esto es, los hombres se educaban en la ciudad de Tunja y las mujeres en la ciudad de Bogotá. Con el correr del tiempo ambas universidades se transformaron en instituciones coeducacionales y terminan ofreciendo sus servicios de formación profesional, indiscriminadamente, a ambos géneros. La Universidad de Tunja, a diferencia de la nuestra, abre sus puertas a carreras tecnológicas y se encamina hacia las carreras de ingeniería y otras áreas, lo que poco a poco va desvirtuando su naturaleza pedagógica y se convierte en una universidad diversificada como muchas otras existentes en el país.

La única universidad que existe exclusivamente dedicada a la pedagogía es la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, que atiende alrededor de treinta y cinco mil personas en diferentes programas. En los programas de formación presencial atiende alrededor de cinco mil quinientos estudiantes de pregrado y de postgrado. Además, existen una serie de redes de formación para profesores en ejercicio que

atienden alrededor de once mil profesores en todo el territorio nacional, a través de procesos y programas de educación continua. Se ha creado un proyecto muy importante al que le hemos dedicado gran atención y mucho amor que se llama “La Expedición Pedagógica Nacional”, para cubrir, desde un punto de vista diferente, una visión nueva del educador y de una nueva aproximación a la sistematización del saber pedagógico. Esta nueva mirada pretende asumir que el educador es sujeto del saber pedagógico y sujeto del poder político y cultural, y que lo que se ha gestado en el país a través de nuestras escuelas, es mucho más de lo que la universidad como tal puede captar en el proceso mismo de sistematizar el saber de la pedagogía. Esta experiencia tiene una cobertura bastante amplia, actualmente atiende de manera directa alrededor de unos treinta y seis mil educadores en diferentes campos y especificidades que están determinadas por la naturaleza de nuestro país: un país de regiones y un país de etnias. Desde esa perspectiva, se ha recuperado el saber de las etnias en su propio desarrollo pedagógico; se ha captado las maneras como ellos propician y desarrollan la formación del educador y la manera como integran la especificidad cultural del país a un proyecto de nación. Nuestro proyecto “La Expedición Pedagógica Nacional” comenzó hace 10 años.

Existe otra serie de actividades que complementan la acción de la universidad, entre ellas, la red de las escuelas normales superiores, a través de la cual la universidad se une a todo el proceso de desarrollo de dichas instituciones, lo que está produciendo internamente una reflexión, una investigación, un acto de desarrollo de la formación de docentes para la básica primaria y preescolar y lo están haciendo a la luz y en el contexto de las mismas culturas regionales. Por otro lado, la universidad está ligada a la red de facultades de educación. Un programa específico que se llama red FASE, une a la universidad con todas las facultades.

La universidad cuenta con programas de pregrado y de postgrado. En el área de postgrado existen cinco maestrías, diez especializaciones y un doctorado en educación. En este momento el énfasis del doctorado es en educación en ciencias. La universidad es el interlocutor directo del Estado en materias de formulación de políticas públicas en educación. Por ley, el Estado debe consultar a la universidad la puesta en práctica de las propuestas que han venido adelantándose en materias de proyectos educativos.

En términos de la Sociedad Colombiana debemos, desde la academia, ser los interlocutores de las prácticas educativas del sistema en su conjunto y, a la vez,

aportar a las dimensiones mismas del desarrollo de la cultura. En nuestro país existe un Ministerio de la Cultura diferente al Ministerio de Educación; sin embargo, ambos ministerios están trabajando juntos en lo que es propiamente el servicio a la sociedad.

Por otra parte, la Universidad tiene una aproximación muy alta con la Federación Colombiana de Educadores (FECODE). Esta aproximación se da de varias maneras. La Federación Colombiana de Educadores tiene los centros de investigación educativa (CEITS) y, a través de ellos, estamos ligados por las mismas redes de servicios a profesores para prestar apoyo a la docencia y la investigación que ellos mismos producen al interior de sus centros de investigación. Los CEITS tienen desde hace muchos años una revista muy reconocida a nivel nacional sobre educación y cultura, y comparten con nosotros espacios de debate en materia de educación.

La condición de ser universidad oficial otorga excelentes posibilidades para articular con las demás universidades. En Colombia no existe una tensión entre instituciones privadas y oficiales. El sistema tiene características muy particulares, el 64% de las universidades son privadas y sólo un 36% son estatales, pero el diálogo es muy cordial. Existe una asociación colombiana de universidades, llamada ASCUN,

que opera en una dinámica de relación muy cordial entre ellas porque la Constitución estableció que la educación es un servicio público, y como tal puede prestarlo de una manera concreta el Estado y el sector privado. Las estructuras de cada una de esas universidades son controladas a través del Sistema Estatal.

Existe un sistema de acreditación para la educación superior y un Consejo Nacional de Acreditación que estableció las características para los programas de formación de docentes. El Ministerio estableció los estándares de calidad para los programas de formación en las escuelas normales y el CNA para las universidades. Todas las universidades han sido obligadas a presentarse a exámenes sobre condiciones básicas de los programas de formación de docentes. Este proceso terminó hace más o menos dos años. En este momento, todas las Facultades universitarias se preparan para la acreditación de excelencia; igual cosa ocurre con las Escuelas Normales. En este momento hay 57 escuelas normales acreditadas como instituciones de calidad.

El propósito de participar en este Seminario es apoyar el fortalecimiento de un sistema de una Red de Formación de Docentes. Los países, en particular el mío, necesitamos del diálogo abierto y sincero sobre todo lo que tiene que ver con la formación de

los educadores. En Colombia se dice que lo que no se escribe en el corazón de los maestros no llegará al futuro de nuestro país. La realidad que vive el país plantea una serie de preguntas a nuestra condición de formadores de docentes: existen cuatro millones de colombianos desplazados, culturas absolutamente desarraigadas y una niñez sin una cobertura educacional suficiente, tres millones quinientos mil niños fuera del sistema escolar. Por la misma condición de la guerra hay una inseguridad y una inestabilidad permanente. El país pasa por un momento difícil y sentimos que la educación tiene algo que decir, algo que hacer y nuestros maestros, por lo mismo, tienen una conciencia que proyectar. Debemos formar para un país en paz, un país influyente, un país democrático y creemos que podemos aprender mucho de lo que otros países han vivido, han sentido y han podido proyectar. Venimos con el corazón y la mente abierta a escuchar las propuestas para la creación de esa Red; de decirles que, a pesar de todas las dificultades, nuestro país es un país que trabaja, que crea tenazmente y que somos una universidad que piensa en la educación y la piensa muy en serio. Tenemos una comunidad académica de muy alto nivel, hay cuarenta y dos doctores en la universidad operando en investigaciones muy concretas; tenemos un centro de

investigaciones muy reconocido (CIUP) que está conectado a la red de América Latina a través del REDUC y permanentemente estamos reportando nuestras informaciones de investigación.

Políticas del Plan de Desarrollo Upel 2001 - 2005

*Jesús Rodríguez Gómez
Vicerrector de Docencia
Universidad Pedagógica
Experimental Libertador, Venezuela*

La Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Venezuela agrupa ocho institutos pedagógicos y 77 centros educativos en todo el país. Atiende, según las últimas estadísticas, a 50.676 estudiantes de pregrado y 6.401 estudiantes de postgrado. El tiempo de graduación es de 5.5 años; una tasa de graduación de 18,98%, es decir, la prosecución es bastante alta; relación alumno profesor 24,4 alumnos por profesor. La planta académica está formada por 1559 profesores, de los cuales 641 son licenciados, 104 son especialistas, 721 tienen grado de magíster y 81 son doctores.

La Universidad ha definido diez políticas correspondientes a diez áreas básicas del quehacer académico¹ Para detalles de las Políticas del Plan de Desarrollo de la UPEL, ver anexo: Conocimiento – Enseñanza – Aprendizaje; Cultura Organizacional; Desarrollo Profesional; Gestión; Tecnología; Investigación; Estructura Organizacional; Presupuesto y Administración; Estudios Prospectivos; e Integración a la Comunidad. Cada política es llevada a cabo por instancias específicas que se preocupan de poner en práctica las acciones definidas a través de estrategias. La instancia

encargada de su preparación fue la Dirección de Planificación y Desarrollo y ha sido reconocido como uno con los planes de desarrollo más coherentes de las universidades de nuestro país.

En el área de conocimiento - enseñanza - aprendizaje la política es la de formación de educadores para aprender a Ser y para el aprender Haciendo. Las instancias encargadas de llevar a la práctica dicha política son: Docencia, Extensión, Secretaría, Investigación, Postgrado y Bienestar estudiantil. Existen, además, otras dependencias que se ocupan de implementar esta política, como son Información Pública e Imagen Corporativa, Planificación e Informática.

La segunda política es la Construcción y Apropiación del *ethos* UPEL. Nuestra universidad está conformada por los ocho institutos: el Instituto Pedagógico de Caracas y los siete que se distribuyen en el país. Cada uno creció con una cultura y con una manera de hacer sus cosas. Esta segunda política determina las acciones del área de cultura organizacional. Para su implementación participan Extensión, Secretaría, Investigación y Postgrado, Bienestar Estudiantil, y Docencia. Hay otras dependencias, en este caso Informática, Personal, Planificación, Información, Publicidad

¹ Para detalles de las Políticas del Plan de Desarrollo de la UPEL, ver anexo

e Imagen Corporativa.

La política de Promoción y Reconocimiento del Talento Humano corresponde al área de Desarrollo Profesional. Es la promoción y reconocimiento de las competencias de los encargados del desarrollo académico y administrativo de la universidad. Las instancia universitarias involucradas son Investigación y Postgrado, Extensión, Personal y Docencia.

Otra área es la de Gestión, es decir, cómo hacemos las cosas. De nuevo aparecen las principales dependencias: Docencia, Investigación y Postgrado, Extensión, Planificación y Secretaría, encargadas de la política de Desempeño Gerencial con Nuevos Referentes.

En Venezuela, nuestra universidad es la única que tiene un Rectorado y tres Vicerrectorados (Vicerrectorado de Docencia, Vicerrectorado de Extensión y Vicerrectorado de Investigación y Postgrado) y una Secretaría. Muchos han criticado esta estructura porque aparentemente es una estructura más burocrática que las de otras universidades del país, pero nuestra universidad es demasiado grande, ya que tiene 77 centros educativos en todo el país; entonces, esta estructura se justifica por el alcance geográfico que tiene la universidad. Dentro de esta área de gestión se ha puesto el énfasis en la política sobre el desempeño gerencial con

nuevos referentes. Esto surge porque en nuestro país hay un gran movimiento que promueve la transformación universitaria. La transformación es intrínseca a la universidad y la universidad nació para eso.

El papel de la tecnología es importante; el soporte tecnológico es esencial en la universidad actual. Este evento está motivado por la necesidad de comunicarnos y estrechar nuestras relaciones.

En lo referente al área de la Tecnología hemos considerado como política universitaria a la Tecnología como un Soporte de las Funciones Esenciales de la Universidad y las estrategias requeridas para su puesta en práctica están centradas en Extensión, Secretaría, Investigación y Postgrado, Informática y Docencia.

La otra área es la Investigación y la política correspondiente es considerarla como soporte y fundamento del quehacer universitario. Es imposible pensar que una universidad no investigue y que no base sus decisiones en los resultados de su investigación. Tanto la docencia como la extensión, y toda actividad dentro de una universidad, tiene que estar basada en la investigación realizada. El quehacer investigativo de la universidad está relacionado con Investigación y Postgrado, Docencia, Extensión y Secretaría.

La otra área es la Estructura Organizacional; a través de ella se busca precisamente la pertinencia y correspondencia entre un modelo organizativo y el modelo curricular. Esta relación es la que queremos privilegiar y estamos tratando de resolver ahora. En nuestra universidad tenemos, por ejemplo, un departamento de tecnología educativa, pero no tenemos la especialidad de tecnología educativa, sino que tenemos la especialidad en informática. Otro ejemplo es la presencia de un departamento de pedagogía, pero no damos el título en pedagogía, sino que damos el título de profesor en las distintas especialidades. En la actualidad ofrecemos 29 especialidades y existen departamentos que se han creado con nombre, pero que no se corresponden con los nombres académicos de los títulos que se entregan; no es un problema tan grave porque hemos podido vivir con él bastantes años y ahora pretendemos a través de la política propuesta definir una estructura más coherente y pertinente para la institución.

Dado que es nuestro deber y nuestra obligación rendir cuentas ante nuestra comunidad, ante nosotros mismos, en primer lugar, y luego ante el país, Presupuestos y Administración es un área importante para la comunidad universitaria y ello se realiza bajo una política de ética y racionalidad presupuestaria y de administración. Son varias las instancias que participan en el

desarrollo político de Presupuesto y Administración, desde luego la Administración, luego Investigación y Postgrado, Planificación, Bienestar Estudiantil, Información Pública e Imagen Corporativa. Docencia no administra recursos presupuestarios.

Existen dos áreas bien importantes para la universidad. Una de estas áreas son los Estudios Prospectivos, cuya política es la anticipación y generación de los futuros posibles. La importancia de este tema no está sujeta a discusión. Tenemos que pensar de qué forma la universidad se anticipa a nuevos escenarios en este mundo globalizado; de qué forma debemos cooperar entre nuestras instituciones; cuáles son los desafíos para la formación docente. En nuestra universidad consideramos que instancias como Planificación, Información Pública, Bienestar Estudiantil e Informática deben desarrollar estrategias para el logro de la política propuesta. La otra área importante es Integración a la Comunidad, cuya política se define como apertura, diálogo y participación con la comunidad donde está inserta la universidad. Para nosotros es esencial esta conexión con la comunidad, sobretodo, porque nuestra universidad es la única que tiene un Vicerrectorado de Extensión.

Algunos entienden la extensión como llevar danzas y llevar eventos culturales de la universidad hacia la sociedad y no al revés; hay que incorporar a la comunidad en la universidad y hacer ese acompañamiento para la transformación de la sociedad. Para nosotros la extensión es la vinculación con la comunidad para transformarla y para lograr la emancipación del hombre. Esa es la intención universitaria hoy en día. La extensión es un fenómeno exclusivamente latinoamericano, que nace en Córdoba, Argentina, precisamente en la universidad más crítica o en el país más crítico del continente, desde el punto de vista educativo en la época que ello ocurrió. El Estado venezolano tiene políticas y estrategias para el desarrollo de la educación superior en Venezuela, lo que está muy elaborado, y nuestras políticas son coincidentes con ellas.

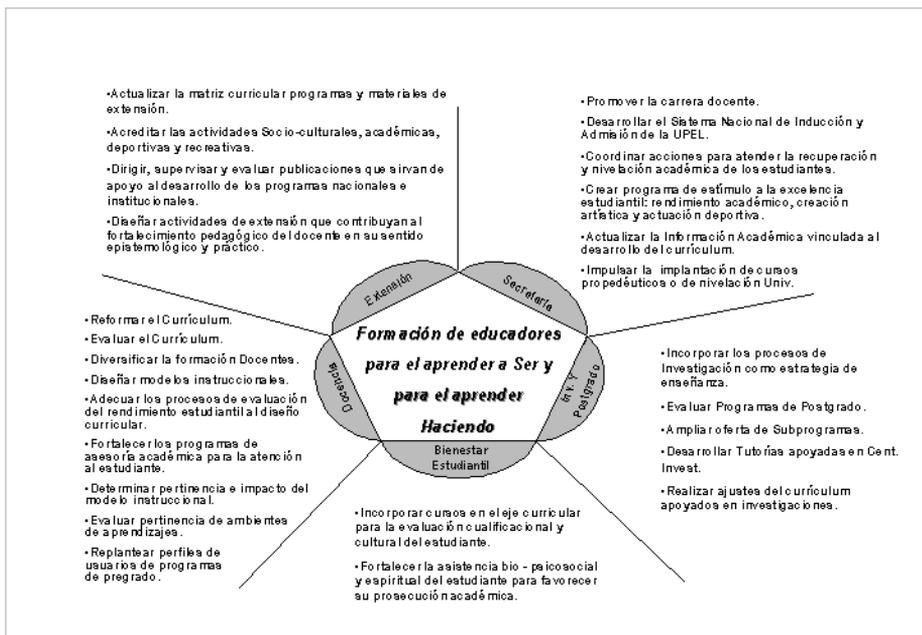
Quiero finalizar con una reflexión al primer objetivo del evento que es la discusión hacia los nuevos desafíos en la formación de un profesional de la docencia del Siglo XXI. Enfatizaré dos, que a mi parecer son las más importantes. Uno es cuál debe ser el mensaje que da la universidad pedagógica al mundo, a la sociedad. Es interesante discutir el currículo, discutir todos estos planes de desarrollo, pero ¿y el mundo?. El otro es el dilema entre el bienestar social y la responsabilidad individual. Una cosa es la responsabilidad individual y otra es

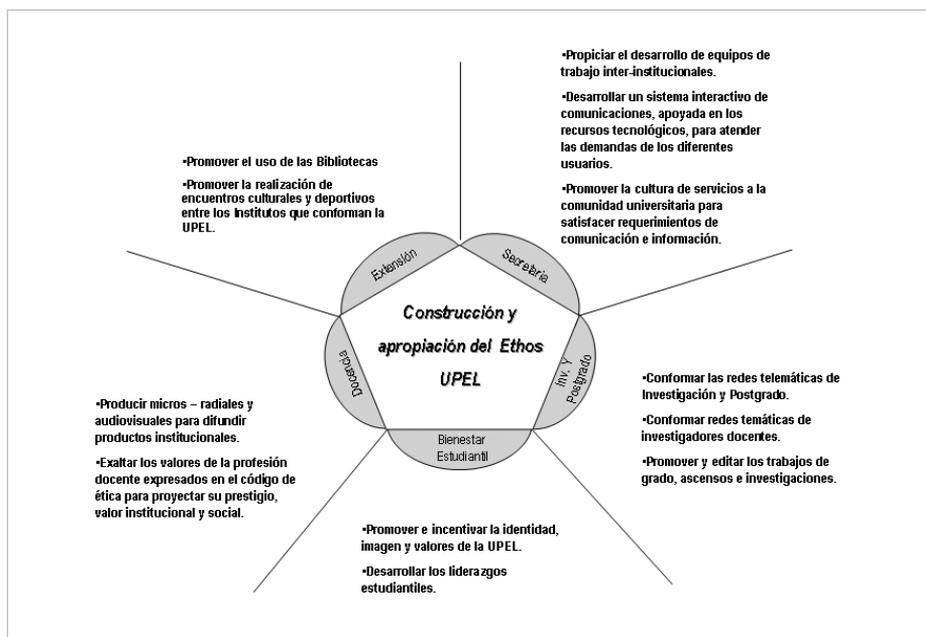
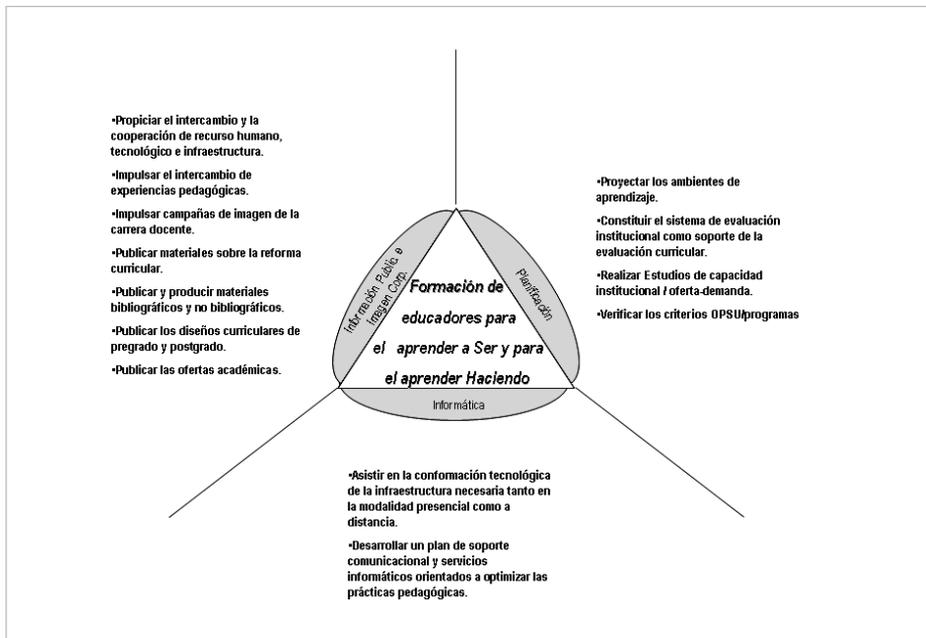
el bienestar social y nosotros lo que queremos es precisamente formar parte de una comunicación en la que demos una respuesta al mundo acerca de lo que está pasando en este planeta. Lo que está pasando no es poca cosa, hay guerra, dificultades, injusticia y, precisamente, en ese entorno global hay necesidades educacionales que nosotros tenemos que darle respuesta. Es necesario hacer un planteamiento por lo menos educativo con relación a ellos. En este encuentro, si es posible, deberíamos ser bien contundentes con relación a un planteamiento que llaman en términos tecnológicos “establecer redes”, pero que no es comunicarnos por Internet, es dar una respuesta colectiva a este desastre de mundo y de guerra que estamos viviendo.

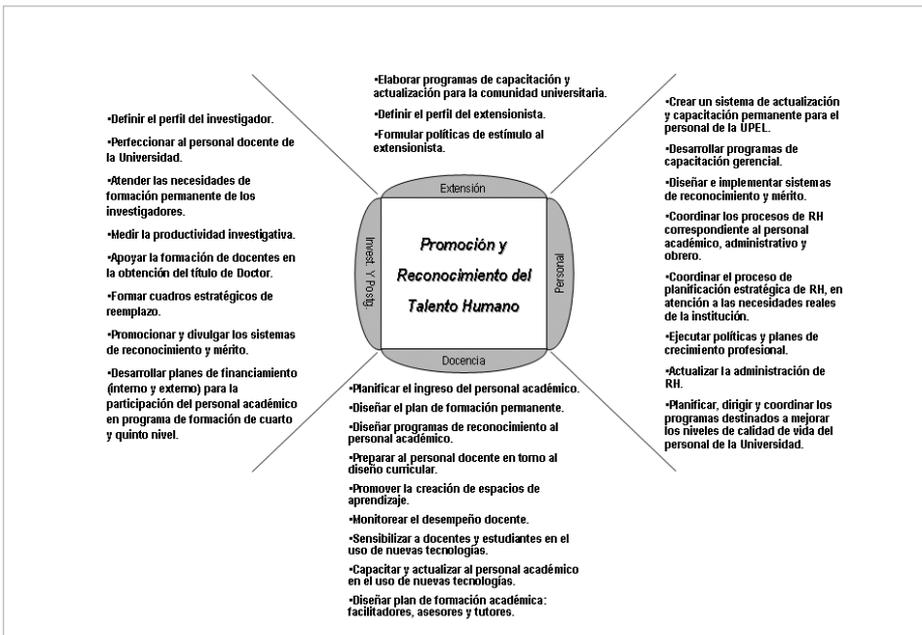
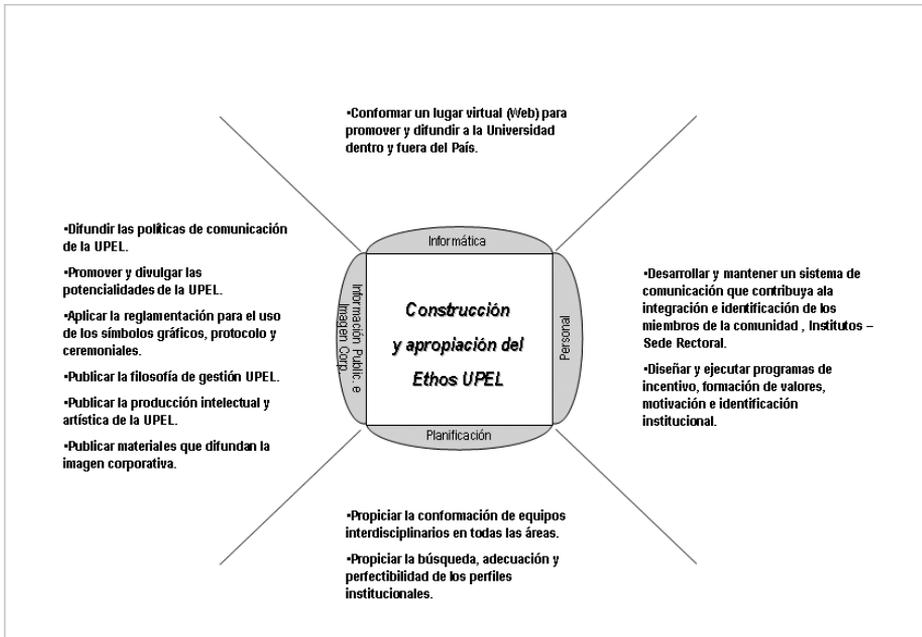
A continuación, la presentación que acompañó la conferencia del Sr. Jesús Rodríguez Gómez Vicerrector de Docencia de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Venezuela.

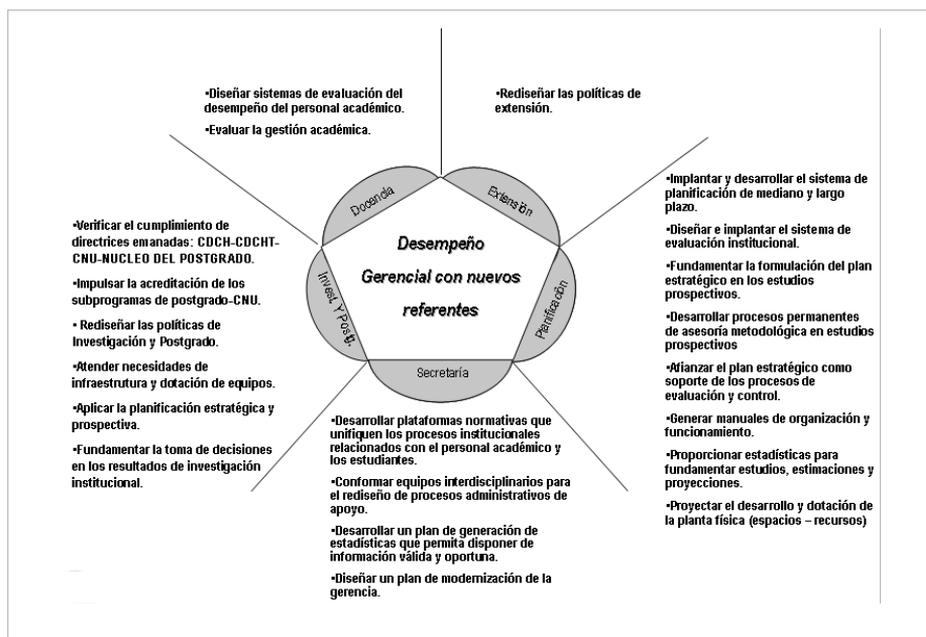
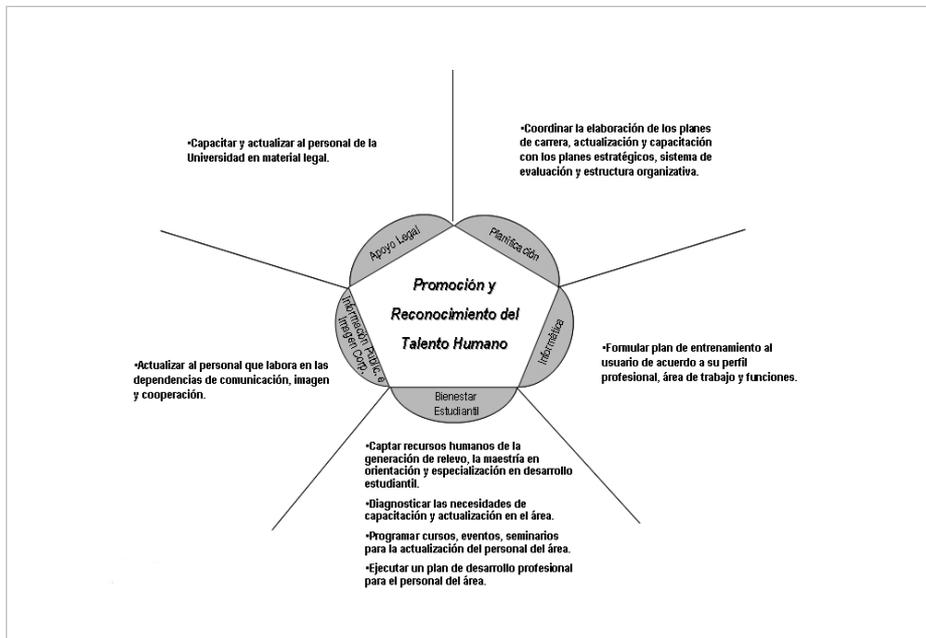
“Un Cambio Con Nuevos Referentes”

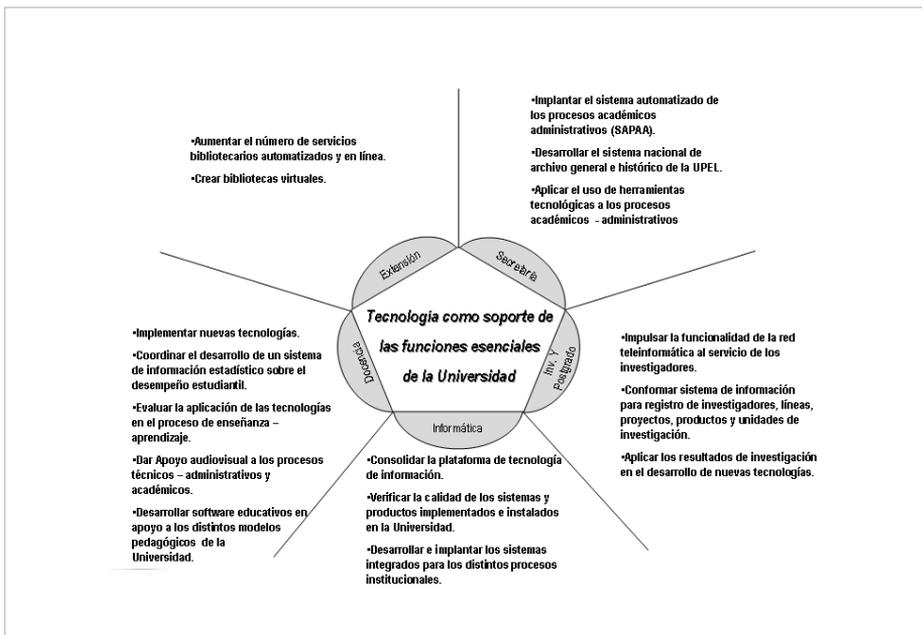
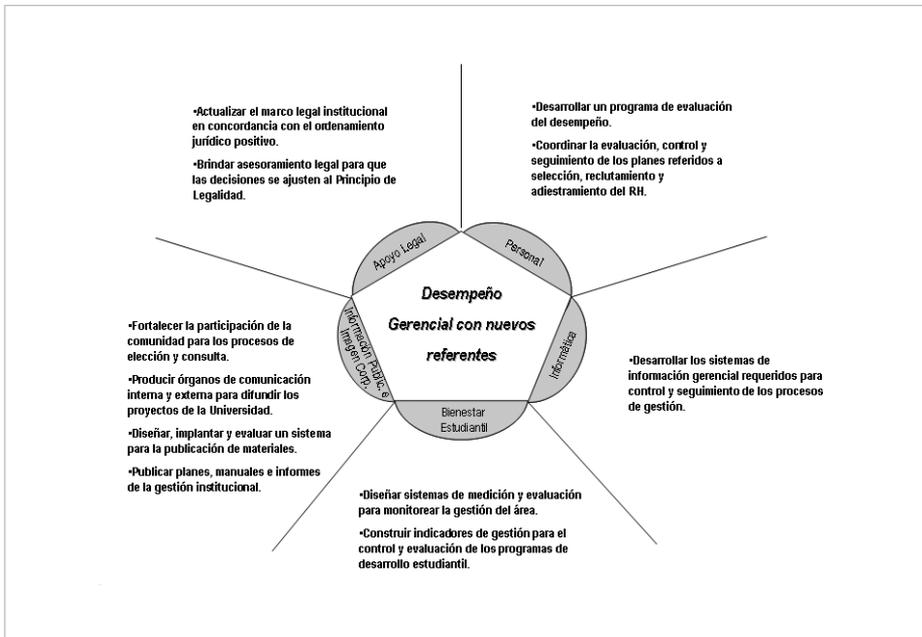
Universidad Pedagógica Experimental
Libertador República Bolivariana
de Venezuela

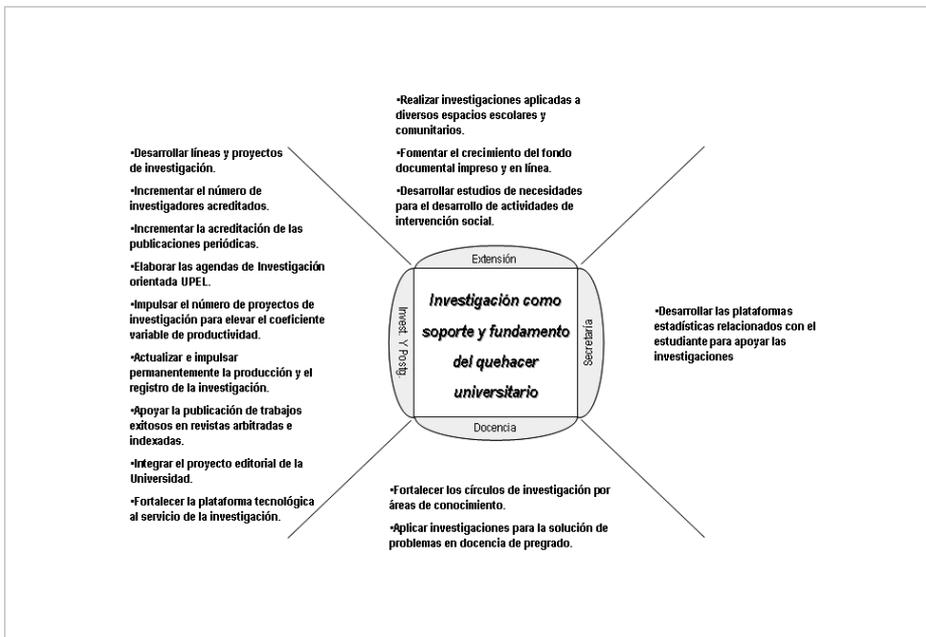
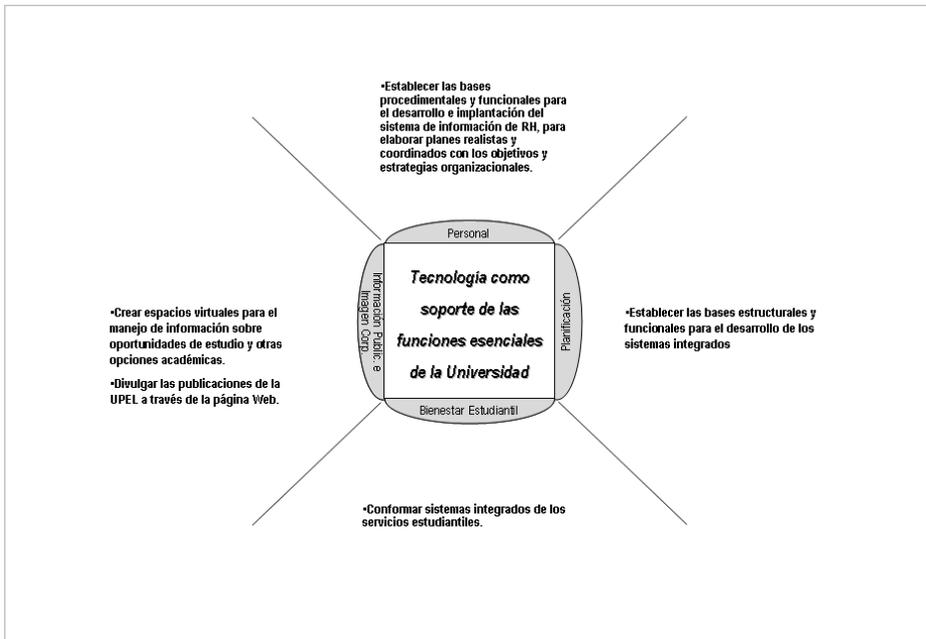


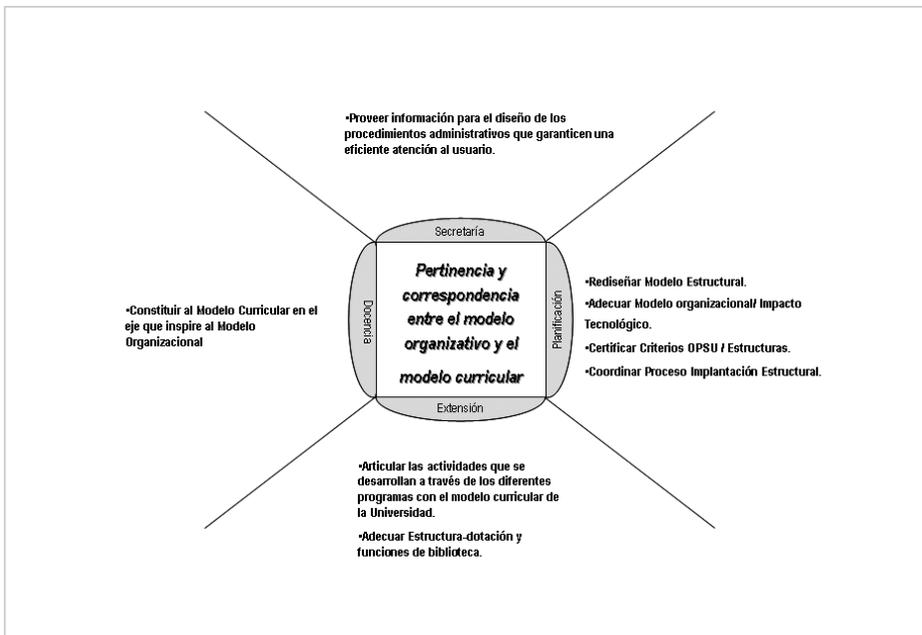
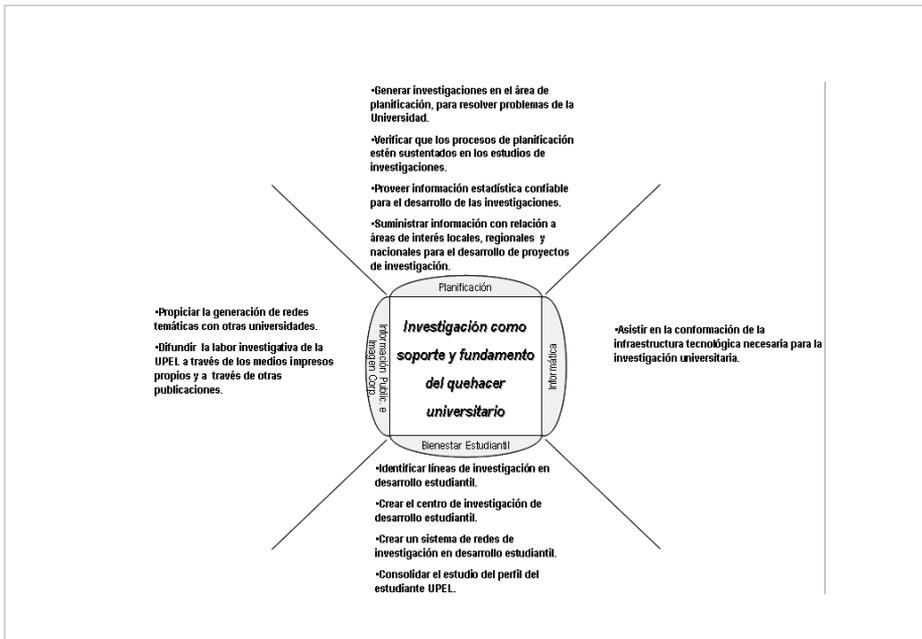


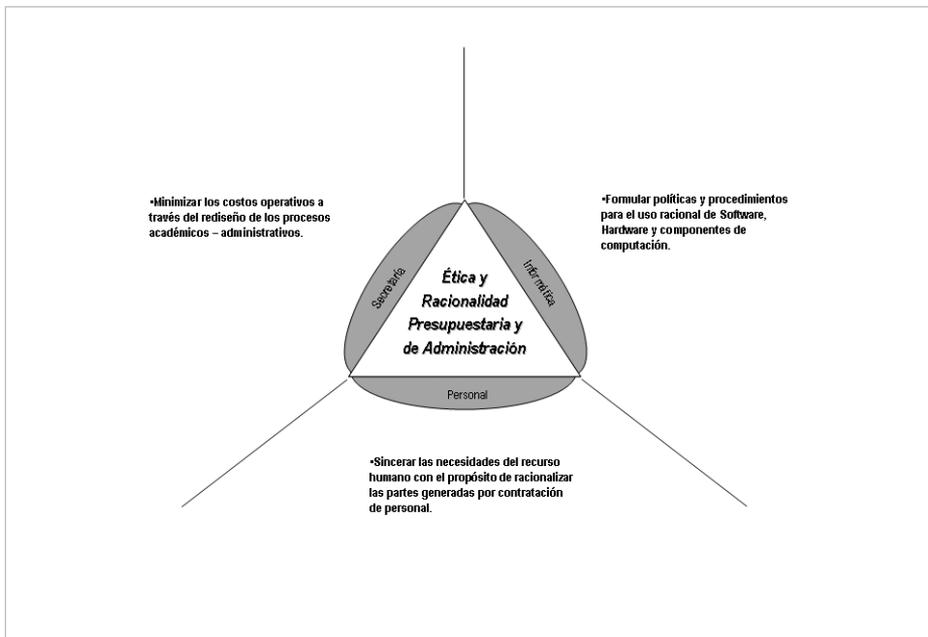
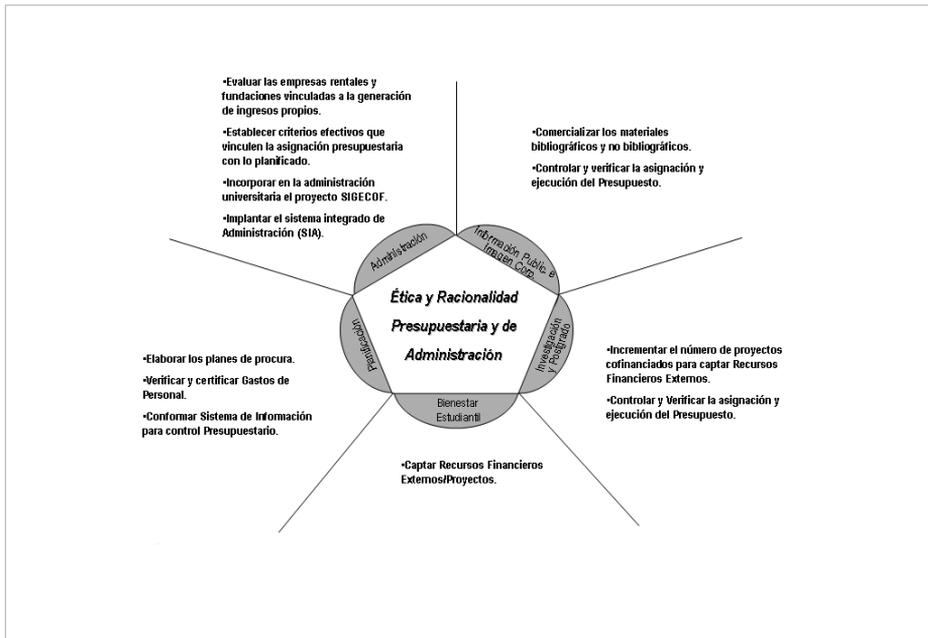


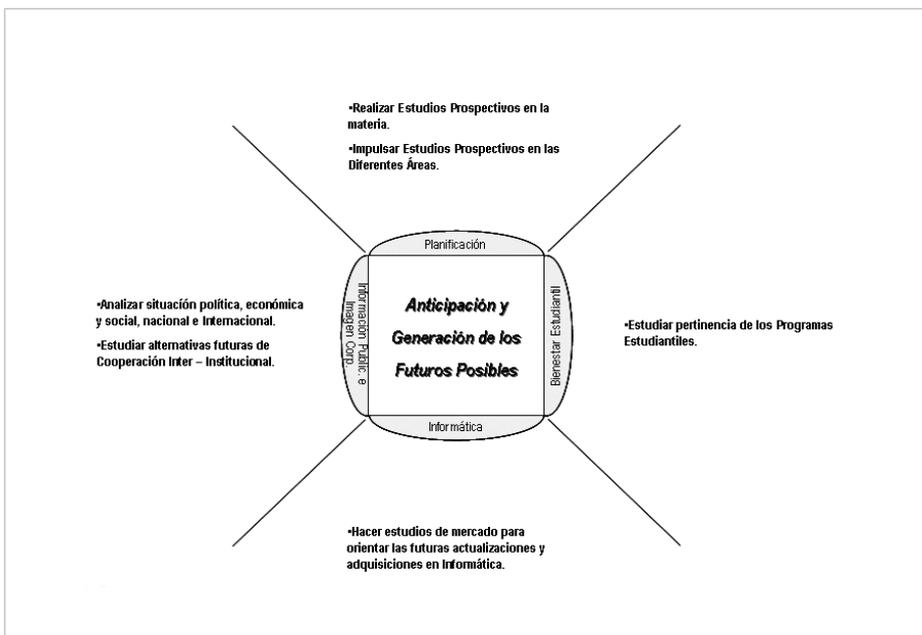
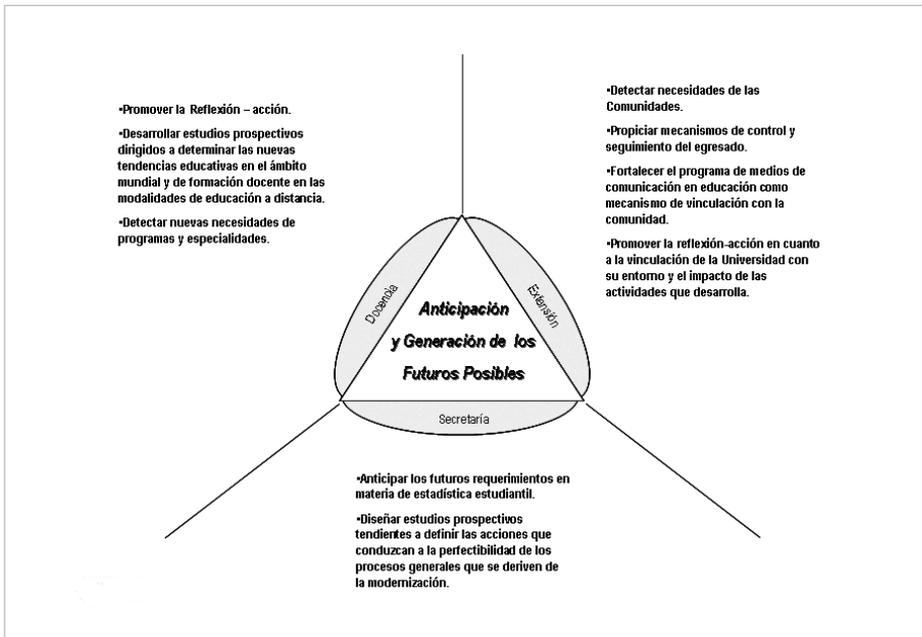


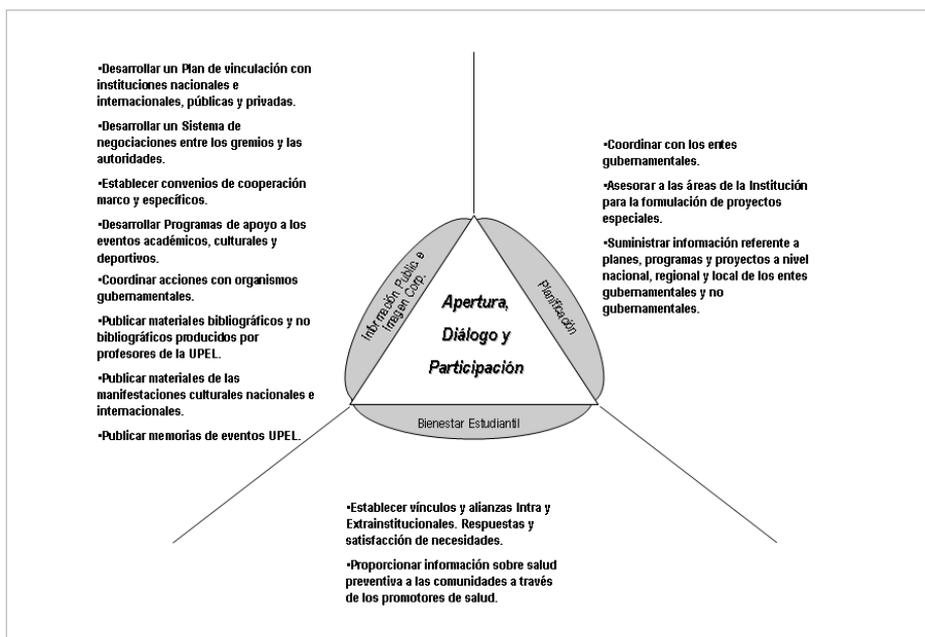
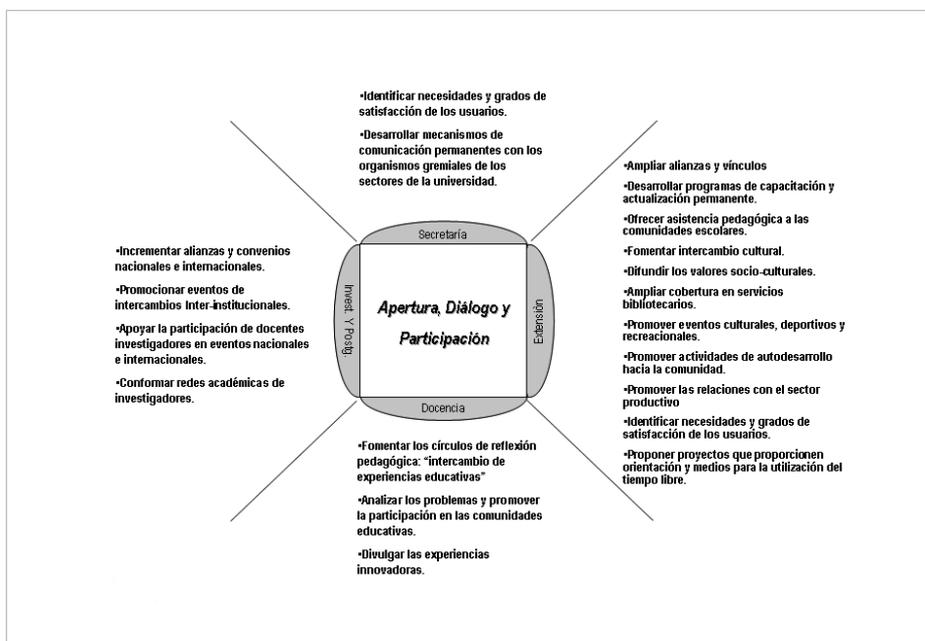












El Rol de las Universidades Pedagógicas en la Formación Docente: Experiencias y Desafíos

*Ulises Salgado Peña
Rector
Universidad Pedagógica Nacional
"Francisco de Morazán", Honduras*

La Universidad Pedagógica Nacional tiene veintidós mil estudiantes. En Honduras, la formación de maestros sólo pueden realizarla las Universidades. De acuerdo a la Constitución de la República las universidades privadas no pueden participar en la formación de maestros; hay un debate si esto es bueno o malo, pero la experiencia que tenemos de Centro América nos hace pensar que lo que tenemos es bueno y así funciona en el país. Las Escuelas Normales junto a la Universidad Pedagógica y la Universidad Autónoma también forman maestros.

La Universidad Pedagógica Nacional ha pasado por dos grandes etapas: la etapa inicial, que va desde 1956, cuando se fundó, hasta 1989 y una segunda etapa a partir de 1989, fecha en la cual se convierte en Universidad Pedagógica. En 1956 surge como Escuela Superior del Profesorado, especializada en la formación de maestros de nivel medio con tres etapas: etapa de implantación social, etapa de crecimiento cualitativo y cuantitativo, cuando se creó el programa de educación a distancia y una sede regional en San Pedro Sula, y etapa de desarrollo de la investigación y extensión, que es la etapa final de transición a Universidad Pedagógica.

En 1989, se creó como Universidad Pedagógica Nacional a partir de la Escuela Superior y aquí también tenemos tres etapas en su desarrollo: etapa de transición administrativa, etapa desarrollo institucional y la etapa que estamos viviendo ahora de construcción de un sistema de formación y capacitación. En la transición nos desligamos de la Secretaría de Educación porque la Escuela Superior dependía de ella; la Universidad Pedagógica Nacional se adecua a la Ley de Educación Superior y nos incorporamos en el Sistema de Educación Superior que dirige la Universidad Autónoma de Honduras. En ese instante hacemos una adecuación de nuestros programas de estudio y aparecen, por primera vez, la licenciatura y la posibilidad de tener postgrados en la Universidad Pedagógica Nacional. En esta segunda etapa de la UPN, hemos desarrollado todo un plan de desarrollo institucional sobre el cual estamos trabajando con la idea de convertir a la Universidad Pedagógica en un centro importante del país.

En la etapa actual, que comenzó este año, quisiera decirles cómo estamos estructurados: tenemos veintidós mil estudiantes en el sistema de formación presencial, en dos sedes: Tegucigalpa y San Pedro Sula; dos programas en formación en servicio, una para la educación media, preescolar y educación

especial y otro para maestros de primaria; un centro de investigación e innovación educativa, porque nuestra universidad tiene desde preescolar hasta nivel medio donde nuestros estudiantes hacen prácticas, innovación educativa; y seis sedes de educación a distancia.

La Universidad está organizada en facultades y departamentos: la Facultad de Ciencia y Tecnología, la Facultad de Humanidades y cinco departamentos académicos. Hay 142 maestros en Ciencias y Tecnología, 48% de los estudiantes, con nueve carreras al nivel de licenciaturas. En el caso de la Facultad de Humanidades tenemos 5 departamentos, un poco más de docentes, 52% de los estudiantes y 10 carreras.

En el postgrado está la Maestría en Currículo, Educación, Enseñanza de la Geografía, Matemáticas, Gestión, Educación Física, Investigación Educativa y Género. Los postgrados que tenemos en la universidad son recientes y estamos trabajando en otros como la Enseñanza de la Historia, la Enseñanza de las Ciencias Naturales, la Enseñanza de la Lengua y, para el próximo año, pensamos lanzar el Doctorado en Educación con en el cual estamos trabajando en colaboración con la Universidad Pedagógica de México y la Universidad del País Vasco.

En la actualidad, la UPN está viviendo una etapa interesante. Tenemos a la alianza estratégica

con la Secretaría de Educación Pública y prácticamente estamos organizando el Sistema Nacional de Formación y Capacitación de docentes. La UPN tiene, de acuerdo al Convenio con la Secretaría, el liderazgo académico y la Secretaría la parte normativa. Estamos vinculando y transformando las Escuelas Normales con algunas modalidades y también entra al sistema el Centro de Perfeccionamiento que es equivalente a lo que tienen ustedes y que estaba totalmente desvinculado. Queremos que junto con la UPN y las Escuelas Normales, encargadas de la formación inicial, se inicie la parte de capacitación. Para ello, estamos organizando un Sistema Nacional de Formación en el país.

A grandes rasgos, las políticas que tiene la Universidad Pedagógica incluyen la evaluación y la acreditación académica, la cual es parte de un sistema regional ya que la UPN forma parte del Consejo Superior Universitario Centro Americano (CSUCA), donde están las universidades estatales desde Belice hasta Panamá. Las universidades estatales de Honduras están adscritas a ese sistema que tiene dos líneas de trabajo: becas para formación, con el apoyo de instituciones de Estados Unidos de Norteamérica (LASPAU, AID), España (CEACI) y México, a parte de otras opciones de perfeccionamiento que se presentan, y el financiamiento para

proyectos. Honduras es considerado entre los países altamente endeudados y como universidad estamos trabajando en una línea de fortalecer el presupuesto institucional. Aunque el Estado dice que no da mucho dinero, la universidad está generando sus propios proyectos para mejorar su desarrollo y continuar una política de integración institucional. Los últimos seis años han sido de trabajo conjunto en proyectos de desarrollo con el sindicato, los estudiantes, los profesores y el personal administrativo.

El año 2003 se inició el programa de "Formación Inicial", dirigido por la Profesora María del Carmen Urquía, considerado el programa estrella de la universidad. Está orientado a la transformación de las escuelas normales. Teníamos doce escuelas normales en el país que daban formación inicial para maestros de primaria, formaban alrededor de tres mil quinientos maestros y en el mercado laboral sólo se empleaban de setecientos a mil. Por lo tanto, un gran número de egresados quedaban fuera del mercado laboral. Se decidió que sólo cuatro escuelas normales se dedicaran a la formación inicial, cuatro escuelas normales a la capacitación de docentes, tres escuelas normales funcionarían vinculadas con la UPN en sus programas de educación a distancia y una escuela normal se dedicara a la formación de bachilleres, orientado en educación,

para que vayan a la universidad. Consideramos que este es un programa orientado a la reconversión de las escuelas normales integrándolas rápidamente a sus nuevas tareas específicas. La estructura curricular que hemos tenido: formación general, formación pedagógica, formación especial ha recibido muchas críticas, por lo que estamos haciendo un intento por cambiarlo a otro modelo que es consecuencia de los procesos de autoevaluación que hemos llevado a cabo. Pretendemos tener una formación general más integrada con la formación específica y la didáctica, con la práctica docente inicial y la parte de la formación pedagógica.

Queremos innovar el modelo tradicional de enseñanza de clases magistrales. Estamos tratando de que nuestras clases puedan responder a diferentes modelos de enseñanza. La clase magistral, que no la podemos abandonar, debe ser complementada con seminarios de investigación, trabajos de laboratorio, talleres, el texto paralelo y la cátedra virtual. Para realizar esto se ha implementado un proceso de capacitación de docentes. Lo mismo ocurre para el sistema de evaluación del modelo tradicional; queremos movernos a un modelo más innovador. La universidad está viviendo un momento importante, en el cual todo está en discusión y en cambio.

Además, se está trabajando en un plan de formación de formadores,

dado que prácticamente el 50% de nuestro personal está por retirarse, puede jubilarse. Necesitamos trabajar fuertemente para esto. El nivel profesional de los docentes debe mejorarse, ya que sólo el 25% ostenta el nivel del postgrado. Se están identificando recursos humanos para los programas de becas y postgrado a nivel nacional e internacional y viendo recursos internacionales para el apoyo, ya que una prioridad es enviar a estudiar a programas de postgrado a través de la cooperación internacional. También tenemos un plan de formación de formadores de los docentes de las escuelas normales, con alrededor de 500 maestros, algunos de los cuales van a entrar a obtener su licenciatura y otros requieren perfeccionarse en otros temas sobre metodología de la docencia, valores docentes, paradigmas de gestión, etc.

La evaluación institucional que nos han hecho indica que en investigación educativa tenemos que mejorar mucho. La universidad está creando una Vicerrectoría de Investigación y estamos definiendo el sistema de investigación de la UPN con planes de incentivos, políticas y de formación de investigadores. Queremos movernos en dos niveles: en el nivel macro, relacionado con la investigación educativa a nivel de país, y en el nivel micro, relacionado con la investigación educativa a nivel del aula. Existen cinco unidades en la UPN que hacen investigación, pero están totalmente desarticuladas y las queremos aglutinar alrededor de

esta idea de la Vicerrectoría.

Resumiendo, estas son algunas de las acciones que se están emprendiendo en el nivel de las facultades de Humanidades y de Ciencias y Tecnología. Hemos tenido una tradición fuerte en la universidad de la clase frontal en el aula y muy poco en la investigación, pero nuestros esfuerzos están encaminados, en este momento, a corregir ello.

A continuación, la presentación que acompañó la conferencia del Señor Ulises Salgado Peña, Rector de la Universidad Pedagógica Nacional "Francisco de Morazán".

El Rol de las Universidades Pedagógicas en la Formación Docente: experiencias y desafíos

Universidad Pedagógica Nacional
Francisco Morazán
Honduras, Centro América

I. Desarrollo Histórico

- Etapa inicial (1956 - 1989):
 - 1956: Se crea la Escuela Superior del Profesorado Francisco Morazán como institución formadora de docentes para la educación media.
 - Tres etapas
 - De implantación social
 - Crecimiento cualitativo y comunicativo:
 - Se crea el Programa de Educación a Distancia y
 - Se crea la Sede Regional de San Pedro Sula
 - Desarrollo de la investigación y la extensión

Desarrollo Histórico

- Nacimiento y Desarrollo de la UPNFM
- 1989: Se crea la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán a partir de la Escuela Superior del Profesorado.
 - Tres etapas:
 - De transición administrativa y académica
 - Desarrollo institucional
 - Construcción del Sistema Nacional de Formación y Capacitación de Docentes

Desarrollo Histórico

- Primera etapa de la UPNFM:
 - De transición:
 - Se desliga de la Secretaría de Educación
 - Adecúa su funcionamiento de acuerdo a la Ley de Educación Superior
 - Implementa una transformación curricular sistemática

Desarrollo Histórico

- Segunda etapa de la UPNFM:
 - Implementación de un Plan de Desarrollo Institucional
 - Objetivo: Convertir a la Institución e un centro de excelencia en la formación de docentes
 - Desarrollo cualitativo y cuantitativo

Situación Actual



Situación Actual: Oferta a Nivel de Pregrado

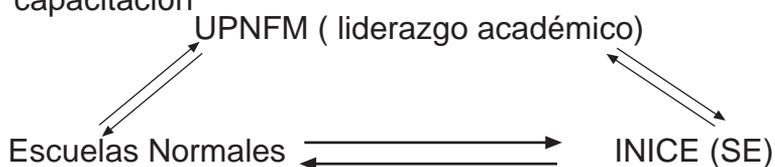
- Facultad de Ciencias y Tecnología:
 - 5 Departamentos Académicos
 - 142 Docentes
 - El 48% de los estudiantes
 - 9 carreras a nivel de Licenciatura
- Facultad de Humanidades:
 - 5 Departamentos Académicos
 - 180 Docentes
 - El 52% de los estudiantes
 - 10 carreras a nivel de Licenciatura

Situación Actual: Oferta a Nivel de Postgrado

- Maestrías en Desarrollo:
 - Currículum
 - Educación
 - Enseñanza de la Geografía
 - Matemática Educativa
 - Gestión de la Educación
 - Educación Física
 - Investigación Educativa
 - Género y Educación
- Maestrías en Preparación:
 - Enseñanza de la Historia
 - Enseñanza de las Ciencias Naturales
 - Enseñanza de la Lengua
- Doctorado en Educación

Desarrollo Histórico

- Tercera etapa de la UPNFM:
 - 2003: construcción de un sistema nacional integrado de formación, profesionalización y capacitación



II. Políticas de Desarrollo Institucional

- Evaluación y Acreditación Académica
 - SICEVAES - CSUCA
- Establecimiento de Sistema de Tecnologías de la Información
- Desconcentración y Descentralización Administrativa y Académica
- Desarrollo Físico ordenado en todas las sedes, presenciales y a distancia

II. Políticas de Desarrollo Institucional

- Fortalecer la Cooperación Internacional
 - ü Becas para formación (LASPAU – AID, AECI – España, México)
 - ü Financiamientos para proyectos (Cooperación japonesa, Cooperación alemana, España)
- Fortalecer el presupuesto institucional
- Continuar con la Política de Integración Institucional

II. Políticas de Desarrollo Institucional

- Desarrollo de Programas de Formación Inicial de Docentes: 2003, transformación de las Escuelas Normales mediante una alianza estratégica con la Secretaría de Educación
 - Escuelas Normales FID
 - Escuelas Normales INICE
 - Escuelas Normales CUED
 - Escuelas Normales de Excelencia

III. Tendencias Curriculares en la UPNFM

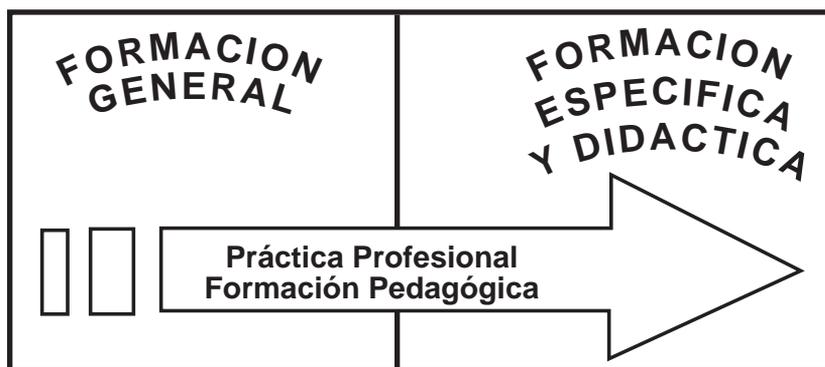
- Estructura curricular:
Modelo anterior:



Críticas:

- ü No es un modelo integrador
- ü La FG no sirve de fundamento real a las siguientes
- ü La FP es eminentemente teórica

Modelo Curricular UPNFM



Modelo Curricular Actual:

- Formación General y fundamentación Pedagógica:
ØEspacio de afirmación de los valores personales, sociales y profesionales.
- Formación Específica y Formación Pedagógica orientada al Área de Estudio.
ØFormación especializante y desarrollo de competencias pedagógicas específicas.
- Práctica Profesional
ØProceso gradual y permanente que comprende la Práctica Docente y el Trabajo Educativo Social Universitario.

Práctica Profesional

ESPACIOS PEDAGÓGICOS

1er Año: Introducción a la Práctica Profesional

2° Año: Práctica Profesional Inicial

3er Año: Práctica Profesional Intermedia

4° Año: Práctica Profesional Avanzada

4° Año: Seminario de Evaluación de la Práctica Profesional

Modelo de Enseñanza

- Modelo tradicionalmente utilizado:



- Se promoverá, entre otros, el uso de modelos tales como:
 - Ø Clase magistral
 - Ø Seminarios de investigación
 - Ø Trabajos de laboratorio y Taller
 - Ø Texto paralelo
 - Ø Cátedra virtual

Modelo de Evaluación

MODELO TRADICIONAL

- Examen tradicional, pruebas objetivas.
- Evaluación sumativa.
- Evaluación terminal.
- Medición.
- Memorización mecánica.
- Evaluación postactiva.

NUEVO MODELO

- Pruebas de ensayo, aplicación y solución de problemas.
- Evaluación formativa.
- Evaluación procesual.
- Evaluación del aprendizaje.
- Comprensión y aplicación.
- Participación del alumno.
- Evaluación continúa.

Formación de Formadores: en la UPNFM

- **Objetivos:**
 - ü Asegurar el relevo profesional: prácticamente el 50% del personal está en condiciones de retiro voluntario
 - ü Elevar el nivel profesional de los docentes: sólo un 25% ostenta nivel de postgrado (Maestría o Doctorado)
- **Estrategias:**
 - ü Identificación del recurso humano óptimo
 - ü Identificación de programas de postgrado nacionales e internacionales
 - ü Identificación de recursos financieros
 - ü Incorporación a la red Temática en Gestión Universitaria

Formación de Formadores: en la UPNFM

- Documento “Estrategia para la formación y capacitación del personal Docente de la UPNFM, 2002 – 2010”
- **Prioridad:**
 - Ø Enviar a estudiar en programas de postgrado, por medio de la cooperación internacional, a estudiantes egresados de excelencia académica.

Formación de Formadores: en las Escuelas Normales

- **Objetivos:**
 - ü Elevar el nivel académico de todos los docentes laborantes en las Escuelas Normales al nivel de Licenciatura
 - ü Elevar la formación de los docentes que ya ostentan el nivel de licenciatura al nivel de postgrado (Maestría)
- **Estrategias:**
 - ü Diplomado de Inducción (febrero – junio, 2003)
 - ü Plan de Licenciatura (inicia junio 2003)
 - ü Cursos de Actualización a nivel de postgrado
 - ü Participación en Pasantías y/o Congresos

Formación de Formadores: en las Escuelas Normales

- Diplomado de Inducción:
 - § Participan 520 docentes de las 12 Escuelas Normales
 - § Duración: 120 horas
- § Temática:
 - § Reforma educativa y Sistema Nacional de Formación Docente
 - § Metodología de la Docencia
 - § Investigación y Docencia
 - § Ética y valores Docentes
 - § Nuevos Paradigmas de Gestión Educativa

Formación de Formadores: en las Escuelas Normales

- Plan de Licenciatura:
 - ü Dirigido a los docentes que notienen nivel de Licenciatura, en todas las carreras que ofrece la UPNFM
 - ü Se realizará a través de un programa de Consejería Académica Personalizada
- Cursos de Actualización a Nivel de Postgrado:
 - ü En los campos de Investigación, Gestión Curricular, Metodología de la enseñanza en las diferentes áreas de especialidad
 - ü Serán acreditados para continuar estudios a nivel de Maestría

Investigación Educativa

- Propósito:
 - § Crear la Vicerrectoría de Investigación
- Objetivos:
 - § Estructurar el sistema de investigación
 - § Definir un plan de incentivos
 - § Definir las políticas de investigación de la UPNFM
 - § Elaborar un plan de Formación de Investigadores
 - § Elaborar un plan general de Investigación
 - § A nivel macro
 - § A nivel micro

Investigación Educativa

- Nivel Macro Institucional:
 - § Organización y consolidación de la Vicerrectoría en Investigación y Postgrado
 - § Fortalecer la normativa de investigación
 - § Reglamentar la descarga académica
 - § Formar recurso humano en Investigación
 - § Dar reconocimiento y subsidio a la investigación
- Nivel Micro Institucional:
 - § Incorporación de la investigación como actividad habitual en el aula
 - § Dar carta de ciudadanía a diversas prácticas investigativas que han venido haciendo docentes en conjunto con los estudiantes
 - § Fomentar la investigación como parte del proceso educativo

Investigación Educativa

- Acciones emprendidas en el nivel micro:
 - ü Alianza de la Dirección de Investigación con la Facultad de Humanidades y la Facultad de Ciencias y Tecnología
 - ü Nombramiento de enlaces de investigación de los departamentos
 - ü Reuniones de planificación y seguimiento con los enlaces
 - ü Jornadas para definir líneas de Investigación
 - ü Jornadas para establecer Estándares de Investigación
 - ü Reunión con profesores de Seminario de Investigación
 - ü Reunión con Docentes interesados en Investigación

Investigación Educativa

- Líneas de Investigación:
 - ü Tres criterios:
 - ü Los problemas que enfrenta la enseñanza y el aprendizaje en la carrera respectiva
 - ü Los problemas que enfrentan las disciplinas adscritas a la carrera
 - ü La potencialidad de capital intelectual en cada departamento

Perspectivas y Tendencias Curriculares Formación Docente en Jalisco

*Benita Camacho Buenrostro
Rectora
Escuela Normal de Jalisco,
Guadalajara, México*

México es un país que tiene 100.000.000 de habitantes aproximadamente. El Estado de Jalisco tiene casi 8.000.000 de habitantes y las escuelas son once públicas y catorce privadas. En este momento, la matrícula ha decrecido mucho ya que, en las escuelas formadoras, no son más de 5.000 los alumnos inscritos. Las normales son centenarias: hay normales que tienen más de cien años en el Estado y la última tiene aproximadamente 15 años. Están diseminadas dentro del estado, unas están en la zona urbana y otras en la zona rural.

Tenemos planes de estudio nuevos de los que queremos hablar en este seminario, ya que quisimos ubicar nuestra participación en lo relacionado con la formación curricular. El Plan de estudios 1997 estuvo destinado a la educación primaria, el Plan 1999 para educación secundaria y el plan que iniciará este año está destinado a educación física y la educación especial. Cuando se trabajó con los planes de estudios se decidió, por cuestiones históricas, no cambiar los nombres de las instituciones a universidad, como ha ocurrido en otros países, conservando sus nombres.

La caracterización de la formación docente es su preparación

profesional para ejercer como docentes. En el Estado de Jalisco, la estructura organizativa tiene como cabeza rectora la Secretaría de Educación y después existe una Coordinación de Formación Docentes y de Actualización. Hay cierta especificidad en estos dos conceptos y tenemos ahí cuatro grandes áreas de la formación docente. Hay un programa adicional que vendría a formar una quinta parte o una quinta instancia de responsabilidad que es muy nueva.

La Dirección General de Normales está a cargo de las escuelas normales, que son, hasta este momento, la instancia que se encarga de la formación docente inicial; en las normales recae la formación de docentes de preescolar, de primarias y secundaria y en ellas radica la formación inicial.

La Dirección General de Actualización se encarga de la nivelación ya que, como en otros países, la formación inicial llegaba a un nivel que llamábamos técnico y se acordó dar la licenciatura como grado académico. Todavía hay en el país profesores que no tienen el grado de licenciado, creándose esta instancia para corregir esa situación. Tenemos después la Dirección General de Postgrado e Investigación, que es otra instancia de la propia Secretaría, que se encarga, precisamente, de la formación superior de quienes nos dedicamos al área de educación. Por último, está la universidad Pedagógica Nacional sobre la cual

se hablará en este seminario.

La responsabilidad de las Escuelas Normales en el Estado de Jalisco, y a nivel nacional, es la formación inicial, es decir, formar profesores de preescolar, de primaria, de secundaria, de educación física y de educación especial, para niños con deficiencias. Estas escuelas otorgan el Título de Licenciatura a partir de 1984, fecha en que se cambió el sistema y todos los alumnos que se incorporan a estas instituciones, en un plan de carrera que dura cuatro años, egresan como Licenciados en educación preescolar, primaria, etc.

Si corresponden al nivel de secundaria salen con una especialidad, es decir, Profesor de Educación Secundaria de Matemáticas, de Historia, etc. En el Estado de Jalisco tenemos once Escuelas Normales públicas, que concentran la mayor parte de la matrícula.

Aquí se pretendía, básicamente, darle formación profesional formal a quienes no la tenían. Esto quiere decir que en México había, y hay todavía, muchos profesores sin formación profesional formal y ocurría que sólo con algún curso se podía ser profesor. Se pretendió ampliar o dotar de nuevos elementos a quienes estaban ejerciendo. Los programas tenían funciones de actualización, de nivelación, de capacitación permanente y se puede obtener un grado, un diplomado o especializaciones que no otorgan un grado.

En el Estado de Jalisco tenemos dos centros, uno en la zona urbana y el otro en la zona rural. En el país tenemos la Universidad Pedagógica Nacional. En Jalisco, la UPN empezó a funcionar con sus sedes en 1979; tiene cinco unidades y veintitrés subsedes, diseminadas en el interior del Estado.

Otra de las instancias de la Secretaría de Educación es la Dirección General de Postgrado e Investigación Educativa, creada para la Investigación y los programas de postgrado que son relativamente recientes, especialmente para el área de educación (1990). En este momento, cuenta con dos áreas básicas: una son los programas de postgrado y otros los programas de investigación. Existe, por ejemplo, el Centro de Investigación Pedagógica Superior y una Maestría en Educación con Intervención en la Práctica Educativa. En el año 1992 se firmó un Acuerdo Nacional para la modernización de la Educación Básica en el ámbito nacional. Este Convenio se hizo con la intención de realizar una reforma educativa a escala nacional. En nuestro país tenemos un sindicato docente grande, el más grande de América Latina, que es el Sindicato de Maestros y con ellos tuvo que llegarse a un acuerdo con el propósito de considerar sus intereses. Con el acuerdo nacional para la modernización de la educación básica se generaron muchos cambios. Uno de los

programas importantes, que tiene su espacio de trabajo en el Estado de Jalisco, es aquel dirigido a la actualización permanente de los maestros de educación básica. Este programa estaba destinado a todos los profesores en servicio que no tenían más formación que no fuera la normal, que llamamos la normal básica o la formación inicial básica, o para algunos que ya tenían la licenciatura. En los talleres no se adquiere un grado, pero sí la posibilidad de obtener un puntaje para la carrera como docente. Esto es algo que se implementó en el año 1992 que se conoce como la carrera magisterial y es un programa a través del cual el profesor puede mejorar sustancialmente su ingreso. Como pasa con muchos programas, no hemos tenido los resultados que esperábamos. Se pretende lograr la profesionalización docente acompañada de un incremento sustancial en su salario, pero no ha sido equitativa la forma en que los profesores han tenido acceso a dicho proceso y, lo que es más terrible, no hemos podido impactar en la calidad de la educación, que era lo que se pretendía. También hay una problemática que se plantea cuando el sistema federal dicta normas, es decir, dice como se hacen las cosas, pero los problemas los vivimos en las regiones. Son 32 estados y cada uno vive de manera particular su situación educativa.

En la actualidad existe un programa que pretende unificar o

reorientar lo que hacemos aquellos que trabajamos en el área, específicamente, en la formación docente y con los docentes en práctica. Por esto, para nosotros es importante que este seminario nos ayude a revisar lo que estamos haciendo. México es un país tan grande y tan diverso culturalmente, que los problemas se hacen más difíciles en estas condiciones. La propuesta es unificar primero criterios de lo que es la formación docente y tenemos expectativas de que se pueda realizar en el estado de Jalisco.

A continuación, la presentación que acompañó la conferencia de la Señora Benita Camacho Buenrostro, Rectora de la Escuela Normal de Jalisco.

Perspectivas y Tendencias Curriculares de la Formación Docente en Jalisco

El caso del Plan 1999 para la Licenciatura en Educación Secundaria, Escuela Normal de Jalisco, Guadalajara, México

Reformas Educativas en la Década de los Noventa

Algunos de los principales problemas referidos a la formación docente se describen de la siguiente manera:

- Desigualdad de oportunidades, ofertas, infraestructura y calidad de los docentes, sobre todo en poblaciones vulnerables.
- Escasez de investigadores educativos y de especialistas en educación en ciencias.
- Perfil profesional del docente de educación primaria generalista con deficiencia en su formación científica.
- Perfil profesional del docente de educación secundaria disciplinario, parcializado, por horas –en general en varias escuelas– y sin formación sobre el adolescente.
- Currícula saturados de contenidos disciplinarios con poca atención al desarrollo de habilidades, actitudes y valores.

- Oferta mínima de programas de formación permanente, en especial de actualización y posgrado.
- Deficiente articulación entre investigación, actualización y formación inicial.
- Mínima vinculación con instituciones de educación medio superior y superior, de investigación y empresariales.
- Poca vinculación con asociaciones profesionales y organizaciones científicas y académicas.

ANMEB- Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica 1992

- Reorganización del sistema educativo - federalización
- Reformulación de contenidos y materiales educativos
- Revaloración de la función magisterial

PDE- Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000

Aspectos Generales de la Reforma 1992-2002

Enfrentar los problemas y mejorar la calidad del servicio educativo nacional

- Modificación a planes y programas de estudio de educación primaria, secundaria y normal.
- Renovación de los libros de texto gratuitos de ciencias naturales 3º a 6º grados para educación primaria.
- Renovación de los libros de texto para educación secundaria.
- Elaboración de libros para el maestro de ciencias naturales para educación primaria y secundaria.
- Elaboración de materiales audiovisuales y paquetes didácticos para talleres y cursos de actualización, así como para los cursos de las licenciaturas en educación primaria y secundaria.

- Formación de asesores para los cursos de actualización en los centros de maestros.
- Proyecto piloto de enseñanza de las matemáticas (EMAT) y de la física con tecnología (EFIT), como parte de un proyecto generalizable de Enseñanza de las Ciencias con Tecnología.
- Vinculación interinstitucional para temas transversales (ambiente, ahorro de agua y energía, salud, sexualidad, equidad de género, población, prevención).
- Coediciones de libros para los maestros.
- Ampliación de la oferta de divulgación científica.

Jalisco en el Occidente de México

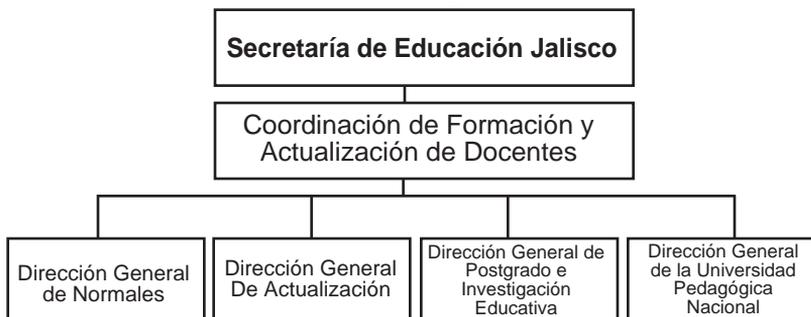
El Proceso de descentralización 1996

Caracterización de la Formación Docente

Formación Docente:

Preparación profesional para ejercer la función magisterial o docente.

Estructura Organizativa



Instituciones Formadoras de Docentes en el Estado de Jalisco

Se dividen en cinco tipos:

- Escuelas Normales
- Centros de Actualización del Magisterio
- Universidad Pedagógica Nacional (5 unidades)
- Dirección General de Postgrado e Investigación Educativa
- Centros de Maestros (PRONAP)

Escuelas Normales

- Formación inicial
- Preescolar, primaria, secundaria, educación física y especialidades
- Otorgan título de licenciatura
- Once escuelas públicas
- Catorce escuelas privadas
- Zonas urbana y rural
- Planes 1997, 1999 y 2003

Centros de Actualización del Magisterio

- A partir de 1989
- Formación a profesores que ejercen sin haberla obtenido
- Programas de ampliación de nuevos elementos disciplinarios, metodológicos y tecnológicos
- Puede conducir a la obtención de un grado académico
- Existen dos centros en el Estado

Universidad Pedagógica Nacional

- A partir de 1979
- Instancia niveladora y capacitadora
- Complementa formación inicial a docentes que no obtuvieron el grado de licenciatura
- Licenciaturas en preescolar, primaria, medio indígena, intervención educativa
- Maestrías (dos), doctorados (uno)
- Cinco unidades y veintitrés subsedes

Dirección General de Postgrado e Investigación Educativa

- Instancias de superación para la formación inicial mediante programas de postgrado (1990)
- Cuenta con dos áreas básicas: 1) Programas de postgrado y 2) programas de investigación educativa
- CIPS, ISIDEM, MEIPE (doce centros)

Centros de Maestros (PRONAP)

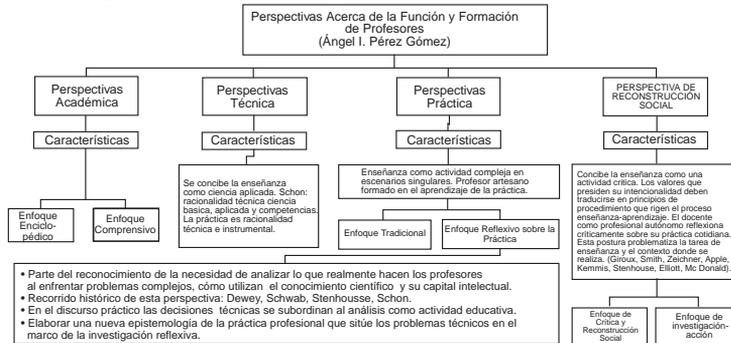
- Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio
- Se crea a partir de 1992 como consecuencia del establecimiento de la Carrera Magisterial
- Existen catorce centros en el Estado

Perspectivas y Tendencias Curriculares de la Formación Docente en Jalisco

El Caso del Plan 1999 para la Licenciatura en Educación Secundaria

- Ejemplo de las tendencias curriculares actuales, comparte aspectos básicos con otros planes
- Paradigmas teóricos propuestos por Ángel I. Pérez Gómez para la formación de profesores
 1. Perspectiva académica
 2. Perspectiva técnica
 3. Perspectiva práctica
 4. Perspectiva de reconstrucción social

Paradigmas Teóricos para la Formación Docente



Plan de Estudios 1999 Para la Licenciatura en Educación Secundaria

- Artículo tercero constitucional; obligatoria, gratuita, laica, democrática, nacional, científica
- Ley General de Educación
- (PDE 1995-2000) Programa para la transformación y el fortalecimiento académicos de las Escuelas Normales

- Rasgos deseables, perfil de egreso
- Competencias-campos
- Habilidades intelectuales específicas
- Dominio de propósitos y contenidos de la educación secundaria
- Competencias didácticas
- Identidad profesional y ética
- Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales

- Criterios, orientaciones y lineamientos que regulan los contenidos, la organización y la secuencia de las asignaturas
- La formación inicial de los profesores de educación básica tiene carácter nacional, con flexibilidad para comprender la diversidad regional, social, cultural y étnica del país.
- Los estudios realizados en las escuelas normales constituyen la fase inicial de la formación.
- El dominio de los contenidos de la disciplina de cada especialidad se vincula con la reflexión sobre su enseñanza a los adolescentes.
- La formación inicial establece una relación estrecha y progresiva del aprendizaje en el aula con la práctica docente en condiciones reales.
- El aprendizaje de la teoría se vincula con la comprensión de la realidad educativa y con la definición de las acciones pedagógicas.

- El ejercicio de las habilidades intelectuales específicas que requiere la práctica de la profesión docente debe formar parte del trabajo en cada una de las asignaturas.
- Fomentar los intereses, los hábitos y las habilidades que propician la investigación científica.
- Preparar a los estudiantes para reconocer y atender las diferencias individuales de los alumnos y para actuar en favor de la equidad de los resultados educativos.
- Las normales ofrecerán oportunidades y recursos para la formación complementaria de los estudiantes.
- Estudiantes y maestros deben disponer de medios tecnológicos para utilizarlos como recursos de enseñanza y aprendizaje y apoyar su formación permanente.

Consideraciones Finales

- Dificultades en la operación:
 - Docencia
 - Infraestructura
 - Perfil de ingreso

Los Sistemas Educativos en México

*Marcela Santillán
Rectora
Universidad Nacional Pedagógica,
México*

La Universidad Pedagógica Nacional fue creada en 1978 como un organismo desconcentrado por Decreto Presidencial. ¿Porqué el Decreto Presidencial? Porque de acuerdo a nuestra constitución es una facultad del ejecutivo federal que, en materia de formación de docentes de Educación Básica, sólo el Presidente de la República puede crear. La creación de la universidad, como organismo desconcentrado, tiene toda la estructura universitaria; esto quiere decir, que en materias académicas existe el Consejo Universitario, el Consejo Técnico y todas las formas de participación colegiada en materia administrativa. Existe una relación muy directa con la Secretaría de Educación Pública. La Comisión Interna Administrativa nos hace depender de la Contraloría, de la Secretaría de Hacienda y de la Secretaría de Educación Pública en forma directa. Preside ese organismo de administración, el Subsecretario de Educación Pública en México.

El objetivo de la universidad fue prestar, desarrollar y orientar servicios educativos de tipo superiores, encaminados a la formación de profesionales de la educación. Se definió como funciones: docencia, investigación educativa, difusión de conocimiento educativo y la cultura en general.

Desde su creación, la intención fue darle un fuerte apoyo al tema de la investigación en materia pedagógica.

En México, las escuelas de educación en las universidades públicas autónomas del Estado son muy pequeñas. Todo el antecedente histórico de México es normalista; muchas de las Escuelas Normales tienen más de cien años y nunca se favoreció este tipo de funciones.

La Universidad Nacional Pedagógica es un híbrido. Recoge maestros normalistas y maestros universitarios con una gran intención de hacer tareas universitarias, eso es un buen deseo, pero eso no se hace ni con el Decreto Presidencial. Este año cumplimos veinticinco años desde la creación de la universidad y se puede decir que tiene una planta en la cual el 65% de los académicos, en el caso de la parte central, tiene postgrado; de ellos, el 45% tiene ya el grado de maestría y el 15% tiene el grado de doctor. En México hay una especie de certificación para los investigadores que pertenecen al sistema nacional de investigadores y la universidad tiene registrados un 7%. Hoy podemos decir que la universidad tiene ya una historia en materia investigativa y esto es lo que nos está relacionando en materia más clara con el Ministerio de Educación Pública.

Hoy aparecemos como organismo evaluador en cuatro de sus proyectos principales, a solicitud de las cámaras legislativas. Específicamente, la Cámara de Diputados ha pedido a la universidad que empiece a hacer investigación sobre los procesos de desarrollo de la Secretaría de Educación Pública.

La universidad nació con la Docencia. En el área de la Difusión, tiene un desempeño mediano porque hay insuficiencia de recursos. Lo que hemos hecho ahora es establecer una cantidad de convenios de colaboración con editoriales externas para ampliar la producción editorial de la universidad. Actualmente, estamos articulándonos con la Fundación del Magisterio, que es la casa académica del Sindicato Nacional de Trabajadores de Educación, para que los maestros puedan ir y difundir la investigación que hacen. El Convenio con esta instancia permitirá imprimir los informes de investigación y, de esta manera, hacerlos llegar realmente al magisterio en servicio.

Se han establecido dos grandes sistemas de profesionalización de maestros en servicio que se llevan a cabo en 76 sedes, un sistema abierto y uno a distancia para impartir el nivel de Licenciatura. Por primera vez, en 1979, se ofreció a los maestros normalistas, que tenían un nivel medio superior, una serie de ámbitos para la formación profesional con modalidad escolarizada. En la sede la de

Ciudad de México se abrió el nivel de Licenciatura, que no era necesariamente para la formación de docentes. El primer organismo que se encargó de los profesores en servicio fue el Centro de Actualización del Magisterio (CAM), que en 1975 abrió una Licenciatura en las modalidades presencial y a distancia. En 1978 este centro pasó a la universidad, la que replantea los planes de estudio de Licenciatura e incorpora a los alumnos del CAM (Plan 1975). El promedio de inscripción en los dos primeros años fue de treinta y siete mil maestros.

En 1984, se autoriza a las escuelas normales para que otorguen el nivel de Licenciatura, dejándole a la Universidad Pedagógica sólo la parte de nivelación docente. De hecho, esta propuesta era muy ambiciosa porque tenemos en el país un millón de maestros que imparten clases desde el nivel de preescolar hasta el nivel de secundaria. México tiene sólo nueve años de educación obligatoria, seis de primaria y tres de secundaria. La educación secundaria pasó a ser un nivel obligatorio en el año 1992, debido a la convicción que tuvo el Estado de dar educación secundaria a todo el país. El próximo año se establecerá como obligatorio el primer nivel de preescolar, pasando México a tener diez años de educación obligatoria. La obligatoriedad indica que el Estado tiene capacidad para admitir a cualquier persona que demande el

servicio de manera gratuita. Entonces, todos estos cambios implicaron rediseñar el plan que atendía básicamente a profesores de preescolar y de primaria. En 1990, La Universidad Nacional Pedagógica, en la sede de la Ciudad de México, empezó a atender temas alternativos.

En 1982, se abrió una Licenciatura para profesores de la zona indígena. México tiene doce millones de personas cuya primera lengua no es el español; según los lingüistas, son más de 64 lenguas con doce millones de cobertura. Como ustedes saben, la población indígena es la más marginada, dispersa y la de más difícil acceso geográfico. Empezamos en la Ciudad de México formando profesionales en una especialidad llamada Licenciatura en Educación Indígena, que en 1990 se abrió al resto del país con una base tecnológica muy fuerte. Para el año 1990 nosotros teníamos 500 Licenciados en Educación Indígena, que habían sido comisionados, durante un período de cuatro años y medio, a la Ciudad de México para obtener su Licenciatura. En la actualidad, tenemos 110 puntos que están conectados a una red muy grande de televisión educativa (EDUSAT), que tiene 16 canales. La universidad tiene una franja televisiva en dicha red, con una transmisión de tres a cuatro horas diarias a la semana y un estudio propio, de tal manera que, en cualquier sede de la universidad y

varias de sus subsedes, se pueden tener programas permanentes de formación para el resto del país.

En el año 1990 se crea la licenciatura en educación primaria y en el 1994 se reestructura la Licenciatura en Educación Preescolar Primaria plan 1985. Cada vez que hay una reforma educativa, nosotros reestructuramos las licenciaturas porque no podríamos estar trabajando con profesores en servicio en una licenciatura de nivelación que no obedeciera a las nuevas tendencias que marca el Ministerio de Educación. Así, por ejemplo, las licenciaturas del año 1975, fueron reestructuradas en 1979, 1984 y 1994. Creo que este es el final de las ofertas de licenciatura de nivelación de la Universidad Pedagógica Nacional. Es cierto que no todos los profesores del sistema educativo de nuestro país, que son aproximadamente ochocientos mil, tienen el nivel de Licenciatura: los de secundaria si lo poseen, pero los de preescolar y primaria no. El país tiene un grave problema: existe un exceso de maestros de primaria y preescolar y, al mismo tiempo, no tenemos profesores habilitados en las zonas más lejana. Hemos hecho varios estudios regionales, que demostraron que tenemos profesores de primaria, que sólo poseen estudios de primaria. Esto ocurre porque México, en su geografía, tiene un problema muy grande: existen zonas del país, de mil, dos mil o tres mil habitantes, a

las que sólo se puede llegar después de recorrer un camino, bastante difícil, de dos a tres horas en carretera y luego dos horas a pie. Durante mucho tiempo la universidad defendió esta formación, por lo que en las zonas urbanas se saturó el nivel de profesores de primaria.

En el caso de la sede central de la Ciudad de México, iniciamos la licenciatura en Administración Educativa, Psicología Educativa, Pedagogía y Sociología de la educación, con un ingreso inicial de 3.580 alumnos. El origen de los alumnos era muy peculiar: 42% era de formación normalista y 58% era bachiller. En el proyecto inicial se pensó que sería ideal si tomaban este tipo de Licenciatura profesores que provenían de la Escuela Básica y eran profesores en servicio.

Por otra parte, México tiene un grave problema de rezago educativo, así que iniciamos la educación básica para adultos y educación indígena en el año 1982. En este período, el porcentaje promedio de maestros provenientes de Escuelas Normales subió hasta el 55%, y el 45% eran bachilleres; aunque la matrícula era muy alta en un inicio, tendió a estabilizarse en mil alumnos en los primeros quince años de la universidad. Esto se debió a percibir el hecho de que el egreso no les ofrecía ninguna oportunidad de carácter laboral. Cuando una formación es nueva, tiene que abrir mercados laborales y si el mercado no está abierto

esperando al nuevo profesional, no son precisamente los que egresan los que empiezan a hacer una tradición de orden laboral.

Ahora se ofrecen siete Licenciaturas: Administración Educativa, Pedagogía, Sociología de la Educación, Educación Indígena, Psicología Educativa y Enseñanza del Francés como segunda Lengua, gracias a un acuerdo entre una universidad francesa y la nuestra. El 50% de los créditos los toman a distancia con la universidad en Francia y el otro 50% con nosotros. Es un sistema a distancia, hecho a través de Internet. Al egreso realizan una estancia en Francia. Nosotros pensábamos que íbamos a captar gran parte de los maestros de la media superior que venían de la enseñanza del Francés como segunda Lengua, pero también tenemos una gran población de maestros universitarios que enseñan el Francés en las universidades.

A mediados de este período la matrícula se incrementa drásticamente. Actualmente, existe una demanda brutal en la parte central, donde tenemos todo este ejercicio de licenciaturas escolarizadas. Este año se ha tenido una demanda de más de cinco mil estudiantes e ingresaron sólo mil cuatrocientos, de los cuales el 95% son bachilleres.

En 1979, se abrieron dos especializaciones: Mención

Educativa y Administración. Estas especializaciones subieron al grado de maestrías en 1980. En 1985, aumentamos la oferta cuando se trasladaron las Licenciaturas a las Escuelas Normales. La universidad abre cinco especializaciones, en un contexto regional, para fortalecer a las Escuelas Normales. Se creó, además, una Maestría en Educación con cinco líneas de especialización. Este programa duró exactamente tres años y estuvo destinado exclusivamente a profesores de las Escuelas Normales. En el tercer año empezó a declinar la matrícula y los programas se cerraron. A la fecha, se ofrece diecisiete especializaciones y de éstas, dieciséis son con menciones en la Maestría en Educación. Contamos con una Maestría en Pedagogía en la modalidad presencial y a distancia y una Maestría en Desarrollo Educativo, que también tiene seis campos distintos que se ofrecen de manera escolarizada en algunas sedes o por vídeo conferencia en sedes que no tienen suficiente planta de académicos en el nivel de postgrado. En 1999 abrimos el Doctorado en Educación con cinco líneas. La decisión de abrirlo estuvo sujeta a alcanzar una masa crítica de treinta y cinco doctores y quince investigadores nacionales.

Se mantienen las setenta y seis unidades docentes y las doscientas dieciocho subsedes debido a los planes de profesionalizar a todos los maestros del país, pero se

preveen cambios a corto plazo. La matrícula en la Ciudad de México es de diez mil novecientos setenta y tres, mientras que en el nivel nacional son cincuenta mil más.

En el 2001, la universidad realmente inicia una nueva fase, que es la apertura de la nueva administración. Estamos ante una reorganización académica, fortaleciendo una noción de educación superior que habla de la formación de cuerpos académicos para la educación superior. Todo profesor tiene que pertenecer a un cuerpo académico, el cual consiste en un grupo de más o menos cinco a quince especialistas que tienen que legitimar sus formas de investigación de manera colegiada. Tienen que pertenecer a redes, tanto nacionales como internacionales.

En estos momentos, se está readecuando la oferta educativa, porque así lo exige el gran cambio que significa dejar los programas de la formación de nivelación docente, y es algo que tiene gran impacto en la universidad. Se está revisando su normativa y la definición jurídica de la institución. Lo último que se ha realizado es abrir una licenciatura en Intervención Educativa, que abre la posibilidad de tener un licenciado en una materia que tiende más a formar un promotor que un docente, con la intención de diversificar la oferta educativa. En la actualidad, nosotros tenemos ya once mil

egresados de la licenciatura de la educación preescolar y primaria para el medio indígena y doce mil estudiantes. Esto ha sido un tema muy propio de la institución, es decir, la focalización de la formación hacia zonas muy desfavorecidas. Sin embargo, si no queremos rápidamente caminar al nivel de saturación, y aún más en poblaciones tan pequeñas, tenemos que pensar no necesariamente en formar un docente, sino en un promotor que pueda atender: al educador de adultos, la diversidad cultural, la educación en género y la gestión escolar. Es decir, que sea un profesional que tenga un perfil mucho más abierto. Esto se está haciendo de manera muy particular en convenio con cada Estado, de tal forma que sea él, de acuerdo al diagnóstico de educación que haga, quien privilegie las líneas que le sean necesarias.

A continuación, la presentación que acompañó la conferencia de la Señora Marcela Santillán, Rectora de la Universidad Nacional Pedagógica.

Los Sistemas Educativos en México

Universidad Nacional Pedagógica,
México

Los Niveles Educativos en México

Edades típicas	Nivel educativo	Duración en ciclos anuales
4 a 5 años	Educación Preescolar	3
6 a 11 años	Educación Primaria	6
12 a 14 años	Educación Secundaria	3
15 a 17 años	Educación Media Superior	2 a 3
18 a 21 – 22 años	Educación Superior	4 a 5

Sistema de Formación de Profesores de Educación Básica

- **Niveles**
 - Formación inicial
 - Actualización
 - Superación profesional
- **Instituciones**
 - Escuelas Normales
 - Centros de Maestros
 - Universidad Pedagógica Nacional

...Formación Inicial de Profesores de Educación Básica

Instituciones: Escuelas Normales

Nivel de estudios: Educación Superior (a partir de 1984)

Licenciaturas en:

- Educación preescolar
- Educación primaria
- Educación secundaria (especialidades)
- Educación física
- Educación especial
- Educación indígena

...Formación Inicial de Profesores de Educación Básica

Duración: 4 años, post bachillerato

Normatividad

- De carácter nacional
- Planes y programas elaborados por la Secretaría de Educación Pública
- Regulación de la matrícula por la Secretaría de Educación Pública

...Formación Inicial de Profesores de Educación Básica

Reforma a partir de 1996

“Programa para la transformación y el fortalecimiento académico de las Escuelas Normales”

Diagnóstico

- Saturación de contenidos teóricos
- La formación de maestros-investigadores debilitó la formación para la enseñanza
- Desfase con los propósitos y contenidos de la educación básica recientemente reformada (1993)
- Deterioro generalizado de las Escuelas Normales (en su infraestructura, calidad académica y normatividad)
- Crecimiento desordenado de la oferta de servicios
- Rezago en la actualización de los maestros de las Escuelas

...Formación Inicial de Profesores de Educación Básica

“Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales”.

Líneas de trabajo:

- Transformación curricular
- Actualización y perfeccionamiento profesional del personal docente de las Escuelas Normales
- Elaboración de normas y orientaciones para la gestión institucional y la regulación del trabajo académico
- Mejoramiento de la planta física y del equipamiento de las Escuelas Normales

...Formación Inicial de Profesores de Educación Básica

- Transformación curricular
 - Diseño de los planes y programas de estudio
 - Elaboración de materiales de estudio y distribución gratuita para maestros y alumnos
 - Propósitos y contenidos: centrados en formar para la docencia
 - Características del perfil de egreso:
 1. **Habilidades intelectuales específicas**
 2. **Dominio de los contenidos de enseñanza**
 3. **Competencias didácticas**
 4. **Identidad profesional y ética**
 5. **Capacidad de percepción y respuesta de las condiciones sociales del entorno de la escuela**
 - Formación práctica con la colaboración de las escuelas de educación básica

...Formación Inicial de Profesores de Educación Básica

- Actualización y perfeccionamiento profesional del personal docente de las Escuelas Normales
- Talleres de carácter nacional, regional y local
- Serie televisiva (“Transformar a las Escuelas Normales”)
- Un programa editorial (“Biblioteca del Normalista” y “Cuadernos de Actualización”)
- Dotación individual de los títulos fundamentales disponibles en el mercado
- Acceso a múltiples recursos bibliográficos y de informática, incluyendo internet
- Publicación de la página “Red Normalista”

...Formación Inicial de Profesores de Educación Básica

- Elaboración de normas y orientaciones para la gestión institucional y la regulación del trabajo académico.
 - Acuerdos Secretariales
 - Orientaciones para el trabajo colegiado
 - Lineamientos para el desarrollo de las prácticas
 - Condiciones para la asignación de recursos económicos

...Formación Inicial de Profesores de Educación Básica

- Mejoramiento de la planta física y del equipamiento de Escuelas Normales
 - Dotación de amplios acervos bibliográficos (libros, videos, audios y discos compactos)
 - Instalación de salas audiovisuales con equipamiento para la recepción de la red Edusat y salas de cómputo con acceso a internet
 - Sustitución del mobiliario del aula
 - Asignación de presupuesto extraordinario anual para el mantenimiento y remozamiento de los edificios escolares

Personal Docente en Normal Licenciatura de 1980 - 2000

Sostenimiento y servicio	1980 - 1981	1985 - 1986	1990 - 1991	1995 - 1996	2000 - 2001
Normal Licenciatura	5.172	9.941	12.194	13.316	17.366
Preescolar		1.569	2.842	3.223	3.749
Primaria		2.467	4.470	4.914	5.090
Secundaria		5.124	3.645	3.753	6.413
Educación Física		402	629	729	1.092
Educación Especial		379	608	697	1.022
Federal	1.040	2.580	3.695	908	950
Estatal	2.048	4.126	5.372	8.634	10.189
Particular	1.468	2.936	3.127	3.774	6.227

Educación Básica, Ciclo 2000 - 2001

	Personal Docente	Escuelas
Resumen	1.013.647	199.201
Preescolar	156.309	71.840
Primaria	548.215	99.088
Secundaria	309.123	28.353

Actualización de los Profesores de Educación Básica

“Programa Nacional de Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio” (ProNAP)

Propósitos

Lograr en los maestros el dominio y comprensión de :

- Los conocimientos de las distintas disciplinas
- Los enfoques y contenidos de los planes y programas de estudio, los métodos de enseñanza y de los recursos educativos y los procesos de desarrollo del niño y del adolescente
- Las relaciones internas en las instituciones escolares y con los padres de familia
- Las características de la política educativa vigente
- El trabajo colegiado para lograr la innovación y mejoramiento de la práctica docente

Componentes

- Talleres generales por asignatura autodirigidos
 - Propósito: que los maestros analicen los libros para el maestro, ficheros didácticos y avances programáticos
- Cursos nacionales
 - Propósito: que dominen los contenidos de las asignaturas, el enfoque pedagógico de los programas y diseñen situaciones didácticas

Componentes Cursos Nacionales...

- Sistema de acreditación nacional
 - Propósito: evaluación de los conocimientos adquiridos, incorporando la reflexión sobre el proceso personal de aprendizaje y sobre los procesos de enseñanza.
 - Características: los exámenes son nacionales y se califican centralizadamente con referencia a criterio
- Centros de maestros
 - Propósito: ser las instancias institucionales para el desarrollo del programa
 - Características: brindan asesoría académica, espacios de trabajo, biblioteca, recursos audiovisuales y de informática y recepción de la señal Edusat, que son instalados por la autoridad educativa local
 - Cobertura: en el año 2000 operaban cerca de 500 en todo el país;

Impacto (alta aceptación):

- **Inscripción:**
 - 200.000 profesores en la 1^a ocasión
 - 600.000 profesores en el año 2000
 - De las 128 mil escuelas existentes, en 88 mil existen profesores inscritos
- **Cobertura:**
 - Profesores de educación preescolar
 - Profesores de educación primaria
 - Profesores de educación secundaria
 - Directivos de los tres niveles
- **Acreditación:**
 - 219.509 profesores habían acreditado al menos un curso nacional de actualización (25.9% del total) en el año 2000

Problemas

- Dificultades para comisionar a maestros idóneos de tiempo completo para la asesoría
- Alta rotación del personal comisionado para coordinar estatalmente el programa
- Deserción antes de presentar el examen nacional
- Aún se requiere mejorar el aspecto académico y técnico del examen

Actualización de los Profesores de Educación Básica

Programa Nacional de Actualización de la UPN

- **Oferta**
 - Cursos breves: 30 a 50 horas
 - Diplomados: 180 a 210 horas

Nivelación y Superación Profesional

Universidad Pedagógica Nacional

- Sistema:
 - Sede central y 76 unidades UPN en el país
- **Planes de estudio:**
 - Para la formación de profesionales de la educación:
 - Licenciatura en Pedagogía
 - Licenciatura en Psicología Educativa
 - Licenciatura en Administración Educativa
 - Licenciatura en Sociología de la Educación
 - Licenciatura en Educación Indígena

} modalidad
escolarizada

Planes de Estudio...

- Para la profesionalización de los profesores en servicio:
 - § Licenciatura en Educación Básica (1979) modalidad a distancia
 - § Licenciatura en Educación Primaria y en Educación Primaria (1985) modalidad semiescolarizada
 - § Licenciatura en Educación Primaria y en Educación Preescolar (1994) modalidad semiescolarizada

Planes de Estudio...

- Para la profesionalización de los profesores en servicio:
 - § Licenciatura en Educación Básica (1979) modalidad a distancia
 - § Licenciatura en Educación Preescolar y Educación Primaria (1985) } modalidad semiescolarizada
 - § Licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Primaria para Docentes y del Medio Indígena (1990) }
 - § Licenciatura en Educación (1994) modalidad semiescolarizada

Nivelación y Superación Profesional

- La profesionalización de los profesores en servicio
 - Componentes comunes en los planes de estudio
 - Objeto de estudio: la práctica docente
 - Modalidad: no escolarizada
 - Apoyos académicos: asesoría académica especializada, paquetes didácticos y sistema de evaluación formativa y de acreditación
 - Preparación previa de los asesores en reuniones nacionales o regionales

Nivelación y Superación Profesional

La profesionalización de los profesores en servicio

- Componentes diferenciales:
 - Modelo de formación afín a distintas concepciones de construcción curricular, de maestro-alumno y de propósitos de la formación de maestros
 - Estructura didáctica de programas y materiales de estudio acorde con las particularidades de cada modalidad de estudio
 - Modelo de evaluación concordante con los propósitos de formación y los supuestos teóricos del modelo de formación general
 - Diferenciación creciente de la formación, considerando las funciones que se desempeñan en la escuela y el nivel escolar en el que se labora

Nivelación y Superación Profesional

La profesionalización de los profesores en servicio

- Componentes diferenciales:
 - Participación creciente de los asesores de las Unidades UPN del país en el diseño curricular
 - Paso de una etapa eminentemente centralizada a una descentralización en la administración de los programas
 - Incorporación de nuevos enfoques para conceptualizar la práctica docente, promoción de la comprensión colectiva de las problemáticas y la propuesta de alternativas en aras de una transformación conciente
 - Incorporación gradual de los recursos tecnológicos como auxiliares didácticos y recursos de formación: televisión e internet

Nivelación y Superación Profesional

La profesionalización de los profesores en servicio

- Perspectivas
 - Nivelación académica casi concluida
 - Demanda de servicios de actualización (cursos y diplomados)
 - Ampliación de la cobertura de los postgrados
 - Apertura de nuevas opciones de formación de profesionales de la educación, para las necesidades educativas que están surgiendo: Licenciatura en Intervención Educativa

Nivelación y Superación Profesional

- **Maestrías**
 - En Pedagogía
 - En Desarrollo Educativo
 - En Desarrollo Educativo, vía medios
- **Doctorado en Educación**

Fundamentos del Modelo Curricular por Contenidos Integrados

*Emma Cerda Reyes
Directora del Departamento
Pedagógico Técnico, Ciclo Básico
Universidad de Machala, Ecuador*

La Universidad de Machala, con treinta y tres años de funciones, está conformada por cinco unidades académicas: Administración y Contabilidad, Ciencias Químicas, Ingeniería Civil, Ciencias Agropecuarias y Facultad de Ciencias Sociales, que tiene las escuelas de Ciencias de la Educación, Derecho, Sociología y Comunicación Social .

La formación docente se realiza en la Escuela de Ciencias de la Educación. Es ella quien organiza, implementa y desarrolla los programas. Se forman docentes en distintas ramas: Educación Parvularia, Psicología Educativa, Inglés, Cultura Física y Docentes en Informática. Se trabaja en la modalidad regular y a través del Centro de Formación Profesional Semi-presencial para los docentes en servicio. Éste es uno de los mayores aportes que se hace a la sociedad y tiene una gran aceptación. Fue una demanda social la que permitió organizar este programa, en el cual, los docentes de distintos niveles tienen la oportunidad de profesionalizarse en los meses de vacaciones y durante los días sábados. Lo mismo puede realizarse en el Centro de Postgrado. Esta Facultad es pionera en la organización de los programas de cuarto nivel, docencia universitaria e investigación, permitiendo a la

universidad tener un buen porcentaje de maestros formados en el cuarto nivel.

En la Facultad se está siempre evaluando el currículo y renovando los perfiles profesionales, para lo cual cada cuatro o cinco años se realizan estudios de las demandas sociales y educativas. Esto permite reformar los perfiles y crear nuevas carreras para formar docentes de acuerdo a las necesidades del medio.

La educación inicial es fundamental para la formación de la niñez y de la juventud. Sobre los lineamientos del currículo, se ha querido superar el modelo tradicional fragmentado por asignaturas para llegar a un modelo curricular de contenidos integrados, aproximándonos a un currículum modular. Este modelo nos está dando buenos resultados. El modelo curricular alternativo está en permanente construcción y reconstrucción; nos basamos en el lema de que lo que no se evalúa se devalúa, por lo tanto, se está siempre evaluando para mejorarlo. Para ello, se cuenta con fundamentos epistemológicos, filosóficos, sociológicos y psicológicos, y es alrededor de todo esto que se organiza la formación inicial docente.

Al implementar un currículo, uno de los primeros objetivos es preparar y capacitar al personal docente. Ello, porque son los docentes quienes ejecutan el currículo y deben,

por lo tanto, conocer su fundamento. Se está tratando de superar el modelo conductista y tecnocrático, para llegar a un modelo con un enfoque constructivista basado en Piaget y en el aprendizaje significativo de Ausubel. Se ha desarrollado todo un conjunto de conceptos y de principios que orientan la labor en la docencia dentro de este currículo, basándose en los aprendizajes significativos y funcionales fundamentados en el enfoque histórico social de Vigotski.

Así mismo, se trata que todos los docentes, conociendo los enfoques modernos, tomen lo más importante de todas estas teorías y las adapten a nuestra realidad. Por ejemplo, el ciclo de aprendizaje según Khol basado en la experiencia, en la reflexión, la conceptualización y la aplicación a la experimentación activa; o las teorías de las enseñanzas múltiples de Gardner; o la teoría de la inteligencia emocional. Se trata de que los maestros desarrollen el eje curricular de los valores y que el mismo maestro sea ejemplo en este modelo. Se está tratando de superar ese modelo fragmentario donde se tenía una desarticulación entre la teoría y la práctica, con escaso intercambio entre los maestros, donde no se promovía la investigación, ni la extensión, con unalimitada práctica lectora en los estudiantes y con el énfasis puesto en la evaluación de resultados y no de procesos.

Evaluando todo esto, se quiere llegar a otro modelo más integral donde se vea la realidad como un todo, con muchas fuentes de apoyo y donde se tomen en cuenta el acto global y la percepción sincrética. En los niveles de formación existen algunos ejes como: el teórico de investigación, el teórico metodológico, el laboral y el axiológico. Se trata de que el estudiante tenga su proyecto de graduación en el cuarto año, para que en el quinto año se matricule en el nivel de graduación y para ello se toma la investigación como eje transversal. De esta forma, con un currículo más dinámico, se quiere ayudar a una formación más eficiente de los estudiantes.

En este diseño curricular se parte elaborando un perfil profesional a partir del perfil del egresado. En este último, se tiene en cuenta la demanda social, las exigencias de formación del medio social, los criterios de los expertos, las tendencias prácticas y se determina cuáles son las prácticas emergentes, dominantes y decadentes, para que sea un currículo que responda a la realidad. Los ejes que orientan el currículo son: el teórico, el metodológico, el técnico, el instrumental, la investigación, el laboral y el axiológico. Este último, de gran valor para la universidad. Todos estos ejes se ejecutan de acuerdo a las necesidades del medio y de las reformas curriculares que están en vigencia de nuestro país, por lo cual no está desvinculado de la realidad.

Todo esto ha traído cambios en los docentes, como por ejemplo la utilización de los textos de estudio y la promoción de eventos de estudio. Esto cuenta con la ayuda de la AFEFCE⁹, sobre todo en la elaboración de textos de aprendizaje para los estudiantes. Muchos maestros han sido estimulados a escribir sus propios textos de acuerdo a la investigación que realizamos. Este modelo tiene un enfoque holístico del conocimiento e incorpora la investigación – acción.

El estudiante egresa graduado, a diferencia del modelo anterior donde el estudiante obtenía el título y se retiraba sin completar los requisitos de graduación. Se propuso que el estudiante salga graduado, por eso hay un quinto año de graduación. La planificación, dirección, ejecución y evaluación están armoniosamente vinculados. Uno de los aspectos interesantes del modelo curricular aplicado es el aprovechamiento eficiente del tiempo en el año electivo, en el cual los módulos se van aprobando en forma sucesiva. Hay muchas fortalezas, aunque todavía no se termina la evaluación, pero hay también varias debilidades. La evaluación constante permite mejorarlo cada vez. Los resultados hasta aquí obtenidos, en nuestra Facultad, están permitiendo que otras Facultades enriquezcan

también el sistema de enseñanza – aprendizaje (el resto de las facultades de la universidad siguen con sus modelos curriculares con asignaturas). La Universidad de Machala, al igual que las demás, con todas las expectativas generadas quiere formar parte de esta red de intercambio de experiencias.

A continuación, la presentación que acompañó la conferencia de la Señora Emma Cerda Reyes, Directora del Departamento Pedagógico Técnico, Ciclo Básico, Universidad de Machala.

⁹ AFEFCE = Asociación de Facultades Ecuatorianas Filosofía y Ciencias de la Educación.

Fundamentos del Modelo Curricular por Contenidos Integrados

UNIVERSIDAD DE MACHALA
MACHALA – EL ORO- ECUADOR

Modelo Curricular Alternativo en Permanente Construcción y Reconstrucción

Fundamentos Epistemológicos

- El mundo es objeto del conocimiento
- El conocimiento es un reflejo activo y dinámico de la realidad en la conciencia del hombre, es producto de la interacción sujeto – objeto, en un contexto sociocultural históricamente determinado.
- El conocimiento está mediado por la relación teoría- práctica.
- La relación teoría –práctica está dada por la relación investigación acción
- Solamente investigando se produce conocimiento científico
- El conocimiento es un proceso dialéctico, contradictorio, en continuo cambio y reordenamiento sustentado en la actividad práctica del sujeto sobre el objeto.

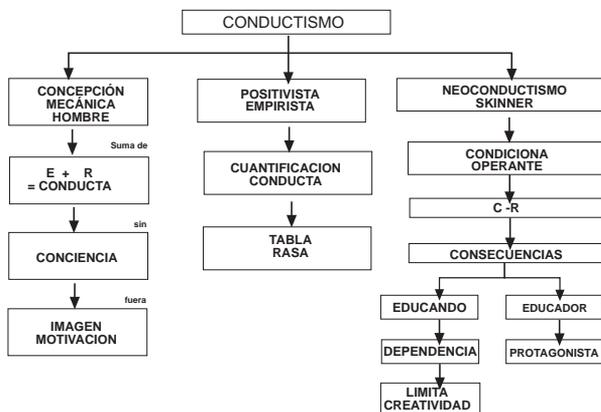
Fundamentos Filosóficos

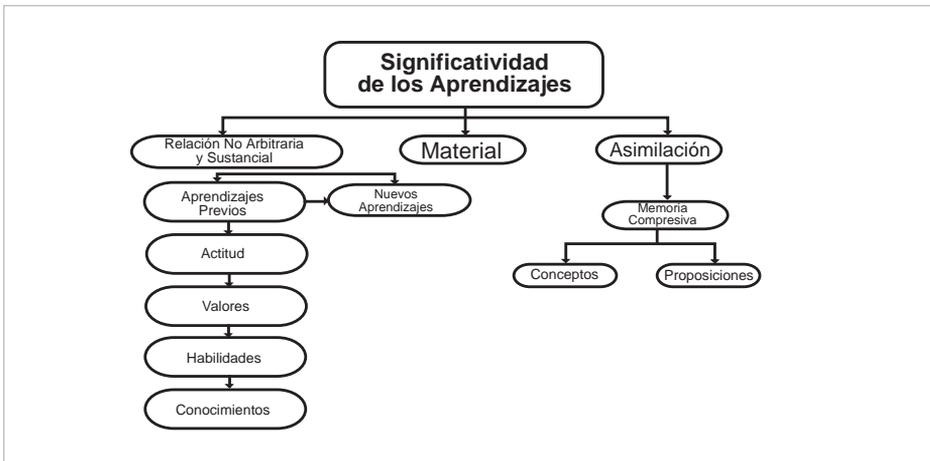
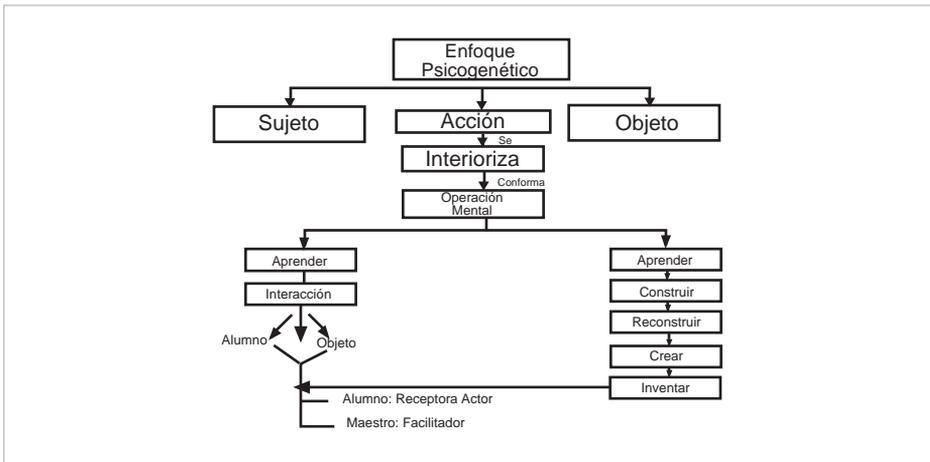
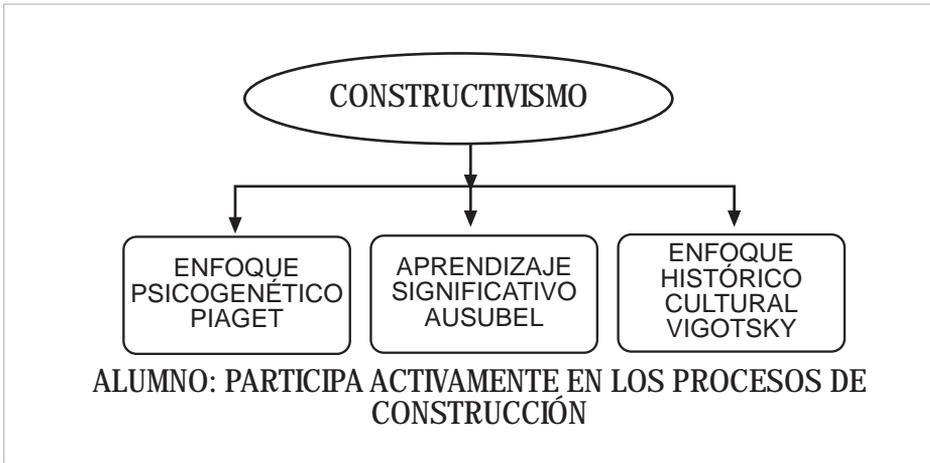
- Los hechos, objetos y fenómenos de la naturaleza, la sociedad y el pensamiento se hayan orgánicamente vinculados; forman un todo coherente y articulado. No son entes aislados ni caóticos o desvinculados entre sí.
- Los fenómenos o hechos son estudiados en sus múltiples determinaciones, tanto por sus relaciones y mutuo condicionamiento y por su movimiento, desarrollo y cambio, por sus causas y efectos y por su contenido y esencia.
- El desarrollo de los fenómenos es un proceso de cambios internos y externos, cuantitativos y cualitativos que se producen de manera gradual, repentina o súbita, siendo estos de naturaleza causal.
- El proceso de producción del conocimiento es un proceso de praxis transformadora del hombre y con él de la sociedad y la naturaleza.
- La justificación del conocimiento se basa en los resultados de la práctica guiada por la teoría.
- El conocimiento es una aproximación sucesiva y permanente de aprehensión y transformación de la realidad.

Fundamentos Sociológicos

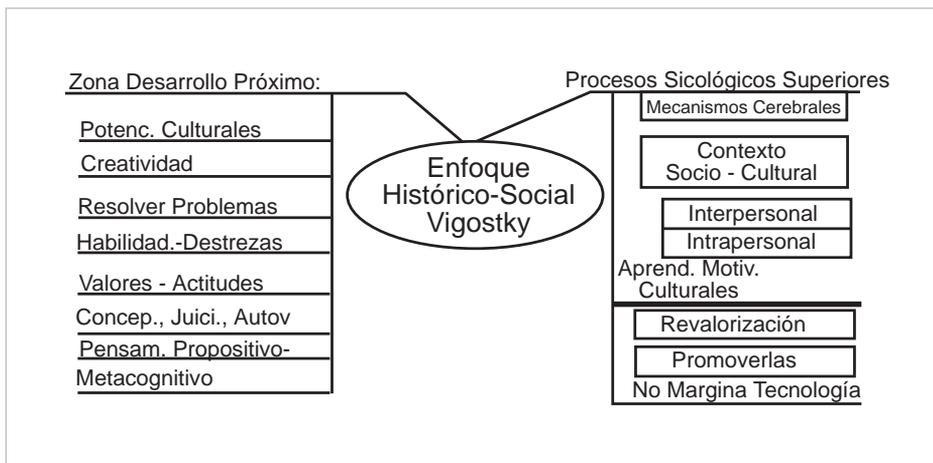
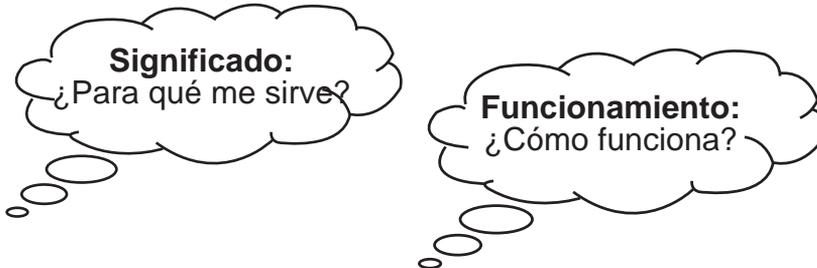
- La sociedad es un hecho histórico – social, que nace, se desarrolla y se transforma, por lo que se debe estudiar sus relaciones internas, su sistema de contradicciones, lo cual en última instancia determina su desarrollo y transformación
- Se trata de construir un modelo de desarrollo educativo que contribuya al desarrollo local, regional y nacional, en procura de remediar el deterioro del modelo enseñanza tradicional basado en el individualismo, toda vez que la socialización es la educación en su más amplia connotación

FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS





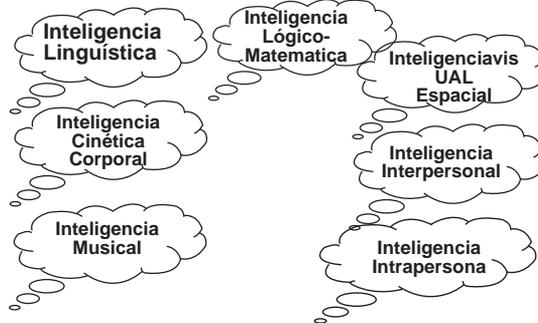
Significado y Funcionamiento de un Concepto de Aprendizaje



El Ciclo de Aprendizaje Según Kolb

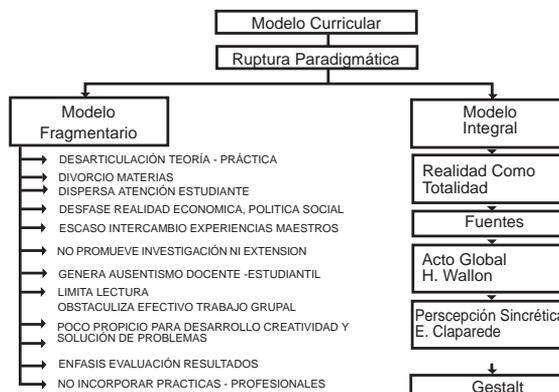


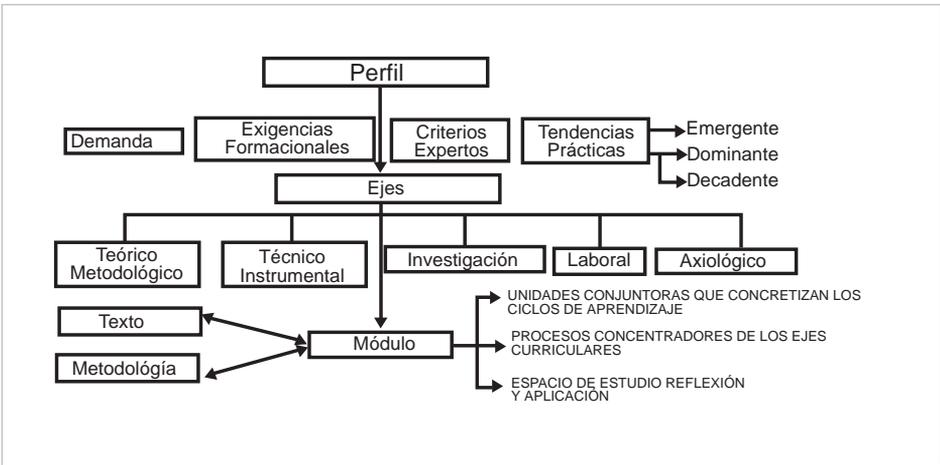
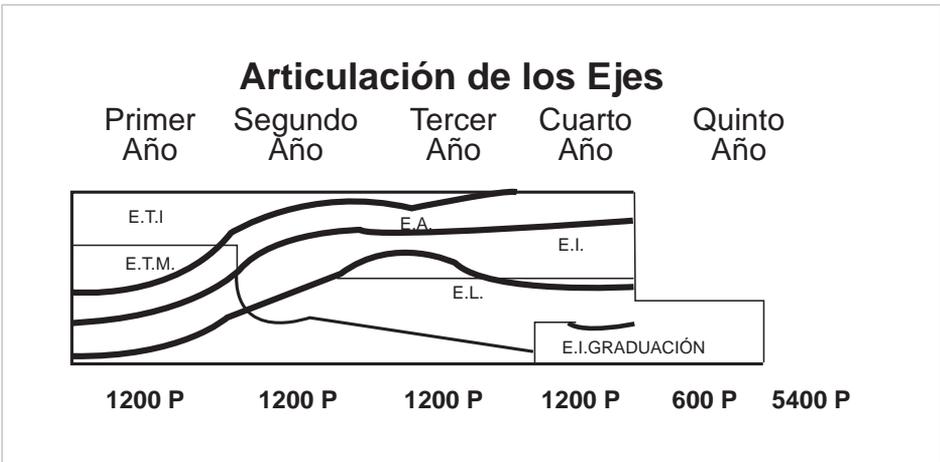
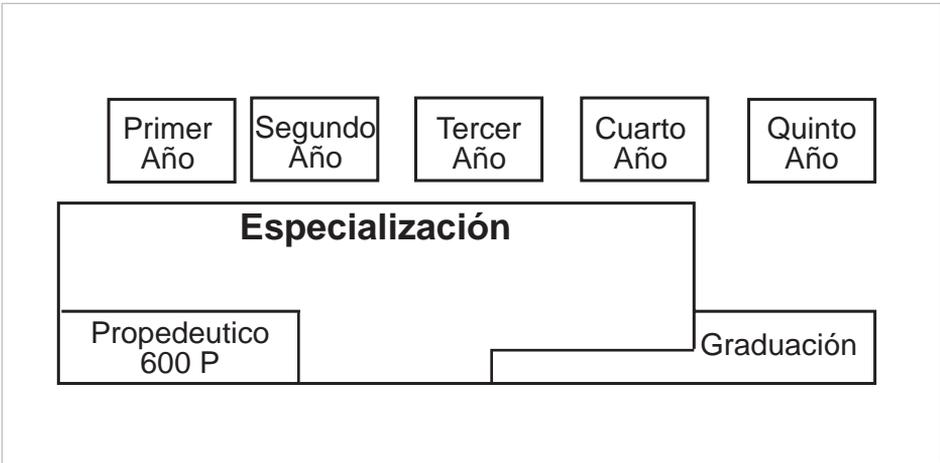
Las Siete Inteligencias



Teoría de la Inteligencia Emocional

Daniel Goleman





Caracterización Modelo

- Ø Tendencia holística del conocimiento
- Ø Incorporación de ejes: teórico – metodológico; Técnico – instrumental; Laboral, investigativo y axiológico.
- Ø Incorporación de la investigación – acción en el desarrollo de los módulos de aprendizaje.
- Ø El estudiante egresa graduado.
- Ø Los ejes de investigación y axiológico se consideran transversos a toda la estructura curricular.
- Ø La planificación, dirección, ejecución y evaluación están armoniosamente vinculados.
- Ø La unidad de tiempo es el año lectivo, en el cual los módulos se van aprobando en forma sucesiva
- Ø Desaparece las expectativas de estudios intensivos unicamente para exámenes.
- Ø Las metodologías del pea son basicamente activas.
- Ø Los paradigmas teórico . conceptuales que sustentan el módulo son de orden constructivista.
- Ø Se propone un profesional cuestionador, propositivo, creativo, solucionador de problemas, con actitud positiva y con gran capacidad de liderazgo.
- Ø Preparación aspirante para las exigencias del aprendizaje universitario.
- Ø Incorporación del propedeúico, formación especializada y graduación.

Resultados

- A. Un profesional que promueva la investigación en su campo. Haga de ella una herramienta efectiva para resolver los problemas y con ello generará conocimiento científico.
- B. Excelencia profesional, con equilibrada suficiencia conceptual, metodológica, técnica y axiológica.
- C. Un pensamiento cuestionador, crítico, reflexivo, pero con la misma intensidad, propositivo.
- D. Desarrollo de habilidades, destrezas, actitudes y valores.
- E. Promoción de la creatividad, capacidad par resolver problemas, actitud abierta, flexible, democrática y participativa.
- F. Autodeterminación y sentido de responsabilidad, firmeza de carácter, autoestima positiva y facilidad para la intercomunicación.
- G. Un ser solidario, cooperador, con desarrollada actitud de líder honestos en su procedi.
- H. Desarrollo de una identidad nacional, respeto uy promoción de culturas locales, reconocimiento de la interculturalidad y la diversidad regional.
- I. Defensa y promoción del ecosistema; Preconizar el uso racional de los recursos naturales.

Las Universidades Pedagógicas Frente a los Desafíos del Siglo XX

*Raúl Navarro Piñeiro
Rector
Universidad Metropolitana de
Ciencias de La Educación, Chile*

El siglo XXI recién comienza a mostrar algunos de los visos que lo adornarán. Son trazos gruesos, insinuaciones de los arreboles que presagian tormenta o que traen equilibrio después de lluvias torrenciales. Apenas son eso, sólo imágenes borrosas que inquietan y permiten comprobar tiempos de crisis. El anuncio de un mundo en cambio que arrasa certidumbres. En que el conocimiento ocupa el lugar preponderante que siempre ha tenido. Pero esta vez, avanzando hacia el cuestionamiento de muchas de nuestras verdades.

Y es precisamente en este momento que me honro en recibirlos en esta casa, que es la de todos ustedes. Estamos aquí, en este añoso y tradicional campus plagado de historia. Siempre una historia empapada con la pedagogía. Porque desde 1889 nuestra Universidad propala el inspirado verbo de maestros insignes. Nuestra historia es digna de los visitantes ilustres que hoy recibimos. Este Seminario Latinoamericano de Universidades Pedagógicas es un punto de partida. Pero también es un lugar para la reflexión. Un momento en que, de las experiencias disímiles, podremos hacer una amalgama que nos permita enfrentar de mejor manera los retos que nos depara el futuro. Y ello es lo que nos obliga a mirar hacia el pasado. Desandar los

senderos, para caminar con firmeza por las rutas del porvenir. Conocer cómo enfrentaron nuestros próceres el destino que les correspondió vivir.

En la carta de Jamaica, Simón Bolívar avizoraba el futuro de nuestra América. “Yo deseo más que otro alguno –decía- ver formar en América la más grande nación del mundo, menos por su extensión y riquezas que por su libertad y gloria.

Aunque aspiro a la perfección del gobierno de mi Patria, no puedo persuadirme que el Nuevo Mundo sea por el momento regido por una gran República; como es imposible, no me atrevo a desearlo”. Los sueños de Bolívar no se han cumplido. Pero es posible que hoy se abran nuevos derroteros. Es posible que esta vez sí aprovechemos las oportunidades que traen las crisis. Estamos hermanados no sólo por la cercanía, no sólo por el tronco genético común, no sólo por tradiciones e historias paralelas, sino también por problemas que nos aquejan y por los duros embates que lanza sobre las naciones pobres el esquema económico vigente. Aquel que se sustenta en el pensamiento único y que hoy divide al mundo entre globalizadores y globalizados. Los primeros, el mundo desarrollado, propietarios de las tecnologías, manejadores del poder, encabezados por nuestros poderosos vecinos. Ellos son los que imponen las condiciones al mundo globalizado, al mundo pobre, a nuestros pueblos.

El panorama que hoy muestra América Latina y el Caribe está lejos de ser promisorio. En el año 2002, el Producto Interno Bruto cayó en 0,6%, con lo que se completa un lustro de cifras adversas, especialmente en América del Sur. Hoy, la producción por habitante es inferior, en un 2%, al nivel que ostentaba en 1997. La mitad de los países de la región han mostrado un PIB decreciente en los últimos cinco años y los procesos de crecimiento de economías individuales se han detenido. En términos sociales, el avance en la reducción de la pobreza que se logró entre 1990 y 1997 ha cambiado de signo. En efecto, hoy el número de pobres tiende a aumentar nuevamente, afectando a un 44% de la población. Este nivel es superior al de 1980, con lo cual son cerca de 20 millones más de seres humanos los que padecen las dramáticas condiciones de la miseria.

En los últimos diez años, Chile ha logrado reducir los niveles de pobreza de su población de 40% a 23%. Pero el que se encuentre sobre la media regional, no desmiente el hecho de que su éxito económico no le permite mejorar sustancialmente las condiciones de vida de cerca de tres millones de compatriotas. Chilenos que, muy posiblemente, traspasarán su condición de excluidos sociales a su descendencia. Las cifras que hoy muestra América Latina y el Caribe

parecieran demostrarnos que el sistema económico vigente a nivel mundial exhibe una extrema fragilidad ante las crisis. Y ellas golpean, con extraordinaria dureza, sobre los más humildes. Hasta el punto que lo ganado durante períodos prolongados de esfuerzo sostenido, se esfuma en escasos instantes. Eso, por una parte. Pero no se puede dejar de subrayar el marcado poder concentrador del sistema. Ello determina que los ricos - naciones, empresas, individuos - sean cada vez más ricos y los pobres muchos más.

Esto ocurre en el escenario globalizado que es actualmente nuestro planeta, y es necesario asumir que la globalización ha llegado para quedarse. El mundo que se comienza a dibujar ante nuestros ojos nos habla de la imposibilidad de la autarquía. Nos guste o no, la interdependencia se ha incrementado. La globalización es una realidad que no exhibe determinismo ideológico ni objetivos normativos. Estos los aportan quienes detentan el poder y aspiran a ejercerlo en todo el planeta. Aquellos no somos nosotros. Pero siempre existe la posibilidad de descubrir formas de aumentar nuestras capacidades. Con seguridad, esa búsqueda estará plagada de peligros que aportarán los que sienten amenazada su primacía. Pero habrá que intentarlo con creatividad, audacia y, sobre

todo, con el convencimiento de que estamos jugando una carta de futuro.

Sin duda, el transitar el camino de la colaboración requiere de voluntad política para llegar a un proceso de real integración. Pero nosotros, los maestros, contamos con herramientas fundamentales.

Finalmente, el panorama difuso que hoy apreciamos tendrá que resolverse en el terreno de los valores, de los principios rectores.

Serán éstos los que harán posible que las sociedades sobrevivan. Su ausencia provocará, con absoluta certeza, la destrucción de los esquemas de convivencia como hoy los conocemos. Nuevamente, es la educación el único seguro al que podemos echar mano para no quedarnos fuera de la historia. No es una lucha fácil. Las amenazas que se ciernen sobre nosotros son diversas. Algunas provienen de la ausencia de certezas. Otras de vacilaciones políticas. Y aún hay algunas que nacen de las profundidades del sistema económico vigente.

Las universidades públicas, que aquí representamos, enfrentan la contradicción vital de ser autosustentables y, a la vez, coherentes con el interés general. En otras palabras, responder a un proyecto de país, pero sin que eso signifique para el Estado un esfuerzo económico significativo. Es una disyuntiva que provoca tensiones y, a menudo, paralizaciones peligrosas. Por otra

parte, la condición de Universidades Pedagógicas pareciera ser más un escollo que una ventaja. Se sostiene que el actual es el momento de las universidades complejas. Y se tiende a ver a las nuestras como ajenas a esa calidad por estar orientadas sólo a la formación de profesores. ¿Pero quién puede sostener hoy que la educación no reviste la mayor complejidad?

Los maestros de hoy y del futuro tendrán que ostentar condiciones especiales que jamás se le exigieron a maestros en el pasado. A una formación de excelencia, deberán sumar la condición de líderes sociales con una sólida raigambre valórica. Estarán obligados a agregar a ello una capacidad de aprendizaje constante, a una velocidad aún mayor que la del pasado. Nuestras universidades tendrán que convertirse en verdaderos laboratorios, donde la investigación jugará un papel primordial. Sólo así será posible responder a las demandas de sociedades en constante envejecimiento. Sociedades en que las personas mayores y aún vigentes, tendrán que recibir capacitación para poder continuar entregando su aporte. Sociedades en que la mujer jugará un rol cada vez más relevante. Sociedades en que la discapacidad física y mental entrarán en el panteón de los prejuicios proscritos junto al racismo, el sexismo, la homofobia y la vejez.

Vivimos una época en que la virtualidad juega un papel trascendente. Esta nueva realidad es incomprensible si no asumimos la importancia de la velocidad. Hoy, el poder es inseparable de la riqueza, como lo ha sido siempre.

Pero lo nuevo es que la riqueza es inseparable de la velocidad. Resulta imposible comprender nuestra realidad sin tener conciencia de la velocidad de la luz y sin poder estar en vivo en la escena de los acontecimientos que conmueven al mundo y que los medios marcan como noticias relevantes. Compartiendo el escenario con esta realidad de las asombrosas nuevas tecnologías, de los avances sorprendentes de la ciencia, 880 millones de mujeres y hombres en el planeta son analfabetos. Y a esa condición de incapacidad de disfrutar de los logros del conocimiento, se ven obligados a sumar una supervivencia miserable. Son excluidos sociales que difícilmente podrán superar tal condición en varias generaciones.

Estamos, pues, ante un escenario distinto al que conocimos hasta la década de los '80 del siglo XX. Pero tal como en el pasado más remoto, la información sigue siendo crucial para el logro y la mantención del poder. A diferencia de lo que ocurría en civilizaciones antiguas, el manejo del conocimiento ya no se da sobre la base de la sabiduría oculta o de la lealtad a la revelación, sino por la capacidad de masificarlo. El poder

sigue residiendo en el conocimiento, pero su incremento se ubica en el logro de nuevos avances, de conocer más allá, de buscar otros horizontes, de encontrar nuevas respuestas a viejos misterios y, en la mayoría de los casos, de alcanzar por esa vía utilidades económicas.

Hasta ahora, la Internet ha mostrado parte de su potencial. Cabe señalar que sólo el 9% de la población mundial tiene acceso a ella. En el año 2001, en Chile los usuarios de Internet eran 1.767.233 personas, cifra cercana al 12% de la población. Muy lejos del 45,6% de Suecia, el 37,1 de Japón o el 34,7 de EE.UU. Estas son guarismos fríos. Pero en ellos están las pistas de los resultados del futuro. Nuestras universidades tendrán que responder a muchas interrogantes. Y es posible que ahora se nos pida que también asumamos la responsabilidad de formular propuestas de políticas públicas. Y en la premura de la crisis tendremos que estar preparados para aportar sugerencias, validar respuestas, señalar caminos y detectar peligros.

Nuestras universidades seguirán siendo pedagógicas, porque es la educación la única vertiente que nos lleva al conocimiento. Y el ser humano tiene en él un potencial que lo distingue y que lo ha llevado al sitio que hoy ocupa en la escala evolutiva. Pero habrá aún otros desafíos. La sociedad pareciera

caminar hacia el logro de resultados inmediatos. Hacia el éxito como algo mensurable sólo en metálico. Y para ello, lo que requiere no es educación, sino instrucción. Tal vez nuestras universidades pedagógicas, simples por su orientación y extremadamente complejas por su contenido, serán las únicas capaces de equilibrar esta peligrosa tendencia. En la medida que sólo impartamos instrucción, fomentaremos el individualismo. Y, con ello, haremos cada vez más frágil la urdimbre social, tan trabajosamente tejida con fuertes hebras de solidaridad fraternal. Estos son los desafíos.

Estoy consciente de que muchos de ellos serán abordados en las mesas de trabajo de este Seminario. Les deseo el mayor de los éxitos. Bienvenidos. La Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación se siente orgullosa de ser su anfitriona. Y siente, también, la especial emoción de recibir a hermanos muy queridos.

Conclusiones de las Mesas de Trabajo



Conclusiones de las Mesas de Trabajo

Mesa N° 1

- Tema: Perspectivas y Tendencias Curriculares para la Formación Docente

- Integrantes: María A. Vergara; Marcela Bobadilla; Alfredo Araya; Mario Leyton; Leonora Díaz; Rodolfo Peña
- Coordinadora: Profesora Sra. Mercedes Salfate
- Relator: Profesor. Sr. Luis Enrique Salcedo

Preguntas a responder:

- ¿Cuál es el modelo que ha inspirado la formación de profesores en América Latina?
- ¿Cuál es el desafío que implica la globalización con la expansión de los medios de comunicación en la formación de profesores?

Orientaciones Temáticas:

Las premisas propuestas por los integrantes de la Comisión y que orientaron la discusión, fueron las siguientes:

1. Características y condiciones actuales de la formación de profesores.
2. Orientaciones que definen la formación de profesores.
3. Alternativas para mejorar la formación de profesores.
4. Influencia de la globalización y de las particularidades de cada pueblo en la formación de

profesores, en el contexto latinoamericano.

Los representantes de las diversas Universidades, tuvieron la oportunidad de presentar los lineamientos curriculares que sustentan la formación de Profesores en sus Instituciones, así como los problemas y dificultades que se presentan en la puesta en práctica de estas propuestas. Se generó permanentemente un valioso clima de discusión y, al mismo tiempo, de reflexión sobre los principales aspectos que involucra la importante y delicada función de los profesores (maestros) y, por consiguiente, la responsabilidad que se asume en su formación. En razón de esto último, se generó una gran reflexión que subyace al debate de esta mesa:

"El porqué y para qué de las Universidades Pedagógicas".

Conclusiones de la Mesa:

Temas abordados:

- Los currículos que los países están operacionalizando, en este momento, en la formación de profesores.
- Perspectivas curriculares hacia el futuro.

Hablar de los currículos de formación de profesores, exige contextualizar la problemática en diferentes órdenes. Por ejemplo, en el tema de la globalización. No se puede pensar en currículos de formación de maestros, sin hacer una reflexión

tranquila y profunda sobre este tema. También, se tocaron aspectos relacionados con las prácticas pedagógicas, la formación en investigación de los Profesores y el tema de la acreditación. En este contexto, el tema curricular integra y encuadra con todos estos temas. Nos referiremos a estos temas, como temas-tensión.

■ En este sentido, la globalización con exigencias para la formación de profesores, entra en tensión con realidades nacionales, locales, regionales y latinoamericana. Es una tensión que nos debe tener en permanente análisis y reflexión. No se trata de decir sí a la globalización o no a la globalización, sino como podemos movernos en ella; hay que reflexionar al respecto y, en este contexto, movernos según nuestras posibilidades y contextos.

■ También es importante referirnos a las exigencias que los países hacen a los educadores y al sistema educativo. En general, lo que se percibe por parte de los gobiernos y la sociedad, es un cuestionamiento hacia el sistema educativo en términos de calidad, específicamente de baja calidad. Los países, de alguna manera, definen dentro de la educación unas finalidades. Hoy día nos reclaman la formación de un ciudadano civilista, democrático, pluralista, responsable, crítico, comprometido con su medio ambiente, comprometido con su

grupo social, etc., y parece percibirse que hay cuestiones que analizar, dado que no se abren los espacios para formar a ese ciudadano. Hay dificultades que requieren ser superadas.

■ En este contexto, son cuestionadas las instituciones que forman educadores. De alguna manera se cuestiona el para qué las instituciones formadoras de profesores, si tenemos Facultades de Ciencias y de Humanidades y Universidades que forman en disciplinas específicas. En esta tensión, nosotros, educadores, debemos jugarnos por una propuesta de Formación de Profesores.

Al intentar hacer una radiografía de lo visto en estos dos días de reuniones, en los distintos países e instituciones se pueden observar algunas intencionalidades comunes, pero que se han quedado más escritas en el papel que puestas en escena. Detrás de estas propuestas curriculares, debería existir la idea de formación de un educador que responda desde una posición crítica y científica a las diferentes situaciones que encontrará en su realidad laboral, allí donde va a desempeñar su trabajo. Detrás, parecería existir como una idea de unos currículos que obedecerían más a un paradigma de tipo socio-crítico o interpretativo, en todo caso menos positivista.

Frente a esa intencionalidad que se describe en los proyectos, aparecen situaciones contrarias: currículos rígidos, inflexibles, centrados en asignaturas, ejecuciones curriculares donde la evaluación se convierte en un proceso acumulativo y terminal, sin su valiosa función formativa y de seguimiento de todo el proceso. Prácticas pedagógicas tempranas, que parece ser una medida positiva, presenta dificultades en su ejecución, en cuanto a los espacios suficientes en los cuales los futuros profesores pueden vivenciar la problemática de su función. Currículos que plantean la necesidad de formación en investigación de los profesores, pero que esta intencionalidad en el aula no se expresa.

Por otro lado, la existencia de sistemas administrativos no actualizados que se oponen a nuevas formas de organización escolar, así como de los profesores entre sí, y de las instituciones educativas que permitirían que estas intencionalidades puedan ser llevadas a la práctica. Se reconoce en todos los países de la Región, que la formación de los Profesores jóvenes debe ser una formación universitaria. Esto es importante; es una aspiración que, en el fondo, está diciendo que en la sociedad la labor del Profesor, de un educador, es una labor compleja, es una tarea difícil y que no cualquiera la puede hacer. Tiene que haber una preparación específica, y allí es donde cobran

sentido las instituciones formadoras de profesores y en particular, las Universidades Pedagógicas.

Cuando se pregunta qué significado tiene el término Universidad Pedagógica, se puede asociar con lo que tradicionalmente ha sido la formación de profesionales. Las Universidades son netamente profesionalizantes. Pero también tendría que ver con la idea de Universidad como espacio para la construcción y producción de conocimiento. En este contexto, creemos que tenemos que recuperar para las Instituciones formadoras de profesores ese espacio. Hacer de ellas espacios de formación de conocimiento, producción de conocimiento que tiene que ver con lo educativo, con lo pedagógico, con lo didáctico, pero, específicamente, con la formación de maestros. Quizás, hoy más que nunca, no se justifica un programa de formación de docentes ni una Institución formadora, si no se compromete con la producción de conocimiento en el campo de la formación de profesores, en el campo de los problemas educativos y pedagógicos. Debemos aspirar y apuntalar hacia unos currículos y hacia unas organizaciones universitarias que posibiliten y permitan esa construcción.

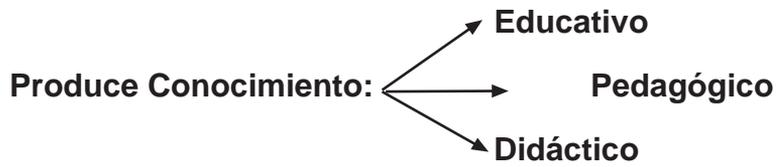
Si la formación de profesores aspira a posibilitar la producción de conocimiento respecto de su función, creemos que los currículos deben plantearse desde una

perspectiva investigativa. Por qué no hablar de Currículos investigativos. La otra idea fundamental es respecto de quién operativiza estos currículos, quien los lleva a cabo. Lo que estamos proponiendo, es que sea a través de equipos integrales de profesores formadores. No puede ser, ya es muy difícil sostener las razones pedagógicas, si seguimos con equipos desintegrados de Profesores. La integración se hace necesaria y la integración es de personas. De caras que se reúnen en espacios concretos, para hablar y para llegar a acuerdos fundamentales de esas propuestas curriculares. Esos equipos integrales son los responsables de la docencia, y esa docencia debería responder también a una docencia investigativa. Estamos diciendo entonces, que el espacio de enseñanza tiene que ser un espacio para la investigación del maestro, que de razón sistemática de su proyecto, de su trabajo, de su trabajo de enseñanza y de su hacer enseñanza.

Estos equipos integrales tienen que trabajar con la investigación del currículo, pero también con la investigación educativa y con las personas que hacen investigación en temas específicos. Esto nos llevaría a que los equipos pueden hacer nuevas ofertas, tanto curriculares como de nuevos proyectos, acciones de extensión, etc. Surge la idea de crear redes de trabajo, tanto al interior de las instituciones, como con otras

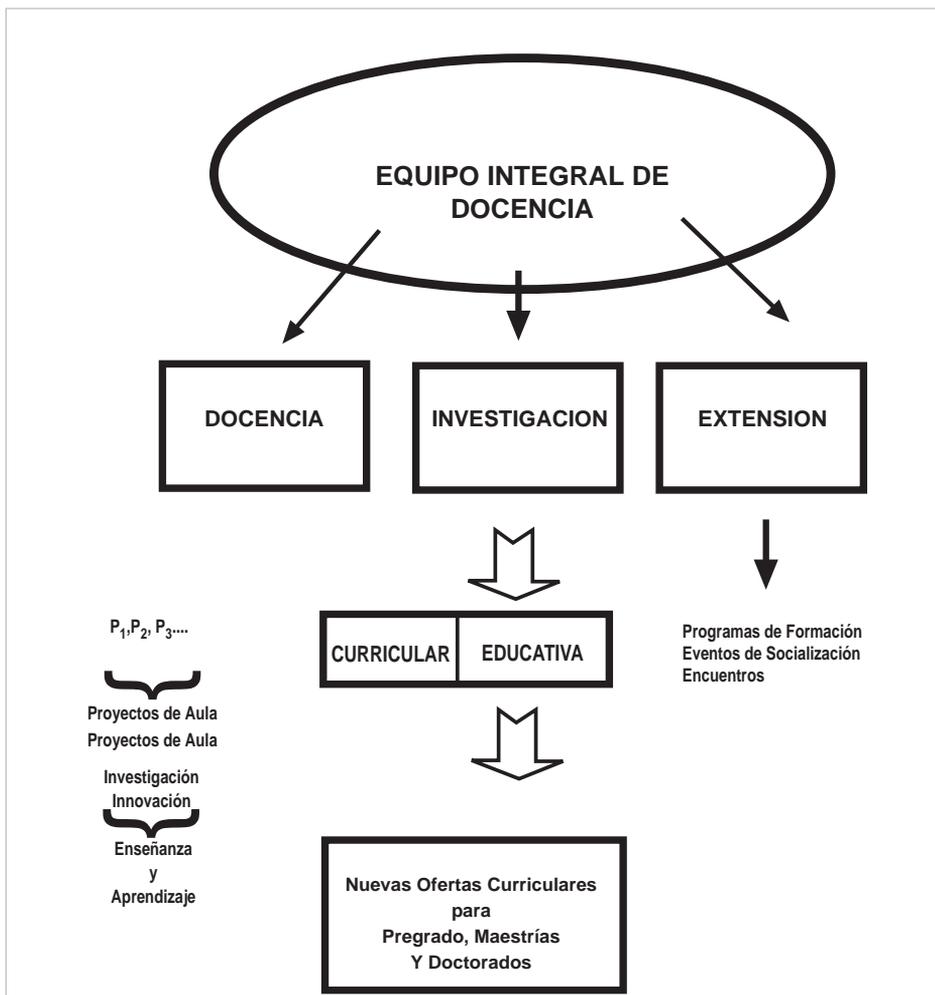
preocupadas de los mismos temas. El diagrama siguiente ilustra la propuesta señalada.

Universidad Pedagógica



Forman Maestros

Desarrolla Currículos Investigativos



MESA N° 2

- Tema: Modelos de Práctica Docente.

- Integrantes de la Mesa:
Samuel Fernández; Hernán Barake;
Vinka Ramírez;Cristina Abarca;
Marcela Santander;María de los Angeles Sáenz-Villarreal;

- Coordinadora:
Prof. Sra. María de los Angeles Sáenz-Villarreal

- Relator:
Prof. Sra. María de los Angeles Sáenz-Villarreal

Preguntas a responder:

■ ¿Qué debemos hacer para que la Línea de Formación Aplicada sea efectivamente innovadora y responda a los requerimientos de calidad?

■ ¿Cuáles serían las fortalezas y debilidades de la evaluación en la Línea de Formación Aplicada?

Conclusiones de la mesa

■ ¿Qué debemos hacer para que la Línea de Formación Aplicada sea efectivamente innovadora y responda a los requerimientos de calidad?

Innovación.

- Cambio de paradigma en la Práctica, al poner en contacto al estudiante desde sus primeros años de formación, con la realidad

educativa.

- Vivenciar la realidad de manera integrada y multidisciplinaria en la conjunción en la línea de formación pedagógica y línea de especialidad.

- El proceso de la Línea Aplicada, reafirma la vocación de los alumnos, evitando la deserción tardía.

- Los alumnos situados en la realidad construyen sus conocimientos desde la experiencia, junto con comprobar teorías, leyes, conceptos, que surgen de la actitud innovadora, que proporcionen respuestas a su afán de búsqueda y descubrimiento. El proceso es dinámico porque siempre exige introducir nuevos elementos, estrategias, técnicas, sugerencias metodológicas y referentes evaluativos.

- La innovación en cuanto al crecimiento personal del alumno, se evidencia en la autonomía, la reflexión crítica, la sensibilización social, el principio de liderazgo y la libertad para proponer acciones de su interés derivados del estudio diagnóstico.

- Planificación común de equipos, responsabilidad en el proceso: metodología, supervisores, practicante, profesores guías y orientadores. Especialmente en la Práctica Final o Profesional.

- ¿Cuáles serían las fortalezas y debilidades de la Evaluación en la Línea de Formación Aplicada?

Fortalezas.

- Las Prácticas afianzan la vocación de los alumnos.

- La Universidad tiene un proceso de cambio propio que, gracias a las Prácticas, se acerca más al sistema educativo.

- Apoya y valora el trabajo de los Profesores Guías.

- Los alumnos practicantes toman decisiones y resuelven problemas durante su proceso de Práctica, además de investigar, entrevistar y hacer estudios de caso en beneficio de su propio conocimiento.

- Las actividades del programa de Práctica son consensuadas por los alumnos.

- Los alumnos de Práctica, valoran la experiencia de los Profesores Guías y, a su vez, tiene un sentido crítico constructivo frente a las debilidades del sistema, ante lo cual proponen remediales.

Debilidades.

- Algunos docentes de los Centros de Práctica, sienten que el alumno practicante invade su espacio.

- En algunos Centros de Práctica, no se les permite participar en todas

las instancias que contempla el proceso.

- No todos los Profesores Guías manejan los instrumentos de evaluación actuales (por ejemplo, estándares de desempeño).

Sugerencias:

A. Para mejorar la calidad de las Prácticas.

- Necesidad de reafirmar, principalmente, que el practicante es una persona que requiere ser tratada en su propia dimensión, por diferentes actores del proceso de práctica, como elemento rector de humanización y socialización.

- Elaborar un perfil del practicante, tomando la Práctica como proceso y visualizando los aspectos principales de cada una de las etapas a partir del instrumento de Estándares de Desempeño en cada una de las cuatro facetas que este documento contempla.

B. Con relación a políticas gubernamentales:

- Asignar horas a los profesores guías para interactuar con el supervisor de la Universidad.

- Revitalizar el contacto entre los Profesores Guías de Práctica y de los supervisores cursos, encuentros, reactualización y perfeccionamiento para crear un staff de profesores idóneos.

C. Con relación a políticas universitarias:

- Ofrecer cursos, encuentros y perfeccionamiento a profesores y directivos de los establecimiento de Centros de Prácticas.
- Asignar un mayor número de horas a los supervisores para atender las necesidades específicas de nexo entre la Universidad y los Centros de Práctica.

MESA N° 3.

- Tema: Formación Docente

- Integrantes de la Mesa:

Juan Urrutia; Patricia Figueroa; Genaro Feliú; Mónica Blanco; Carlos Troncoso; Magaly Robalino; Beatriz Macedo;

- Coordinador:

Prof. Sr. Juan Urrutia

- Relator:

Prof. Sr. Juan Urrutia

Preguntas a responder:

- ¿Cuál es el rol del Estado respecto de la formación de Profesores?
- ¿Qué experiencias podemos identificar en la formación de Profesores?

Orientaciones Temáticas:

Las premisas propuestas por los integrantes de la Comisión y que orientaron la discusión, fueron las siguientes:

1. Analizar los desafíos que plantea a la formación de profesores el hecho que la Educación Básica y obligatoria será de 12 años en el futuro inmediato.
2. Inversión que hace el Estado y el sector privado en educación y, por lo tanto, en la Formación de Profesores.

3. ¿Cuál es el rol del Estado respecto a la Formación de Profesores. Hacia futuro, ¿transferirá el Estado hacia el sector privado esa función social?

4. Hay currículum diferidos en la Formación de Profesores. ¿Qué los identifica? ¿Cuáles son los ámbitos de diferenciación? ¿Qué experiencias hay al respecto?

Conclusiones de la mesa

Consideramos a este tema muy crítico para los procesos de reforma educacional y la gestión eficiente de los sistemas educativos. Después de una amplia discusión, la mesa declaró, como principios esenciales de la formación de profesores, lo siguiente:

Planteamos que el principal objetivo de la sociedad es implementar el bien común de todos sus ciudadanos y como principal objetivo de la Universidad el insertarse en la sociedad, dentro de las necesidades y los desafíos que ésta tiene. La Universidad Pedagógica debe intervenir en la sociedad, formando y perfeccionando a un determinado grupo de personas en el arte de facilitar los aprendizajes y los conocimientos propios de la sociedad, en el marco de la formación integral de las personas.

Por consiguiente, la misión de la Universidad Pedagógica es la de

interpretar, implementar y hacer realidad los requerimientos de la sociedad civil; nos referimos a la sociedad civil de cada una de las sociedades nacionales, que demarca a cada una de ellas, a sus integrantes, en términos de calidad en conocimientos de sus aprendizajes, pero también en términos de equidad.

La intervención señalada debe conceptualizarse en términos de competencias personales, sociales y laborales, para la satisfacción de dicho requerimiento. El grupo considera que hay que estimular al Estado a una participación activa, ordenadora y al otorgamiento de los aportes económicos, necesarios e independientes para la realización de las actividades que demanda el quehacer universitario. Además, consideramos que es realmente riesgoso dejar en manos de las leyes del mercado la formación de docentes, porque, no necesariamente, las expectativas que tiene un docente en el mercado del trabajo no son acordes a cualquier otro tipo de profesión.

En función de esos principios los integrantes de la mesa número 3, proponemos lo siguiente:

1. Declarar como interés prioritario la formación de profesores para la enseñanza técnico profesional y la educación de adultos. Corresponde fundamentalmente, aunque en la mayoría de los planes de estudio, donde se han declarado como obligatorios los 12 años o se han

creado carreras diferenciadas, no tenemos docentes en la cantidad para atender la formación técnica profesional, que conduce directamente al trabajo. En eso, las Universidades Pedagógicas, debemos, en estos próximos años, comenzar a preparar los profesionales que va a demandar el sistema educativo.

2. Reforzar la necesidad de recuperar la formación profesional, vinculada directamente con el sistema educativo, con un liderazgo de opinión, creación de espacio de reflexión oral, que permitan al profesor ser un profesional proactivo en la sociedad. En esto, nos referimos a que, por lo general, las universidades tenemos la tendencia de ser reactivos a las propuestas de transformación que a veces viene de gabinetes, de bancos o de organizaciones internacionales, para cambiar nuestro sistema educativo. Consideramos que debemos ser las universidades, con la gran cantidad de recursos académicos y humanos que tenemos, los que debemos entregar las iniciativas para que puedan transformarse esos sistemas educativos. Entonces, en vez de ser meros espectadores o meros críticos, debemos involucrarnos en el proceso. Por lo anterior, se hace necesario la creación de un Instituto de Investigación Educativa, en cada uno de esos países, que permita conectar la realidad de las escuelas con la formación académica, articulando así la

conexión, que debe haber entre teoría y práctica.

3. El Seminario es una instancia para proponer la creación de un instituto de cultura originaria, que refleje las identidades de las culturas latinoamericanas y para eso planteamos que debe haber un intercambio permanente de las experiencias educativas que tenemos todas las universidades pedagógicas para recorrer el camino, recuperando los éxitos y también reflexionando sobre los fracasos o debilidades que hayan tenido programas especiales en cada uno de los países.

4. Crear tres especialidades de pedagogías: una pedagogía universitaria, una pedagogía social y una pedagogía intercultural. Aquí reflexionábamos un poco que dentro de las universidades se va creando un cierto grado de cultura a nivel de departamentos, donde se considera que se están formando especialistas y que, además de estar formando especialistas, estamos formando un docente especialista, no un especialista que luego se quiera convertir en docente. Las universidades debemos recuperar eso. Hablo especialmente en el caso de Honduras, donde a los profesores les gusta llamarse licenciados y ya no les gusta que se les llame maestro o profesor. Las universidades debemos profundizar esa identidad cultural con la carrera docente.

5. Preparar y renovar los cuadros académicos para responder a los desafíos del desarrollo de la pedagogía y enfatizar el trabajo interdisciplinario, en equipo, con las condiciones necesarias para conducir un trabajo efectivo. Cuando hablamos de la renovación de valores en el grupo, discutíamos que, en la mayoría de nuestras universidades, el promedio de edad de los formadores ya es alto. Y pareciera que no hay una masa crítica de profesionales, a veces, por motivos de carácter financiero. Tenemos una generación en las universidades de educadores, por convicción, de tiempo completo; pero, por la nueva ley de mercado que se está dando a nivel de profesionales, no hay garantías de que se puedan sustituir a los profesores, con el mismo grado de vocación. En las universidades con fines financieros, no se han dedicado a crear la generación de relevo de esos docentes. Es indispensable crear las condiciones necesarias para desarrollar una pedagogía de calidad, considerando la utilización de nuevas tecnologías, como medio para modernizar la enseñanza.

MESA N° 4

- Tema: Investigación Educativa y Formación Docente.

- Integrantes de la Mesa:
Guillermo Bravo; Daniel Frías; Nolfi Ibáñez; Verónica Luisi; María Inés Valenzuela; Claudio Pérez;
Gusepina Grammatico

- Coordinadora:
Guillermo Bravo

- Relatora:
María Inés Valenzuela

Preguntas a responder:

- ¿Cuál debe ser la política de la formación docente.?
- ¿De qué manera contribuye la investigación a los planes de formación docente, para preparar profesionales que participen activamente en la sociedad de la información y el conocimiento?

Orientaciones Temáticas

Las premisas propuestas por los integrantes de la Comisión y que orientaron la discusión, fueron las siguientes:

1. Intercambio de visiones y proyecciones en la investigación universitaria.
2. El rol de la investigación en la Universidad.
3. El rescate de los ámbitos

educativo y disciplinario.

4. Líneas de investigación en las cuales debe trabajar la Universidad.

5. Cómo estas líneas se podrían traducir en acciones que mejoren la formación docente.

6. Orientar las tesis y seminarios de titulación a líneas de investigación establecidas en los departamentos de carreras.

Conclusiones de la mesa

La investigación y la formación docente debe orientarse a:

- La generación de conocimiento, lo cual implica que la Universidad Pedagógica defina ¿qué investigar? ¿cómo investigar? ¿con qué recursos? ¿para qué investigar?.
- La incorporación de este conocimiento tiene dos propósitos:
 - Fortalecer los procesos de formación docente
 - Cumplir con la función social que le corresponde a la Investigación educativa

Con estas directrices la investigación universitaria podría participar en la construcción de la Sociedad del conocimiento en las áreas disciplinarias y pedagógicas.

Una política de investigación definida en el Plan Estratégico de cada Universidad Pedagógica para

la formación docente debe generar acciones que permitan:

- Desarrollar conjuntamente la investigación en educación y áreas disciplinarias para nutrir la formación de Pregrado y Postgrado.
- Diseñar las líneas de investigación desde los Departamentos académicos, patrocinadas por las Facultades.
- Flexibilizar los criterios de asignación de carga docente, respetando las horas asignadas a las labores de investigación.
- Formar equipos de investigación multidisciplinarios y/o transdisciplinarios constituidos por académicos y alumnos.
- Apoyar el establecimiento de redes de investigación, intra e ínter universidades, nacionales o internacionales.
- Establecer mecanismos de incentivos para potenciar la productividad investigativa.
- Considerar el escenario social, político, cultural y económico para diseñar las líneas de anticipación.
- Asignar presupuestos suficientes para desarrollar la investigación universitaria.

Por otra parte, se comparte la idea de preparar profesionales que participen activamente en la

sociedad del conocimiento. Para ello:

- Los investigadores deben integrarse a la docencia para la formación de los docentes de manera que se incentive y se difunda el nuevo conocimiento.
- Los Departamentos de formación docente deben potenciar la investigación en el aula, incorporando actividades investigativas como un eje transversal en el currículum de formación.
- La Universidad Pedagógica deberá crear espacios de difusión de las los estudiantes.
- La Universidad Pedagógica deberá favorecer las instancias de reflexión para que la Comunidad Universitaria se informe, discuta y evalúe libremente los conocimientos generados por la investigación y que tienen incidencia en la formación docente.

MESA N° 5.

- Tema: Calidad, Acreditación y Certificación en la Formación Inicial de Docentes.

- Integrantes de la Mesa:
Carlos Sánchez; Rigoberto Ambiado;
Sergio Guarda;
Oscar Barrios; Nury Balari, Beatrice
Ávalos; Carmen Montecinos.

- Coordinador:
Prof. Sr. Carlos Sánchez

- Relator:
Prof. Sr. Carlos Sánchez

Preguntas a responder:

- ¿Qué debemos hacer para que la formación inicial de docentes, sea de calidad?
- ¿Cuál es la importancia de la acreditación y certificación de la formación inicial de docentes?

Orientaciones Temáticas:

Las premisas propuestas por los integrantes de la Comisión y que orientaron la discusión, fueron las siguientes:

1. Informar acerca de los procesos de calidad, acreditación y certificación de la formación inicial de docentes, realizado en cada Universidad.
2. Hacer una revisión de los procesos de calidad, acreditación y certificación de la formación inicial

de docentes.

Conclusiones de la Mesa

Introducción

En el análisis del tema de calidad, fue necesario realizar un diálogo para llegar a un acercamiento a lo que se podría entender como Docente de Calidad, destacando términos, como:

- Conocimiento de los contenidos del campo disciplinarios.
- Capacidad de liderazgo.
- Capacidad de búsqueda y selección de información.
- Capaz de despertar el interés por el conocimiento.
- Propositivo.
- Reflexivo, crítico.
- Pensamiento divergente.
- Flexible, permeable a los cambios.
- Capacidad de gestión.
- Conocedor y respetuoso de la cultura de sus alumnos.
- Tolerante y respetuoso de la diversidad.
- Orientador y facilitador del aprender y hacer.
- Conocedor de los propósitos propios y objetivos institucionales.
- Capacidad para solucionar problemas.
- Investigador.
- Tener conocimientos de la normativa vigente.
- Reconocedor de la cultura de la información, la modernidad, la globalización.
- Modelo y guía de los valores universales.

- Comprometido con el medio ambiente y el desarrollo sustentable.

2. Conclusiones:

¿Qué debemos hacer para que la formación inicial de docentes, sea de calidad?

- Propiciar el currículum flexible que permita hacer cambios para adecuarse a las necesidades de formación, incorporación de nuevos conocimientos y tecnologías.
- Mantener y establecer un proceso de evaluación integral y permanente que abarque los planes y programas, el desempeño docente, la gestión, etc.
- Mantener un proceso de evaluación, control y seguimiento organizacional que permita tomar decisiones para mejoras pertinentes.
- Mantener sistemas de comunicación con grupos de trabajo e integrar redes de colaboración e intercambios internos e interuniversitarios.
- Desarrollar la formación continua, para que el Profesor tenga a su disposición diversas alternativas de perfeccionamiento.

3. La importancia de la Acreditación y Certificación de la Formación Inicial Docente.

La autoevaluación permite la reflexión sobre ¿qué somos?, ¿qué

tenemos?, ¿qué queremos? ¿hacia dónde vamos? Sobre la base de un análisis de la Misión, Visión, Propósitos y Objetivos de la Institución, Facultad, Unidad y Carrera. En este sentido, es necesario mencionar el análisis que se debe responder a las condiciones propuestas por la CNAP.

Los Criterios son:

- Propósitos de la Carrera.
- Integridad Institucional.
- Estructura Organizacional Administrativa y Financiera.
- Perfil Profesional y Estructura Curricular.
- Recursos Humanos.
- Proceso de Enseñanza Aprendizaje.
- Resultados del Proceso de Formación.
- Infraestructura, Apoyo Técnico y Recursos para la enseñanza.
- Vinculación medio.

Acreditación, es un proceso que da garantías públicas de calidad, permite comprobar que el programa ofrecido cumple con los estándares de calidad preestablecidos. De la certificación, se pueden derivar tantos efectos internos como externos: a modo de ilustración:

Internos:

- Produce mayor flexibilidad y cambio en la comunidad de la Unidad.
- Una mayor actitud de autocrítica, lo que genera una reflexión permanente sistemáticamente.

-
- Promueve una mayor disciplina laboral y ética profesional.
 - Genera liderazgo en el área disciplinaria de las Unidades.
 - Promueve una actitud proactiva.
 - Estimula el desarrollo profesional docente.

Externos:

- Satisface las expectativas de los usuarios. Programas pertinentes y relevantes.
- Permite un acceso a los recursos concursables ministeriales.
- Crea una imagen corporativa.
- Posicionar a la institución en el ámbito nacional e internacional.

Carta de Santiago de Chile



Los Rectores y representantes de las universidades invitadas y de la UNESCO, trabajaron en sesiones privadas durante el Seminario para abocarse a estudiar la factibilidad de generar una instancia de cooperación horizontal, en el nivel latinoamericano, con el propósito de buscar caminos de enriquecimiento académico para la formación docente y la investigación educativa. La visión de este grupo de trabajo estuvo orientada a alcanzar una meta mayor de trabajo interinstitucional, con miras futuras de incluir a todas las instancias de formación docente de la región latinoamericana.

Los resultados del trabajo del Grupo de Rectores se constituyó en un primer documento de Políticas Académicas para la Formación de Docentes en la Universidades Pedagógicas, que de común acuerdo denominaron "*Carta de Santiago de Chile*" que a continuación se entrega.

Carta de Santiago de Chile

Los Rectores de Universidades Pedagógicas y Expertos Educacionales participantes en el **Seminario Latinoamericano de Universidades Pedagógicas** en la sede de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago de Chile, 8 y 9 de mayo del 2003.

Teniendo en cuenta las recomendaciones relativas a la educación que han sido formuladas en conferencias internacionales y/o comisiones de carácter mundial y regional, como la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, Tailandia, 1990; el Foro Mundial de Educación (Dakar, Senegal, 2000); las Conferencias de los Ministros de Educación de América Latina y el Caribe; Programa de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC) Habana, Cuba, Noviembre, 2002.

Convencidos de que la educación juega un papel fundamental en el desarrollo social y económico de los países de la región y su proceso de integración latinoamericana, junto con constituir la mayor fuerza cultural para el respeto de los derechos humanos, de la convivencia democrática y de la paz, y que ella debe propender a la formación integral del ser humano y ser accesible a todos los estratos sociales dentro de un marco de calidad y resguardo de la profesionalidad de aquellos que la ejercen, profundizando en el discusión que conduzca a nuestras

universidades a **resignificar la educación**,

Considerando que, quienes suscribimos el presente documento, compartimos el fundamento de que la educación debe, a lo menos, entenderse como una búsqueda de *una autonomía responsable y respetuosa en nuestros educandos y sostenerse en el principio de no prescripción, en todos los ámbitos del que hacer educativo*,

Conscientes de que la formación de los docentes es el eje fundamental en el cual se asienta el éxito de las reformas educativas que llevan a cabo los países de la región y, al mismo tiempo, la necesidad de cumplir con los principales desafíos que plantean las metas y el compromiso del Foro Mundial de Educación de Dakar, dentro de un marco de reducción de la pobreza y fomento del desarrollo,

Considerando que, independientemente de sus orígenes en los distintos países de la región, las Universidades Pedagógicas e instituciones formadores de docentes contribuyen en forma significativa, y, en algunos casos, preponderantemente a la formación de los docentes que los sistemas escolares requieren,

Considerando que por sobre la ampliación de la cobertura escolar en los países de la región, en la actualidad las tareas

principales de los sistemas educativos y de los docentes, en especial, es el mejoramiento de la calidad de la educación y su pertinencia,

Considerando que el marco de discusión de este seminario es definir el rol de nuestras universidades y buscar oportunidades de cooperación,

Convencidos, de las propuestas generadas dentro del Seminario en temas tales como, la relevancia de los enfoques curriculares para la formación docente, el valor de investigación educacional para el mejoramiento de la formación docente, la necesaria preocupación de la formación de los formadores de docentes, el valor de la práctica profesional como eje de la formación de los futuros docentes, y el valor de la acreditación, control de la calidad, de las instituciones formadoras de docentes,

Acuerdan:

1. Desarrollar una estrategia de cooperación horizontal, fortaleciendo una alianza estratégica latinoamericana que incluya universidades pedagógicas, institutos pedagógicos, escuelas normales y facultades de educación.
2. Crear una Secretaría Ejecutiva *ad tempore*, que se instalará inicialmente en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación de Chile, durante dos años, y una Secretaría Adjunta, a

cargo de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, las que serán responsables de coordinar las acciones acordadas en esta instancia de cooperación interuniversitaria latinoamericana.

3. Incorporar a las instituciones formadoras de docentes de los países que, por diversas razones, no pudieron participar en este seminario.
4. Trabajar para una formación pedagógica comprometida con el desarrollo social de América Latina, con énfasis en la profesión docente.
5. Profundizar en el papel histórico de la escuela y la identificación de las tensiones que interfieren en el proceso educativo de nuestros países y sus formas de resolución.
6. Propiciar la generación de capacidades, procesos y modalidades alternativas que permitan establecer vinculaciones y compromisos con los diferentes actores sociales involucrados; pues la educación debe ser entendida como una actividad humana de responsabilidad y legitimación compartida en donde los centros educacionales resignificados deben asumir un liderazgo educativo.
7. Sentar las bases para el establecimiento de una red regional que facilite, a través de diversos mecanismos, la cooperación académica para la formación de docentes.

8. Fortalecer el ejercicio de la docencia en el pregrado y postgrado, mediante una clara vinculación con el desarrollo de la investigación y la extensión universitaria, dentro del marco de la función crítica y sistémica de la universidad.
9. Solicitar a las agencias internacionales y regionales, el apoyo técnico o financiero para llevar a cabo acciones relativas a la formación docente en la región.
10. Generar las instancias necesarias para procesos cooperativos de movilidad académica, estudiantil, investigación educativa y adecuaciones curriculares.
11. Recopilar información a nivel nacional para generar una base de datos y conocer el estado del Arte sobre formación docente en la región, considerando el apoyo de organismos regionales y/o internacionales.
12. Definir algunas acciones de sensibilización ante los gobiernos respectivos, para resolver el grave problema de financiamiento de las universidades pedagógicas y de otras instituciones formadoras de docentes.
13. Acordar algunas acciones tendientes a mejorar el marco regulatorio o legal, a fin de reafirmar el rol de las universidades pedagógicas y de las instituciones formadoras de docentes de la región.
14. Constituirnos en interlocutores válidos para propiciar ante los gobiernos respectivos, acciones sostenidas de resolución del grave problema de analfabetismo en la región.
15. Realizar acciones tendientes a recuperar el sentimiento de identidad latinoamericana.
16. Comprometer sus esfuerzos, dentro de su ámbito de acción con los procesos de paz en la región.
17. Realizar la segunda reunión de universidades pedagógicas y de instituciones formadoras de docente en la Universidad Pedagógica Nacional “Francisco Morazán” de Honduras, el año 2004.

Benita Camacho

Buenrostro

Secretaria de Educación de Jalisco
Escuela Normal de Jalisco, México

Oscar Ibarra Russi

Universidad Pedagógica Nacional
Colombia

Raúl Navarro Piñeiro

Universidad Metropolitana de
Ciencias de la Educación, Santiago,
Chile

Oscar Quiroz Mejías

Universidad de Playa Ancha de
Ciencias de la Educación,
Valparaíso, Chile

Jesús Rodríguez Gómez

Universidad Pedagógica
Experimental Libertador, Venezuela
Chile

Ramón Salgado Peña

Universidad Pedagógica Nacional
México

Marcela Santillán Nieto

Universidad Pedagógica Nacional
México

Emma Cerda Reyes

Universidad Técnica de Machalá
Ecuador

Lista de Participantes



Participantes Seminario Latinoamericano de Universidades Pedagógicas

Abarca Parra, María Cristina
Académica
Depto. de Formación Pedagógica
UMCE
Santiago – Chile

Abarca Volante, Mafalda
Académica
Depto. de Educación
UPLA
mabarca@upa.cl
Santiago – Chile

Acosta Rodríguez, Elizabeth
Académica
Depto. de Formación Pedagógica
UMCE
Santiago – Chile

Aguilar Muñoz, Juan
Alumno
Depto. de Básica
UMCE
jl_aguilarm@yahoo.com
Santiago – Chile

Aguilar Pulido, Gastón
Director
Depto. de Ciencias de la Educación
UPLA
gaguilar@upa.cl
Santiago – Chile

Alfaro Vega, Mario
Secretario Académico
Depto. de Básica
UMCE
malfaro@umce.cl
Santiago – Chile

Aliaga, Miguel Ángel
Vicerrector Académico
UMCE
umcepro@umce.cl
Santiago – Chile

Álvarez Díaz, Ivonne Arlett
Académica
Depto. de Práctica Profesional
UMCE
Santiago – Chile

Ambiado, Rigoberto
Académico
Depto. de Biología
UMCE
rambiado@umce.cl
Santiago – Chile

Arancibia Maldonado, Eva
Ernestina
UMCE
Santiago – Chile

Aranda Parra, Virginia Gabriela
Académica
Depto. de Formación Pedagógica
UMCE
Santiago – Chile

Araneda Urrea, Alejandro Hernán
Académico
Depto. de Formación Pedagógica
UMCE
Santiago – Chile

Araya Palacios, Fabián Rodrigo
Director
Depto. de Ciencias Sociales
U. La Serena
farayauls@yahoo.com
Santiago – Chile

Araya Rubio, Alfredo
Académico
Depto. de Formación Pedagógica
UMCE
Santiago – Chile

Barake Calderón, Hernán
Académico
Depto. de Práctica Profesional
UMCE
practica@umce.cl
Santiago – Chile

Barrientos Watkins, Florencia
Académica
DEFDER
UMCE
florybarrientos@hotmail.com
Santiago – Chile

Bazan Campos, Domingo
Académico
Corporación de Humanismo
Cristiano
Santiago – Chile

Becerra Fuentes, Romina
Alumna
Depto. de Educación Básica
UMCE
Santiago – Chile

Beltrán Boisset, Marcial Ernesto
Académico
Depto. De Biología
UMCE
mbaltra@umce.cl
Santiago – Chile

Betancourt Burboa, Flor
Académica
Depto. de Educación Diferencial
UMCE
Santiago – Chile

Bernal Troncoso, Pedro
Académico
Depto. de Artes Plásticas
UMCE
Santiago – Chile

Bravo Acevedo, Guillermo
Director de Investigación
UMCE
investi@umce.cl
Santiago – Chile

Camacho Buenrostro, Benita
Rectora
Escuela Normal de Jalisco
bcamacho@cencar.udg.mx
Guadalajara – Jalisco - México

Campo Herrera, María Soledad
Directora
Depto. de Párvulos
Universidad Mayor
scampo@email.umayor.cl
Santiago – Chile

Carrasco Bouquillard, Rosemarie
Académica
UMCE
rcarras@umce.cl
Santiago – Chile

Castro Martínez, Yolanda Manuela
Profesora
Planificación
Universidad Técnica de Machala
Machala – Ecuador

Catalán Ahumada, Jorge René
Profesor
Depto. de Psicología
Universidad de La Serena
jcatalan@userena.cl
La Serena – Chile

Cedillo Ávalos, Tenoch
Secretario Académico
Universidad Pedagógica Nacional
de México
mcarmen@upn.mx
Héroes de Padierna – México

Chamorro Carpintero, Patricia
Alumna
Depto. de Castellano
UMCE
Santiago – Chile

Chuaqui Numan, Laura
Académica
Depto. de Formación Pedagógica
UMCE
ichuaqui@umce.c
Santiago – Chile

Cisternas Fuentealba, Nuvia
Académica
Depto. de Formación Pedagógica
UMCE
Santiago – Chile

Clark Lazcano, Sonia
Académica
Depto. de Educación
UPLA
sclark@upa.cl
Valparaiso – Chile

Cofre Molinet, María Isabel
Directora
Depto. de Educación
Universidad Autónoma del Sur
mcofre@uas.cl
Temuco – Chile

Concha Vega, María Cecilia
Académica
Depto. de Biología
UMCE
Santiago – Chile

Corvalán Bücher, María Alicia
Académica
Depto. de Educación Preescolar
UMCE
Santiago – Chile

Cuevas Pino, Caterina Andrea
Alumna
Depto. de Educación Básica
UMCE
Santiago – Chile

Del Campo Mullins, Joyce Ruth
Académica
Facultad de Humanidades
Universidad Adolfo Ibáñez
mfigar@uai.cl
Viña del Mar – Chile

Dobbs Díaz, Emily Ann
Académica
Depto. de Formación Pedagógica
UMCE
Santiago – Chile

Domic Kusevic, Lenka
Secretario Académico
Depto. de Historia y Geografía
UMCE
Santiago – Chile

Domínguez Benítez, Manuel
Secretario Académico
Depto. de Artes Plásticas
UMCE
Santiago – Chile

Domínguez, Vicente
Académico
Depto. de Educación Musical
UMCE
Santiago – Chile

Durán Vergara, Osvaldo
Decano
Facultad de Educación
Universidad Autónoma del Sur
oduran@uas.cl
Temuco – Chile

Errázuriz Galdames, Juan Carlos
Académico
Depto. de Formación Pedagógica
UMCE
xerrazuriz2003@yahoo.com.ar
Santiago – Chile

Escobedo Farías, Armando
Fernando
Académico
Depto. de Física
Universidad de La Serena
fescobed@dfuls.cl
La Serena – Chile

Escorza Walker, José Patricio
Académico
Depto. de Formación Pedagógica
UMCE
pescorza@ort.cl
Santiago – Chile

Esparza Gutiérrez, Paola
Universidad de Playa Ancha
Valparaíso – Chile

Espinosa Araya, Jaime
Secretario General
UMCE
sgeneral@umce.cl
Santiago – Chile

Espinosa Henríquez, Mónica
Tatiana
Alumna
Depto. de Castellano
UMCE
Santiago – Chile

Espinosa Medina, Luz Ximena
Académica
Depto. de Biología
UMCE
Santiago – Chile

Farías Carrasco, Fresia Eugenia
Académica
Depto. de Biología
UMCE
Santiago – Chile

Feliú Candia, Genaro Hermógenes
UMCE
Santiago – Chile

Fernández Fraile, Maximino
Decano
Facultad de Filosofía y Educación
UMCE
Santiago – Chile

Fernández Vallejos, Lisa
Académica
USACH
Santiago – Chile

Ferreira Urzúa, Mariela
Académica
DEFDER
UMCE
mferrei@umce.cl
Santiago – Chile

Figueroa Garfias, Patricia del
Carmen
Académica
Depto. de Formación Pedagógica
UMCE
Santiago – Chile

Figueroa Urquía, María del Carmen
Directora
Formación Inicial Docente
Universidad Pedagógica Nacional
“Francisco Morazán”
mackihn@yahoo.com
Tegucigalpa – Honduras

Flores Castillo, René
Presidente del Consejo Nacional
de Facultades de Educación
Universidad de Playa Ancha
rflores@upa.cl
Valparaíso – Chile

Flores Rivera, Claudia Andrea
Alumna
Depto. de Educación Diferencial
UMCE
Santiago – Chile

Flores Silva, Eusebio
Académico
Depto. de Historia y Geografía
UMCE
Santiago – Chile

Folch Jeria, Patricia
Directora
Depto. de pedagogía
Universidad Mayor
pfolch@email.umayor.cl
Santiago – Chile

Frías Lasserre, Daniel
Académico
Depto. de Entomología
UMCE
dfrias@umce.cl
Santiago – Chile

Fuentes Aravena, Adela del
Carmen
Académica
Depto. de Historia y Geografía
UMCE
Santiago – Chile

Gaete Jenicek, Alden
Académico
Depto. de Historia y Geografía
UMCE
Santiago – Chile

Gajardo Reyes, Raúl
Académico
UMCE
raulgajardo2003@yahoo.es
Santiago – Chile

Geisse García, Gladys Greta
Académica
Depto. de Formación Pedagógica
UMCE
Santiago – Chile

Giménez Mora, Luis Sergio
Académico
Depto. de Formación Pedagógica
UMCE
Santiago – Chile

Godoy Esquivel, Nancy Mirella
Directora
Depto. de Formación Pedagógica
UMCE
Santiago – Chile

González Molina, Marcela Angélica
Alumna
Depto. de Biología
UMCE
Santiago – Chile

González Medina, Sylvana
Académica
Depto. de Formación Pedagógica
UMCE
Santiago – Chile

González Santander, Luis Ricardo
Alumno
Depto. de Educación Básica
UMCE
luccio_kon@hotmail.com
Santiago – Chile

González Valdés, Rolando
Decano
Facultad de Formación de
Profesores Integrales de
Secundaria Básica
Escuela Presidente “Salvador
Allende”
rolando@allende.rimed.cu
Cuba

González Villablanca, Flora
Dirección de Relaciones
Internacionales
UMCE
rrii@umce.cl
Santiago – Chile

Guajardo Rubilar, Juan Manuel
Académico
UMCE
Santiago – Chile

Gutiérrez Martínez, Eulalia
Margarita
Académica
Magíster
UMCE
ailaluegm@hotmail.com
Santiago – Chile

Harcha Rafachello, Cecilia
Académica
UMCE
Santiago – Chile

Hermansen Leiva, Alma
Académica
Depto. de Castellano
UMCE
Santiago – Chile

Herrera Salas, Adriana
Académica
UMCE
Santiago – Chile

Hidalgo Gutiérrez, Mónica
Margarita
Alumna
Depto. de Educación Básica
UMCE
mmhidalgo@hotmail.com
Santiago – Chile

Hood Realpes, Ingrid Lorena
Alumna
Depto. de Biología
UMCE
ingridhood@hotmail.com
Santiago – Chile

Ibarra Russi, Óscar Armando
Rector
Universidad Pedagógica Nacional
de Colombia
rectoria@uni.pedagogica.edu.co
Bogotá D.C. – Colombia

Jara Soloza, Rodrigo Octavio
Alumno
Depto. de Educación Musical
UMCE
Santiago – Chile

Klein Martin, María Ignacia
Alumna
Depto. de Educación Musical
UMCE
Santiago – Chile

La Rivera Sanhueza, Cecilia Olga
Profesora
Depto. de Nuevo Currículo
Universidad mayor
San Felipe – Chile

Labraña Méndez, Irma Gladys
Directora
Depto. de Educación
Universidad de La Frontera
ilabrana@ufro.cl
Temuco – Chile

Layi Fredes, Roberto
Alumno
Depto. de Artes Plásticas
UMCE
Santiago – Chile

Lennon del Villar, Oscar Emilio
Académico
Depto. de Formación Pedagógica
UMCE
Santiago – Chile

Leyton Soto, Mario
Coordinador
Programa Magíster
UMCE
Santiago – Chile

Líbano Aravena, Luz Elena
Académica
Depto. de Educación Diferencial
UMCE
Santiago – Chile

Lizama Oyarce, Carlos Andrés
Alumno
Depto. de Educación Básica
UMCE
Santiago – Chile

Lozada López, Eliana
Académica
Depto. de Biología
UMCE
Santiago – Chile

Luisi Frinco, Verónica del Carmen
UMCE
Universidad de Navarra
veronicaluisi@yahoo.es
Pamplona – España

Macedo, Beatriz
Especialista Regional en Formación
de Profesores de Educación
Secundaria y Educación Científica
UNESCO/Santiago
bmacedo@unesco.cl
Santiago – Chile

Madrid Meza, Marta Bernardita
Académica
Depto. de Educación Básica
Adventista de Chile
martamadridm@hotmail.com
Chillán – Chile

Manríquez Caldera, María Cecilia
Académica
DAE
UMCE
mceciliamanriquez@hotmail.com
Santiago – Chile

Mardones Ferreira, María Virginia
Alumna
Depto. de Biología
UMCE
virginia_mardones@hotmail.com
Santiago – Chile

Martínez Armesto, José
Prorrector
UMCE
jmartine@umce.cl
Santiago – Chile

Martínez Estay, Isabel Blanca
Profesora
Depto. de Currículo y Evaluación
UPLA
isamares@hotmail.com
Viña del Mar – Chile

Matamala Lopetegui, Jorge Enrique
Académico
Depto. de Educación Musical
UMCE
mancera@ctcinternet.cl
Santiago – Chile

Mazo Figueroa, Pilar Eugenia
Académica
Depto. de Formación Pedagógica
UMCE
pilarmazo@vermyt
Santiago – Chile

Medina Silva, Nubia
Secretaria Técnica
UMCE
Santiago – Chile

Molina Ávalos, Sonia
Académica
Depto. de Artes Plásticas
UMCE
Santiago – Chile

Moragas González, Lidia Valeska
Alumna
Depto. de Castellano
UMCE
Santiago – Chile

Morales Sing Long, Aylin Andrea
Alumna
Depto. de Educación Básica
UMCE
Santiago – Chile

Moreno Piñones, Agustín Eduardo
Académico
Depto. de Educación
Universidad de La Serena
agustinenred@hotmail.com
La Serena – Chile

Marió casanova, Andrés Isidro
Académico
Depto. De Formación Pedagógica
UMCE
Santiago – Chile

Muñoz Díaz, Doris del Carmen
Académica
Orientación
UMCE
Santiago – Chile

Navarro, Julio César
Director del proyecto de Formación
Continua
Universidad Pedagógica Nacional
“Francisco Morazán” de Honduras
pozonavarro@yahoo.com
Tegucigalpa – Honduras

Navarro Piñeiro, Raúl Darío
Rector
UMCE
rector@umce.cl
Santiago – Chile

Ormeño Ortiz, Eugenio
Académico
UMCE
Santiago – Chile

Peralta Illanes, Luz Angélica
Académica
UMCE
Santiago – Chile

Pereira Rojas, Lucia
Académica
Dirección de Educación Continua
UMCE
Santiago – Chile

Pérez Briceño, Lorena del Carmen
Alumna
UMCE
Santiago – Chile

Pino Rivas, Nataly Angélica
Alumna
UMCE
Santiago – Chile

Pozo, Loreto
Alumna
UMCE
lorepozo@hotmail.com
Santiago – Chile

Quiroz Mejías, Oscar Hernán
Rector
UPLA
oquiroz@upa.cl
Valparaíso – Chile

Ramírez Bravo, Vinca Olga
Académica
UMCE
vramirez@umce.cl
Santiago – Chile

Ramírez Torres, Karina Elizabeth
Alumna
Depto. De Educación General
Básica
UMCE
Santiago – Chile

Ramos Carvajal, Eliana
Académica
Depto. de Formación Pedagógica
UMCE
Santiago – Chile

Riquelme Oportus, Elena Edith
Alumna
Depto. de Educación General
Básica
UMCE
Santiago – Chile

Riquelme Alarcón, Delma Ana
Académica
Depto. de Educación Diferencial
UMCE
Santiago – Chile

Robalino Campos, Magaly
Especialista Regional de Formación
Docente
UNESCO/Santiago
mrobalino@unesco.cl
Santiago – Chile

Rodríguez Gómez, Jesús
Vicerrector de Docencia
Universidad Pedagógica
Experimental
Libertador
Venezuela

Rojas Morales, José Humberto
Académico
Depto. de Francés
UMCE
jrojas@umce.cl
Santiago – Chile

Rojas Pinto, Kandia de las
Mercedes
Académica
Depto. de Educación Diferencial
UMCE
Santiago – Chile

Rolando Hernández, Carlos Andrés
Alumno
Depto. de Educación general
Básica
UMCE
Santiago – Chile

Roman Naranjo, Trinidad
Académica
Depto. de Educación General
Básica
UMCE
troman@umce.cl
Santiago – Chile

Romero Guzmán, Raúl Jesús
Académico
Depto. de Formación Pedagógica
UMCE
Santiago – Chile

Romero Nuñez, Antonio
Alumno
Depto. de Educación Musical
UMCE
Santiago – Chile

Rubilar Solís, Luis
Académico
Depto. de Formación Pedagógica
UMCE
luruso@umce.cl
Santiago – Chile

Saenz-Villareal, María de los
Ángeles
Directora
Depto. de Castellano
UMCE
castella@umce.cl
Santiago – Chile

Salazar Pincheira, Edwin
Académico
Depto. de Física
UPLA
osalas@upa.c
Valparaíso – Chile

Salamé Sadías, Carolina
Directora
Depto. de Psicopedagogía
Universidad Mayor
csalame@email.umayor.cl
Santiago – Chile

Salas Salas, Oscar
Académico
Depto. de Pedagogía
UPLA
osalas@upa.cl
Viña del Mar – Chile

Salcedo Torres, Enrique
Vicerrector Académico
Universidad Pedagógica Nacional
salcedo@uni.pedagogia.edu.co
Bogotá D. C. – Colombia

Salfate Soto, Mercedes
Académica
UMCE
Santiago – Chile

Salgado Peña, Ramón Ulises
Rector
Universidad Pedagógica Nacional
“Francisco Morazán”
amidence@upnfm.edu.hn
Tegucigalpa – Honduras

Salinas Cortés, Fernando
Académico
Educación Técnico Profesional
UMCE
Santiago – Chile

Salvarani, Silvana
Académica
Depto. de Francés
UMCE
Santiago – Chile

Sánchez Cunill, Carlos
Coordinador
Secretaría Técnica
UMCE
csanchez@umce.cl
Santiago – Chile

Sandoval Nuñez, Andrés
Alumno
Depto. de Educación General
Básica
UMCE
Santiago – Chile

Sanhueza Soto, Sergio Alfonso
Académico
Depto. de Biología
UMCE
Santiago – Chile

Santillán Nieto, Marcela
Rectora
Universidad Pedagógica Nacional
mcarmen@upn.mx
Héroes de Padierna – México

Schink Schaner, Hermann
Colaborador
Educación Técnico Profesional
UMCE
hschink@umce.cl
Santiago – Chile

Serracino Calamata, George
Académico
Depto. de Formación Pedagógica
UMCE
serracino@vtr.net
Santiago – Chile

Soto Contreras, Marcela
Alumna
Depto. de Educación Musical
UMCE
Santiago – Chile

Soto Vergara, Patricio Iván
Director
Depto. de Educación
Universidad Autónoma del Sur
psoto@uas.cl
Temuco – Chile

Tinoco, María Cecilia
Profesora
Depto. de Educación
Universidad Técnica De Machala
cecitinoco@hotmail.com
Machala – Ecuador

Toro Balart, Ernesto
Director
Universidad de Las Américas
Santiago – Chile

Troncoso Fuentes, Carlos Alberto
Académico
UMCE
ctroncoso@umce.cl
Santiago – Chile

Urrutia Hernández, Juan Segundo
Académico
UMCE
Santiago – Chile

Urzúa Gómez, Pedro Hernán
Académico
Depto. de Biología
UMCE
Santiago – Chile

Valdebenito Lizana, María Adriana
Académica
Depto. de Formación Pedagógica
UMCE
Santiago – Chile

Vargas, Rosa
Alumna
Depto de Castellano
UMCE
Santiago – Chile

Vargas, Isabel
Académica
Depto. de Matemática
UMCE
imvargas@umce.cl
Santiago – Chile

Vargas Cáceres, Luis Eduardo
Académico
UMCE
cvargas@umce.cl
Santiago – Chile

Vargas Silva, Jorge Eduardo
Académico
Depto. de Educación Diferencial
UMCE
Santiago – Chile

Villarroel Morales, Hernán Segundo
Académico
Depto. de Formación Pedagógica
UMCE
Santiago – Chile

Villagrán Campos, Eduvina
Académica
Depto. de Matemática
Universidad de La Serena

La Serena – Chile

Vivanco, Margarita
Alumna
Depto. de Educación General Básica
UMCE
Santiago – Chile

Zerda Reyes, Emma
Directora
Depto. Técnico Pedagógico del
Ciclo Básico
Universidad Técnica de Machala
Machala – Ecuador

**Oficina Regional de Educación de la UNESCO
para América Latina y el Caribe**
Enrique Delpiano 2058, Providencia
Santiago de Chile
Fono: (56-2) 4724600
Fax: (56-2) 6551046 / 7
Casilla 127, Providencia
<http://www.unesco.cl>

**Universidad Metropolitana de Ciencias de
la Educación**
Av. José Pedro Alessandri 774, Ñuñoa
Santiago-Chile
Fono: (56-2) 2412400
Fax: (56-2) 2412695
Casilla 147
Correo 21 Moneda Stgo.
<http://www.umce.cl>