

¿CÓMO ESTAMOS FORMANDO
A LOS MAESTROS EN AMÉRICA LATINA?

¿Cómo estamos formando a los maestros en América Latina?

Editora:

Isabel Flores Arévalo

Encuentro internacional
El desarrollo profesional de los docentes en América Latina

Lima, 26-28 noviembre 2003



© *¿Cómo estamos formando a los maestros en América Latina?*

© Programa de Educación Básica de la Cooperación Alemana al Desarrollo
PROEDUCA-GTZ
Casilla Postal 1335, Lima 18
postmaster@proeduca-gtz.org.pe
www.proeduca-gtz.org.pe

© Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe
Casilla 127, Correo 29, Providencia, Santiago de Chile
unesco@unesco.cl
www.unesco.cl

Editora responsable: Isabel Flores

Componente de Formación Continua: Isabel Flores y Luis Miguel Saravia

Responsable de publicaciones: Sandra Carrillo

Impreso en el Perú

Primera edición, julio 2004

Tiraje: 1000 ejemplares

Hecho el depósito legal 1501052004-5586

ISBN 9972-854-27-2

Todos los derechos están reservados. Se permite la reproducción parcial no comercial de este texto siempre y cuando se indique la fuente y se cuente con el permiso expreso de los editores.

El desarrollo profesional: una mirada integral sobre los docentes

Hablar de desarrollo profesional más que de formación o capacitación es un giro importante en el debate educativo de los últimos años. Significa pensar en los docentes como autores y actores de los procesos educativos, como sujetos de aprendizaje y desarrollo permanente, como protagonistas de esta gran tarea social que es la educación.

Esta visión renovada sobre el profesorado es uno de los puntos que compartimos los colegas de la Oficina Regional de UNESCO para la Educación de América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO) y el Programa de Educación Básica de la Cooperación Alemana al Desarrollo (PROEDUCA-GTZ, Perú). El mismo que nos animó a efectuar una alianza estratégica para ampliar nuestro trabajo y el impacto de éste en la mejora de los sistemas educativos de nuestros países, en particular en el ámbito de los temas docentes.

El encuentro internacional sobre El Desarrollo Profesional de los Docentes en América Latina, realizado del 26 al 28 de noviembre de 2003 en Lima, Perú, es uno de los resultados de esta sinergia. Además de mostrar las ventajas de sumar esfuerzos y potenciar resultados, ha sido una contribución para profundizar en la comprensión sobre los docentes, que, aunque son reconocidos como un factor clave para una educación de calidad, todavía no tienen el espacio necesario en las agendas de los países.

Presentamos las ponencias y resultados de las mesas de trabajo de este encuentro, en el cual participaron especialistas, directivos y responsables del desarrollo profesional del profesorado, provenientes de ministerios de educación, universidades, institutos pedagógicos, ONG y organismos internacionales de distintos países. Estos trabajos permiten hacer un recorrido por el vasto campo de los docentes, que va desde temas conceptuales y de reflexión teórica hasta propuestas de modelos y experiencias innovadoras en el ámbito de la formación inicial y en ejercicio. Pasa por un variado conjunto de aspectos que tienen en común el reconocimiento de la importancia capital del desarrollo profesional y personal de los docentes, si se quieren transformaciones educativas que garanticen una educación de calidad y equidad a toda la población.

Como es obvio, esta reunión no ha sido el inicio ni será el final del debate y la reflexión: es un aporte nuestro para continuar avanzando por un camino que requiere esfuerzos compartidos en el ámbito nacional y regional. El desarrollo de los docentes es un tema en permanente construcción y perfeccionamiento, una tarea en la cual ambas instituciones están plenamente comprometidas ahora y hacia el futuro.

Lima, julio de 2004

ANA LUIZA MACHADO
Directora Regional
OREALC/UNESCO

ROLAND BAECKER
Asesor Principal
PROEDUCA-GTZ, Perú

Índice

INTRODUCCIÓN	1
I. UNA REFLEXIÓN GENERAL	
La educación y la cultura como misión del maestro <i>Óscar Armando Ibarra</i> (Colombia)	7
Teorías y paradigmas de la formación inicial <i>Madhu Singh</i> (Alemania)	19
Una alianza para mejorar la calidad <i>Miryam L. Ochoa</i> (Colombia)	33
Hacia un nuevo enfoque de la formación inicial <i>Óscar Barrios</i> (Chile)	39
II. EL DESARROLLO PROFESIONAL	
Colombia, Ecuador y Venezuela <i>Eduardo Fabara</i> (Ecuador)	49
Argentina, Chile y Uruguay <i>Paula Pogré</i> (Argentina)	67
Cuba <i>Lisardo J. García Ramis</i> (Cuba)	77
Bolivia, Paraguay y Perú <i>Martha López de Castilla</i> (Perú)	103
III. FORMACIÓN INICIAL	
Los temas en cuestión <i>Paula Pogré</i> (Argentina)	119
Formando profesionales de la educación <i>José Martínez</i> (Chile)	131

Los formadores en el Perú <i>Shona García Valle</i> (Perú)	139
Escenario, oportunidad y realización universitaria. Un proyecto inconcluso <i>Emilio Gautier</i> (Chile)	149
IV. FORMACIÓN EN SERVICIO	
Desarrollo profesional y humano de los docentes: una responsabilidad social <i>Magaly Robalino</i> (Ecuador)	159
Experiencias, tensiones y desafíos de la formación en servicio <i>Ricardo Cuenca</i> (Perú)	169
Propuesta a partir de experiencias desarrolladas en Chile <i>Carlos Eugenio Beca</i> (Chile)	179
V. SISTEMAS DE ACREDITACIÓN E INSTITUCIONES FORMADORAS	
Una propuesta para el Perú <i>Manuel E. Bello</i> (Perú)	191
Acreditación y programas de formación en Colombia <i>Elba Martínez Dueri</i> (Colombia)	201
VI. CONCLUSIONES	215

Introducción

La formación docente en América Latina ha tenido avances en cuanto a propuestas y experiencias que persiguen alcanzar programas innovadores. En la década pasada, la mayoría de nuestros países emprendieron procesos de reforma, mejora o modernización al respecto, lo cual exigió que se diseñaran nuevas ofertas para que la formación inicial de los docentes fuera básica y sólida, y para que su formación en servicio respondiera a las demandas actuales.

Es indudable que los nada gratos resultados provenientes de las evaluaciones internacionales sobre logros de aprendizaje en nuestro país han repercutido en el tema magisterial, llevando a que se responsabilice de ellos directamente a los docentes y se ponga en tela de juicio su formación profesional.

La realidad es innegable; como lo es el reconocimiento del papel fundamental del maestro en los logros de aprendizaje. Sin embargo, más allá de responsabilizarlo o eximirlo, en estos momentos cabe someter a discusión qué ha estado realizándose hasta hoy en materia de formación. Ya que esta misma situación negativa debe impulsarnos a quienes estamos vinculados a la cuestión docente y al desarrollo y formación magisterial para buscar salidas. Conviene, en ese sentido, detenerse a revisar y reflexionar sobre lo obrado hasta el presente, extrayendo así lecciones que nos ayuden a identificar desafíos y plantear estrategias para poner en práctica sistemas de formación más eficaces.

Es justamente en este marco que el Ministerio de Educación del Perú, la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO (OREALC) y el Programa de Educación Básica de la Cooperación Técnica Alemana (PROEDUCA-

GTZ) organizaron en noviembre de 2003 un seminario internacional, con los siguientes objetivos:

1. Analizar la situación de la formación y la capacitación docente a partir del *estado del arte* en 12 países de la región.
2. Colocar el tema del desarrollo profesional y humano del profesorado, y dentro de él el de la formación continua, como uno de los ejes fundamentales para generar cambios en los sistemas educativos.
3. Aportar en la construcción de un *sistema de formación continua docente*, particularmente en el Perú, que se adapte a las necesidades de su entorno, con una mirada integrada al proceso de desarrollo del país y que funcione eficientemente. Que, asimismo, favorezca la formación de jóvenes docentes mejor preparados y que ofrezca a los docentes en servicio más y mejores oportunidades de desarrollo profesional y humano.
4. Debatir sobre los ámbitos y alcances de la evaluación y acreditación de las instituciones formadoras de docentes.
5. Propiciar una reflexión evaluativa de los logros y dificultades de los actuales sistemas de formación, convirtiendo en propuestas las lecciones aprendidas.

Desde esta perspectiva, se buscó orientar la reflexión en torno a las demandas, los logros, los desafíos y el futuro de la formación docente, tomando como ejes del debate: el desarrollo profesional y humano del docente; el estado de la formación magisterial en la región; la formación continua del maestro en cada uno de sus componentes (formación inicial, formación en servicio y formación de los formadores) y, finalmente, una mirada a la evaluación y acreditación de las instituciones formadoras.

Se trataron temas como: la situación de la formación continua en América Latina y particularmente en el Perú: avances y tensiones; la formación y el desarrollo profesional y humano del docente; estrategias de cambio en la formación inicial, la formación en servicio y la formación de formadores; el sistema de formación continua: actores, roles, responsables, estructura de articulación, institucionalización; la evaluación y acreditación de las instituciones formadoras: estándares de calidad, indicadores de desempeño, democratización de la rendición de cuentas.

Nos acompañaron ponentes que contribuyeron con sus trabajos y análisis. Además del Perú, provenían de Argentina, Colombia, Cuba y Ecuador. También participaron como invitados representantes del Ministerio de Educación del Perú, de facultades de educación de algunas universidades peruanas, así como formadores de

los institutos superiores pedagógicos, públicos y privados, tanto de la capital como del interior del país.

Esta publicación contiene una sistematización de los aportes de las mesas de trabajo, así como las ponencias (editadas) que se presentaron en los paneles programados.

El Ministerio de Educación del Perú, la OREALC/UNESCO y el Programa PROEDUCA-GTZ desean que la presente publicación sirva de aporte a la reflexión y el debate sobre política educativa en materia de formación docente, al igual que en la creación de sistemas de formación continua que garanticen un magisterio con capacidad para responder a las demandas educativas y el desarrollo de nuestros países.

Lima, julio de 2004

[I]

Una reflexión general

La educación y la cultura como misión del maestro

ÓSCAR ARMANDO IBARRA¹

1. Maestro, saber y hacer

El supuesto que legitima la actividad educadora sostiene que es menester reproducir la cultura de los pueblos, desarrollar las inteligencias, consolidar las prácticas de convivencia desde una perspectiva crítica y creadora, permitir a las nuevas generaciones apropiarse del acervo cultural y resignificar espacios de vida en los que se proyecten sus propias condiciones, aspiraciones y sentimientos. Todo esto con el sello de su propia época y con la originalidad que les sea propia como sujetos en construcción.

Este supuesto —sin que sea aceptado en su totalidad, ni asumido por las comunidades pedagógicas de igual manera y con el mismo significado— parte de la tesis que la pedagogía, como disciplina que integra en rigor el saber del maestro, es primero que todo un conocimiento contextualizado y después un conocimiento comparado y práctico.

De estas premisas surgen dos cuestiones fundamentales:

- ¿Quiénes pueden hacer que esto ocurra?
- ¿Cómo hacer que, efectivamente, quienes asuman esta misión la emprendan sin perder de vista el horizonte de sentido? (Esto es, teniendo en cuenta las condiciones actuales de la cultura, en las cuales el discurso hegemónico es el

¹ Rector de la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá, Colombia. Esta ponencia fue presentada originalmente con el título: «La educación y la cultura como misión del maestro. Aportes para una reflexión».

de la ciencia y tecnología, y en las que el producto más concreto de la inteligencia —su capacidad de conocer, explicar, entender, predecir y describir— se ha transformado de manera sistemática en algo determinante para los imperativos vitales de la existencia humana en un contexto globalizado).

Los hechos tecnológicos avanzan de manera lineal y progresiva, como extensión del ser humano, y abarcan la mayor parte de las situaciones cotidianas. Por ejemplo, cada día, prendemos la luz al levantarnos, ponemos el agua caliente para el baño, encendemos la hornilla para el desayuno, vamos en automóvil a la oficina, utilizamos ascensor para llegar a ella, prendemos el computador, utilizamos el teléfono celular, navegamos por Internet, etc.

Estos modos, procesos y expresiones de la cultura moderna conviven en nuestro continente con las culturas ancestrales, proyectando una mezcla heterogénea que articula y materializa diversas identidades; éstas, a su vez, definen interculturalidades que se proyectan en la complejidad de nuestra caracterización como pueblos.

2. La formación del maestro para el ejercicio de educar

Precisamente esta interculturalidad es la que enmarca la significación clave de la formación del maestro, al igual que la pregunta de quién es el maestro y cómo se forma para el ejercicio de una práctica social. La cual, fundamentada en el más puro humanismo existente, garantice la autonomía del sujeto, su singularidad y su capacidad comunicativa e interactiva; a la vez que fortalezca su entendimiento y voluntad para que, en el continuo de la vida, experimente el momento que le corresponda vivir y sea capaz de resolver los problemas inherentes a su naturaleza social y a su realidad personal.

En el contexto de las sociedades modernas, queda claro que la tarea del maestro no pertenece al orden de los oficios. No se fundamenta en un saber instrumental y rutinario, mediante el cual y de manera repetida se pueda producir siempre el mismo resultado. Es decir, no obedece a esquemas de saber simple, ni procedimental.

Esto no quiere decir que no existan miradas pedagógicas sobre el docente que prefieran continuar hablando del «oficio de maestro». Óscar Saldarriaga afirma que:

[...] hablando del oficio de maestro, defiende el peso histórico y cultural del término maestro, que define a la persona dedicada al oficio de enseñar frente a otros términos más recientes que no añaden nada esencial a esa designación. Aunque debe precisarse de inmediato que términos como profesor, docente, educador, pedagogo, califican

ciertos matices en la jerarquía social y académica para distinguir diversas especies dentro del mismo género.²

Las sociedades modernas no sólo organizan los sistemas de enseñanza, sino y ante todo los sistemas educativos que asumen la enseñabilidad de los saberes, pero dentro de la perspectiva de la educabilidad del ser. Esto implica una enseñanza dentro de la perspectiva del humanismo, la cual expresa los ideales y principios de mayor jerarquía para la sociedad y —en el contexto de globalización actual— la ponderación del humanismo propio de la multilateralidad de las relaciones internacionales.

Educar no pertenece, entonces, a la simplicidad de lo repetible. Es una misión más compleja, intensa e intelectual, sin que por ello pierda en su realización el valor de la acción y el movimiento de enseñar, implícito en su forma verbal y sustantivado como saber del maestro.

La formación de docentes es una manera de enunciar el proceso vital e intelectual de la educación y su expresión subjetiva y colectiva, ya que entraña su profesionalidad por referencia a fines altamente humanos en continua revisión. Por tanto, es un producto en permanente construcción, que integra la práctica y la teoría con los valores y símbolos propios de los imaginarios de los pueblos, a partir del saber pedagógico como saber fundante de la profesionalidad.

Este saber pedagógico es el saber específico del maestro, y sólo puede ser asumido como tal en la medida en que se entienda a éste como sujeto de su invención, producción y sistematización. En cuanto se descubra que la pedagogía materializa dicho saber y permite su enriquecimiento, tanto desde el orden científico y tecnológico como desde el orden epistemológico, para ser entregado a las nuevas generaciones de maestros. Ellos, a su vez, expresan en el presente sus significaciones y la potencialidad y posibilidad de ser releída, transformada o sencillamente replanteada como espacio relacional y comunicacional o como tema de conocimiento.

Vale la pena subrayar que el *saber hacer* del maestro es un saber hacer personalizado y, por tanto, posee la característica de no ser fácilmente expropiable por los procesos masivos de tecnificación.

La formación de docentes en Colombia ha sido, a través de los tiempos, un tema de importancia nacional, casi siempre formulado en concordancia con el pensamiento educativo de cada momento de la historia, y referido a los intereses supremos de la nación.

² Del oficio del maestro. En *Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Bogotá: Coop. Ed. Magisterio, 2003.

En época más reciente, los procesos formativos se han contextualizado de diversas maneras en la sociedad del conocimiento, la sociedad de la información y la sociedad del control, en aras del interés del país por situarse ventajosamente frente a temas como el de la globalización de la cultura y la mundialización del mercado.

Lo más notable de las disposiciones del Estado, en los últimos años, ha sido declarar oficialmente a la pedagogía como «disciplina fundante» para todas las propuestas curriculares comprometidas en la formación de docentes.

Para propiciar una reflexión más sistemática, en adelante tocaremos aspectos como: la profesionalidad de los docentes como contexto estructurante de las propuestas formativas; las modalidades institucionales de la formación de docentes en Colombia; esquemas de relación entre la profesionalidad, entidades formadoras y estructuras político-organizativas; y los enfoques educativos de las comunidades académicas y las entidades formadoras.

3. La profesionalidad del docente como contexto estructurante de las propuestas formativas

En Colombia, actualmente la actividad del docente se realiza en el marco socioeconómico y sociocultural de las modernas profesiones, cuyo ejercicio se autoriza a partir del dominio de unos conocimientos especializados sobre una determinada práctica social. Ésta se halla fundamentada en comunidades científicas y académicas, es reconocida públicamente mediante título universitario, regulada por las leyes del país y socialmente responde al contexto de las demandas y las ofertas del ámbito laboral.

Se trata, sin embargo, de una condición que aún no alcanza total madurez en la cultura nacional, razón por la cual la profesión del maestro es discriminada y la sociedad colombiana no se proyecta estratégicamente, con un criterio unificado, frente a la condición de su servicio. Esto establece, en el desarrollo del campo profesional, una serie de perturbaciones que afectan las diferentes variables relativas a su formación.

No existe, por ejemplo, una nomenclatura unificada. Así, se les llama: *jardineras*, *madres comunitarias*, *enseñantes de jardín*, *maestros de primaria*, *profesores de la secundaria* y *doctores de la universidad*. Y se establecen categorías que producen un efecto de descalificación y generan falsas jerarquías sobre el ejercicio de la profesión. Lo cual, a su vez, proyecta diversas clasificaciones en términos salariales, académicos y laborales, complejizándose la aproximación de la sociedad al fenómeno de la profesión como un todo.

Esta situación no ocurre, por ejemplo, en la medicina, en donde el médico es reconocido como el poseedor de un conocimiento y como experto en unas prácticas de la salud. Éstas pertenecen al ámbito interno de la profesión, independientemente de que ejerza con niños, adultos o ancianos, o que lo haga de manera general o especializada.

En Colombia existe una historia de las prácticas pedagógicas, sistematizada por un equipo de expertos, y diferentes abordajes temáticos de naturaleza económica, sociológica, cultural y política.

Son obras académicas que ilustran la forma como se fue consolidando la profesión en nuestro país. Trabajos como los de Miriam Zúñiga, Marta Herrera, Olga Lucía Zuluaga, Alberto Martínez y Jesús Alberto Echeverri, entre otros, informan cómo el enseñante, que durante el coloniaje español surge en villas y poblados del virreinato de la Nueva Granada, va trasformándose, por efectos de los nuevos avances de la ciencia y desarrollos de la universidad, en el maestro de escuela, en el profesor del colegio y de los liceos, y posteriormente, en el doctor universitario de fines del siglo XX. En la actualidad, todo forma parte de la profesión docente.

Existen, igualmente, estudios históricos sobre las normas del Estado que fueron definiendo los perfiles de lo que hoy identificamos como profesionalidad. Las hay sobre la condición laboral del docente, el ejercicio del castigo en el aula, los títulos y reconocimientos exigibles a un colombiano para ser maestro, las responsabilidades éticas, las instituciones que pueden formar, las condiciones y calidades de los programas, el escalafón docente, entre otras. En este último caso, los debates y transacciones son de carácter económico, político y social, y comprometen a la sociedad en unas construcciones colectivas que tienen implicaciones sobre la formación del docente.

Algunas cifras pueden ilustrar cómo se ha desarrollado la profesión en Colombia, en lo referido a las universidades pedagógicas y el sistema académico institucional. Son 325.000 los educadores vinculados al Estado, que deben atender los requerimientos de la educación preescolar, básica y media.

De esa totalidad, se estima que el 9,2% tiene título de normalista, el 89% de licenciado y el 1% ejerce la profesión sin título académico. Todos ellos están clasificados en el denominado *escalafón docente*, con 14 categorías, hoy modificado y en crisis, por la reciente lectura neoliberal de la práctica docente.

Según estadísticas de 1995 del Ministerio de Educación Nacional, en un total de 57 022 establecimientos educativos, laboraron 387 561 docentes en preescolar, primaria y secundaria; el 67,9% estaba vinculado al Estado y el 32,1% era del sector

privado. El 74,5% se desempeñaba en áreas urbanas y el 25% en las zonas rurales. Sobresale la alta proporción de mujeres: el 67%.

En el año 2000, según estadísticas del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), el país contaba con 96 000 profesores en las instituciones del sector, de las cuales 64% eran privadas y el 36% restante, del sector oficial.

Lo cierto es que las instancias formadoras de docentes no se pueden sustraer de la realidad histórica de una profesión para la cual forman, y de la cual, cada vez más, como colombianos tomamos conciencia de su carácter estratégico para superar el conflicto que nos agobia y para construir la paz y el desarrollo de la nacionalidad.

Esto confiere necesidad absoluta al trabajo de investigación y el debate con las asociaciones gremiales, como la Federación Colombiana de Educadores (FECODE) y la Asociación de Profesores Universitarios (ASPU), para definir la naturaleza específica de la formación y adelantar procesos que nos permitan tener conceptos claros, como: *para qué profesión, qué tipo de profesionales y qué clase de país estamos formando*. Esto, sin perder de vista el carácter trasnacional de la profesión.

De las claridades que obtengamos en esta materia dependerá la pertinencia de las propuestas programáticas de formación de docentes, de la Universidad Pedagógica Nacional, de las facultades de educación y de las escuelas normales superiores.

4. Modalidades institucionales de la formación de docentes en Colombia. Breve mirada histórica

Las instituciones formadoras de maestros tienen, por su parte, su propio proceso histórico: emergen en la época de la Colonia, en el s. XVII, y se entroncan con el surgimiento de las universidades en América Latina. Pero es propiamente en la república de los militares, a comienzos del s. XIX, cuando llegan a establecerse.

Con el gobierno del general Francisco de Paula Santander, durante el período de la Gran Colombia, se inicia el desarrollo de la instrucción pública, y se le otorga al sistema educativo la facultad de ser, en últimas, el responsable de la formación de los ciudadanos.

Aunque hay propuestas que datan del s. XVIII —como las de Francisco Moreno y Escandón, un criollo dedicado a las letras—, sólo en 1827 se opta por formar en la Universidad Central de Santa Fe, y con expertos traídos de Europa, a los responsables de la multiplicación del método lancasteriano. Y, con ello, se instala en el país una primera modalidad de formación.

Entre 1842 y 1853, el país establece cinco escuelas normales, responsables de la instrucción pública, se define la separación entre colegios y universidades, y se responsabiliza a aquéllos de la formación de docentes.

Las escuelas normales pasan, desde entonces, a especializarse en la formación de educadores. En 1876 y por invitación del gobierno, llega al país la primera misión alemana de educación, de las tres que se han llevado a cabo; la misma recomienda fortalecer la formación en las escuelas normales, revisar el currículo soportado en la pedagogía y la didáctica, y crear facultades anexas a las escuelas normales para formar a los profesores del nivel secundario.

Para esa misma fecha, se funda la Universidad Nacional de Colombia, que tiene como referente el modelo francés, y se solicita a los directivos iniciales, Manuel Anzisar y Murillo Toro, incluir un instituto para formar educadores.

La Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia y la Universidad Pedagógica Nacional son creadas en 1953 y 1955, respectivamente. A partir de entonces, se considera el saber pedagógico como un saber superior, propio del nivel universitario.

En la década del sesenta se produce la primera expansión del sistema de educación superior en Colombia, y se autoriza a las universidades de provincia para crear facultades de educación, destinadas a formar educadores y otorgar títulos de Licenciados en Educación. Se inicia así una expansión indiscriminada de los procesos y modalidades de formación.

La relación entre profesionalidad y formación académica universitaria queda establecida de esta manera, dándose los criterios y normas para reconocer los títulos; esto ocurre a la par que se fortalecen los sindicatos de maestros y las organizaciones gremiales y se nacionaliza el modelo de contratación de maestros con el Estado. Aparecen los primeros modelos de planificación del Ministerio de Educación y se considera al maestro como un componente del sistema.

Por el Decreto 80 de 1980 y la Ley 30 de 1992 se reforma el sistema de la educación superior y se abre la posibilidad de ofrecer la formación de educadores, generándose una gama de ofertas, con criterios de «libre mercado», que va a debilitar la credibilidad de la sociedad colombiana en el papel de estas instituciones. La tendencia a la privatización se confundió con la tendencia a la comercialización, y los programas académicos de educación sufrieron una merma en cuanto a niveles de exigencia y en la naturaleza misma de la academia que los atiende.

En 1997 el Ministerio de Educación Nacional reglamenta el funcionamiento de las escuelas normales superiores, estableciendo los requisitos básicos para los

programas académicos respectivos. Y en 1998, mediante el Decreto 272, toma idénticas medidas respecto a las facultades de educación.

A la fecha, y con base en esa recomendación, existen en el país 129 escuelas normales superiores, 91 facultades de educación, 457 licenciaturas en Educación, 273 especializaciones, 17 maestrías en Docencia y 2 doctorados en Educación.

La formación actual de los docentes se imparte en el marco del Sistema Nacional de Formación de Docentes, cuyas unidades operativas son las escuelas normales y las facultades de educación; estas últimas, como componentes de las instituciones de educación superior. Vale la pena subrayar que sólo existe en el país una universidad que se dedica exclusivamente a formar docentes: la Universidad Pedagógica Nacional.

5. Esquemas de relación entre profesionalidad, entidades formadoras y estructuras político-organizativas

Los perfiles del profesional de la educación están claramente definidos en el ámbito cultural de los colombianos, hasta el punto que cualquiera puede identificar la práctica de la docencia como elemento que caracteriza la posición laboral de personas y colectivos.

Existe una variedad de instituciones en las cuales ejerce el maestro: escuelas, colegios, liceos y, en general, instituciones de educación superior. Existen también definiciones sobre su papel como educador, al igual que reconocimientos sociales para el cumplimiento de dicho papel; existe, por último, una historia de su permanente transformación. La sociedad colombiana ha demostrado que puede —a través de diversos mecanismos— generar supervisiones, exigencias, demandas, sugerencias y proponer cambios y transformaciones de la naturaleza misma de la relación profesional.

Por otra parte, el país tiene claramente identificados la naturaleza, los programas, las condiciones y las funciones a cargo de las instituciones formadoras. Se sabe que los maestros para los niveles de básica primaria y preescolar se forman en las escuelas normales superiores, y que las facultades de educación de las instituciones de educación superior tienen la capacidad y la responsabilidad de formar a los maestros de secundaria y postsecundaria, sin que se excluya su trabajo investigativo y de extensión en otras áreas de la formación y su asesoría a las escuelas normales, en el ámbito de las culturas institucionales que les son propias.

Existen asimismo sindicatos, federaciones, centros de investigación, equipos de docentes, redes de maestros y un sinnúmero de formas organizativas mediante las

cuales la cultura propia de la profesión se expresa en torno a la aceptación, casi generalizada, de la pedagogía como disciplina fundante de la práctica profesional del enseñante.

El Sistema de Ciencia y Tecnología, dirigido por COLCIENCIAS (Instituto Colombiano para el Desarrollo de la Ciencia y la Tecnología), abarca todo el proceso académico, de investigación y práctico del debate sobre la educación, a través de un área específica, ordenada dentro de su sistema de coordinaciones que actualmente aglutina a más de 300 grupos de investigadores. Cada uno de los centros universitarios provee una masa crítica de pensamiento sobre la pedagogía y, al mismo tiempo, distribuye y pone en circulación un discurso que toca, a través de diversas modalidades, la naturaleza y el ejercicio de la profesión.

Experiencias como la de la *Expedición Pedagógica Nacional*, coordinada y dirigida por la Universidad Pedagógica Nacional, recuperan de manera sistemática el pensamiento de los maestros en ejercicio, considerados como «sujetos de saber pedagógico-político».

Las movilizaciones masivas, como las producidas para el Plan Decenal de Educación, llevaron al país a pensarse a sí mismo sobre el tipo de educación y el tipo de maestro que quería.

Podríamos afirmar que existe una excelente dinámica de producción académica y de reflexión sistemática sobre la educación, entendida como práctica social responsable de la construcción del ciudadano como sujeto y de la sociedad como proyecto de nación.

Un punto esencial para el debate se presenta en las tensiones generadas entre las diversas aproximaciones al proceso mismo de la enseñanza, la enseñabilidad y la pedagogía.

Las dos primeras, al ser concebidas como una estrategia de Estado, han pasado al dominio de los técnicos, lo cual proyecta sobre la práctica educativa nacional un discurso administrativista y burocratizante, que no se articula con el pensamiento de la comunidad educativa nacional y que es percibido como impuesto desde fuera.

Por otra parte, al ser la pedagogía un saber cuyo uso se legitima sin discriminación (en Colombia se habla de pedagogía del secuestro, pedagogía de la cárcel, pedagogía del homicidio, pedagogía del terrorismo, etc.), quedan debilitadas la relación y la diferencia entre los grupos especializados y los expertos formados en el campo disciplinario; en consecuencia, se desvirtúan su credibilidad y autoridad.

Mientras el maestro no puede avanzar a otros campos profesionales (no puede entrar a un quirófano o a un tribunal, no puede ser agrimensor ni diseñar urbanismos, así posea el conocimiento), el médico sí puede entrar en el aula, al igual que el ingeniero o el químico, así desconozcan los fundamentos de la pedagogía. Con lo cual la profesión, entendida como transversal a la formación amplia de las profesionalidades, en lugar de fortalecerse por ese hecho, acaba debilitándose.

En los debates de la academia existe la tendencia a percibir el dominio sobre la disciplina como equivalente a la capacidad de enseñar; de tal manera que, para enseñar ingeniería, sólo haría falta saber ingeniería, y así sucesivamente.

Desde esta perspectiva, el saber pedagógico, como saber del maestro, pertenece a la naturaleza propia del saber disciplinar y no se da por fuera de él. Esta tesis acarrea la presión sistemática sobre los gobiernos para mantener abiertas las compuertas, para que alguien proveniente de cualquier tipo de profesión pueda asumir el papel de educador, y para convertir la profesión en «parqueadero laboral» para profesiones en crisis o profesionales desempleados.

6. Enfoques educativos de comunidades académicas y entidades formadoras

Concomitante con los discursos de la pedagogía como disciplina fundante, vale la pena subrayar que en el país existen enfoques pedagógicos diversos, y hasta contradictorios. Hay quienes piensan que la pedagogía no pertenece al orden del saber disciplinar, por cuanto lo que sistematiza como discurso es la descripción de la práctica de la enseñabilidad y, por lo tanto, pertenece más al orden de las narraciones sobre el saber instrumental.

Otros grupos consideran al maestro como portador del saber pedagógico y afirman que este saber está constituido por nociones, conceptos, categorías y métodos que históricamente se han ido consolidando. Se propone reconocer al maestro como sujeto de saber, y esto implica entender que tiene un saber que le es propio, que se interroga por las diferentes manifestaciones de la cultura y por la relación entre éstas y la práctica pedagógica.

Desde el Ministerio de Educación se afirma que

[...] el maestro, integralmente concebido, es decisivo en el logro de una educación de calidad y que los cambios en su integralidad son indispensables para avanzar en una transformación educativa, que responda a los desafíos de convivencia, bienestar, desarrollo democrático y desarrollo humano sostenible.

Otra corriente, que ha incursionado fuertemente en el ámbito educativo, es la que propone la necesidad inaplazable de que la pedagogía asuma las nuevas tecnologías como herramientas indispensables de su quehacer, en el marco de la construcción de una pedagogía científica. Se propone romper el «ciclo de la mutua regulación», entendida como el procesamiento mutuo de personalidades, entre profesor y estudiante, en la interacción que se genera en el aula.

Para resolver este problema, y fundamentándose en la corriente psicológico-conductista, se propone como ideal en la enseñanza un modelo de operación con agentes artificiales que evite involucrarse y se sustente en una tecnología para monitorear y apoyar procesos.

Como puede deducirse, existen múltiples enfoques y propuestas acerca de la pedagogía que asumen diferentes miradas; se genera así una dinámica constructiva que enriquece permanentemente el ejercicio de la profesión, pero que al mismo tiempo tensiona su desarrollo.

En este contexto se mueve la Universidad Pedagógica Nacional, con el propósito de propiciar un diálogo constante para consolidar nuevas perspectivas de desarrollo, con énfasis en la transformación cualitativa de la formación nacional.

En cuanto a propuestas curriculares, esta universidad ha venido planteando una serie de aspectos que le permitan cumplir con su misión como líder en el proceso de formación de docentes en el país. Destacamos, entre otros:

- La necesidad de mantener una reflexión sobre la relación entre teoría y práctica. Así, se plantean temas como el de liderar procesos de reflexión sociedad-pedagogía, que permitan construir con autonomía suficiente una visión propia de la problemática del país y se propicien nuevos espacios de convivencia.
- Responder a los requerimientos de la realidad política y socioeconómica cambiante. En este sentido, existe conciencia de que el contexto nos conmina a hacerlo creativa y reflexivamente, en términos de formar profesionales competentes, que respondan de manera idónea a las necesidades de construcción de nación.
- Generar reflexión sobre la realidad, con el propósito de elaborar propuestas e innovaciones para el desarrollo y la transformación de la educación.
- Transformar la realidad. Se propone formar ciudadanos conscientes, dispuestos a participar en la construcción de una sociedad democrática.

En general, los programas académicos establecen como escenario de reflexión el papel del docente, dándole a éste características diversas relacionadas con su competencia profesional y con su condición humana.

La universidad ha optado por un modelo de acción académica, denominado *docencia por investigación*, que pretende comprometer a los académicos en una reflexión sistemática y permanente sobre las prácticas universitarias.

En el marco de la globalización, nos hemos propuesto elevar la calidad estratégica de los programas, con el objeto de responder a los estándares internacionales de calidad, y permitir la oferta de programas a estudiantes y profesores extranjeros y el intercambio fluido con las demás instituciones pedagógicas del mundo.

Para finalizar, y sin pretender que el tema quede agotado, consideramos que éstos son algunos de los aspectos más significativos en los procesos de formación de docentes en Colombia; se cuenta con que el requisito de Acreditación Previa de Programas de Educación se convierta en una oportunidad para articular procesos de cambio y mejoramiento en el interior de las facultades de educación y, consecuentemente, para replantear y adecuar las condiciones de prestación del servicio educativo.

Teorías y paradigmas de la formación inicial

MADHU SINGH¹

1. Formación de docentes y calidad de la educación

La existencia de una fuerza docente bien calificada y disponible en número suficiente es una de las condiciones básicas para obtener una educación de buena calidad. Las mejoras, en ese sentido, se pueden asegurar: (*a*) promoviendo la cualificación pedagógica general de los educadores, (*b*) centrando la atención en su formación docente inicial, (*c*) cambiando la organización de las clases o de otros programas educativos, y (*d*) mejorando la interacción de los docentes con sus alumnos. Sin embargo, y ante todo para sistemas que sólo disponen de escasos recursos, la mayoría de las opciones disponibles para mejorar la calidad en la educación exigen inversiones considerables.

Evaluaciones de gran escala, tanto internacionales como regionales (UNESCO-OREALC, 1998 y 2002), han mostrado que también existe una correlación entre la calidad de la enseñanza y los progresos en el aprendizaje. El PISA —Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (UNESCO Instituto de Estadísticas y OCDE, 2003b; OCDE, 2003a)—, por ejemplo, ha examinado los resultados escolares obtenidos en 2003 con alumnos de 15 años, correspondientes a 42 países industrializados, países en transición y países en desarrollo; allí se comprueba que la calidad de la educación y de la formación magisterial es un instrumento potencial de primer orden para mejorar la igualdad entre los alumnos que provienen de diferentes clases sociales, y también entre varones y mujeres. Las profesoras mujeres juegan un papel fundamental, dado que impulsan los resultados escolares de las niñas en los países

¹ Socióloga, antropóloga y educadora; labora en el Instituto de la UNESCO para la Educación, Hamburgo.

más ricos. En los países más pobres, la gran mayoría de las niñas no tiene acceso a la educación, y por eso nunca tendrán la oportunidad para mostrar su entusiasmo y su capacidad de aprender (UNESCO, 2002)

2. El maestro, una especie en vías de extinción

En todas las regiones en desarrollo hay países donde la mitad de los maestros no ha recibido formación pedagógica. En la región de Asia y el Pacífico, menos de dos de cada tres de ellos la han recibido. En dos de cada tres países con datos disponibles sobre la distribución por géneros, las mujeres han tenido más formación pedagógica que los hombres. En numerosos países de bajos ingresos, muchas veces por limitaciones económicas, se tiende a reclutar a una creciente proporción de docentes no entrenados y poco cualificados. Esto suele tener graves consecuencias para la calidad de la educación.

Los efectos de la crisis económica y social de muchos países son cada vez más drásticos. La miseria general también perjudica la enseñanza. Los maestros perciben un salario que apenas les alcanza para sobrevivir, y los niños muchas veces llegan con hambre a la escuela porque sus padres se han quedado sin trabajo y se van empobreciendo. La profesión ha perdido atractivo, por la mala paga y las míseras condiciones laborales. Tanto los docentes que terminaron su formación profesional como las personas que pensaron seriamente en dedicarse al magisterio —que antes era una profesión muy reconocida socialmente— finalmente prefieren dedicarse a otras actividades. Hay cuatro razones principales para esta retirada (Halperin y Ratteree, 2002):

- *Primera:* La crisis no es tenida en cuenta porque persiste la idea equivocada, pero muy difundida, de que prácticamente cualquiera estaría en condiciones de enseñar, ya que bastaría sólo la experiencia que han ganado las personas como padres o como empleados. Algunas organizaciones internacionales han fomentado programas que reducen los niveles de formación. En Tanzania, por ejemplo, se ha iniciado un programa de enseñanza básica general donde muchos egresados del nivel secundario ya pasaron a la categoría de docentes.
- *Segunda:* Esta profesión sufre de una constante pérdida de reputación. Generalmente forma parte del servicio público, y no puede competir con la economía privada, que suele ser más lucrativa. Además, han desaparecido otros incentivos; así, en muchos países del mundo, el placer de enseñar o la satisfacción que proporcionaba el entorno de enseñanza y aprendizaje compensaban los salarios relativamente bajos de los maestros; pero hoy el atractivo de la profesión docente ha decaído notablemente en todas las sociedades.

- La *tercera* razón es la tarea social que tienen que encarar los docentes, que cada vez más deben luchar con los terribles problemas sociales de los alumnos, los padres y la sociedad. Es el caso del abuso de drogas, la violencia y la propagación del VIH/sida. En múltiples ocasiones, ellos comprueban —por falta de formación adecuada, falta de tiempo o ambas cosas a la vez— que no pueden ocuparse suficientemente de estos problemas, porque difieren por completo de las tareas de enseñanza que los impulsaron a elegir la profesión.
- Y la *cuarta* es que muchas personas —incluidos los docentes o quienes se proponen serlo— piensan que las clases de hoy se desarrollarán más o menos —salvo pequeñas diferencias— tal como ellos mismos las vivieron siendo alumnos. Y cuando comprueban que sus estudiantes y cursos viven en un mundo totalmente distinto, con nuevas tecnologías, nuevos métodos y una situación social cambiada, los maestros ven que su formación profesional casi no los ha preparado para encarar estas realidades desconocidas.

3. La situación en Alemania

Evaluaciones internacionales de gran escala, como el estudio reciente del PISA, han dado pie en los países industrializados a la discusión sobre la calidad de los sistemas educativos. En el centro de este debate suele encontrarse la calidad de la enseñanza. En un artículo que apareció hace poco en la revista *Der Spiegel* (2003), los maestros eran severamente criticados por la pobre calidad en cuanto a logros de aprendizaje que presentan los alumnos en Alemania, comparados con los de otros países industrializados.

Al realizar sus estudios, la OCDE interrogó a los alumnos sobre hasta qué punto se sentían apoyados por sus profesores. Al establecerse comparaciones con sus colegas de otros 31 países, los docentes alemanes ocuparon apenas el cuarto de los últimos lugares. El artículo citado señala que la escuela es como una *caja negra* en la que se dictan clases, como por arte de magia. Apenas es posible comprobar si un docente trabaja bien o mal, o qué es lo que los niños tienen que saber cuando termina el año escolar.

Pero los maestros no son los únicos culpables del fracaso escolar. La crisis de la educación en la familia y la influencia que ejercen los «coeducadores electrónicos» dificultan enormemente el trabajo. Hoy, los docentes tienen que tratar con niños que pasan más tiempo frente una pantalla de televisión o una computadora que en el aula de la escuela.

La obstinada resistencia en los diferentes estados federales de Alemania, donde cada gobierno regional determina su propio programa, demuestra lo difícil que es

imponerse frente a los docentes y sus representantes gremiales —como son el sindicato y las asociaciones profesionales—; todos ellos conforman un grupo de presión con mucho poder y gran influencia.

Sin embargo, los orígenes del problema son otros, porque empiezan con la decisión de los futuros educadores, que muchas veces no son aptos para esta profesión. Carecen de una real vocación pedagógica y, simplemente, lo que quieren es tener un empleo seguro. De los 30 000 estudiantes que inician la carrera docente en Alemania, el 75% ciento son mujeres. Este porcentaje es mayor en las escuelas elementales que en las secundarias. La razón para que escojan esta forma de ganarse la vida es porque les permitirá aunar con más facilidad la vida laboral y la familiar. Y los hombres buscan un trabajo que les facilite ser el sostén de su familia.

La práctica profesional ya se convierte en una pesadilla para muchos estudiantes. Por estas razones, se está pensando seriamente en someterlos a un examen de aptitud antes de que empiecen a estudiar. En Finlandia, dicha prueba se aplica desde hace tiempo. Hay procedimientos de selección similares a los que usan las empresas internacionales, y se recomienda imponer una práctica de medio año como condición de acceso a la carrera docente. Muchos hacen experiencias tan malas que desisten de trabajar como maestros.

Los resultados de los estudios que se hicieron sobre la formación pedagógica muestran que: lo que aprendían los estudiantes en sus asignaturas, en la pasantía y en la práctica profesional, no tenía ninguna interrelación útil; les faltaba toda la experiencia práctica en didáctica, psicología, pedagogía especial; casi nadie sabía, por ejemplo, cómo llevar una entrevista con padres de escolares. Por otra parte, los estudiantes disponen de sólidos conocimientos científicos que, sin embargo, no son aplicables en la práctica diaria.

Es cierto que se están desplegando esfuerzos para reformar la situación; porque el programa de estudios, tal como está organizado hoy, a largo plazo tendrá un efecto negativo en la identificación de los docentes: al darse prioridad a los conocimientos técnicos, los jóvenes pedagogos se consideran matemáticos o químicos, pero no se ven como personas que deban estar al servicio de los alumnos. Sus aspiraciones científicas entran en colisión con la rutina escolar.

Los docentes ya arraigados se sienten fastidiados ante los jóvenes talentos que presentan ideas innovadoras. Por otra parte, son cada vez más aquéllos que, agotados, se someten a tratamientos de recuperación en clínicas especiales, donde obtienen distracción para olvidar su agobiante rutina y, en muchos casos, la recomendación de solicitar una jubilación anticipada.

El estudio de la OCDE también interrogó a los alumnos sobre el clima reinante en su colegio. Resultado: todo el mundo hace lo que le da la gana. Por otra parte, los docentes no reciben ningún reconocimiento cuando se esfuerzan; lo cual es otro elemento desalentador.

Existen también las escuelas con un alumnado que haría desesperar hasta a los educadores más comprometidos del mundo: con chicos que presentan trastornos de comportamiento, que provienen de hogares deteriorados, que llegan al colegio sin haber desayunado; con niños que se curan la gripe sentados en un rincón del aula, porque nadie los atiende en casa.

En Alemania, los docentes forman un grupo profesional privilegiado, que dispone del doble de los feriados que un empleado común y corriente. Pero sólo un 9% llega a cumplir los 65 años en el ejercicio de su profesión. A escala internacional, los profesores alemanes son líderes en ingresos; los de enseñanza media, por ejemplo, tienen un salario promedio de 49 053 dólares anuales. Y al mismo tiempo, sus alumnos ocupan los últimos puestos mundiales en cuanto a rendimiento escolar.

Tan sólo en el penúltimo año, más de 8 600 maestros en todo el país pidieron el retiro anticipado por supuesta incapacidad laboral; algunos de ellos apenas superaban los 40 años. Más de la mitad de los que pasaron al retiro mencionaban síntomas psíquicos o psicosomáticos. Su número escasea; hacia el año 2015 faltarán en Alemania 74 000 maestros y, de ellos, la mayoría para los grados quinto a décimo.

4. Conceptos sobre la formación pedagógica

En la literatura especializada se identifica una variedad de orientaciones referentes a la formación de docentes. Así, por ejemplo:

- La *tradición académica* enfatiza su papel como especialistas en materias escolares y asignaturas y se concentra ante todo en la transmisión del conocimiento y el desarrollo de la comprensión (Diamond, 1991).
- La *orientación práctica* reside en utilizar la experiencia como fuente del aprendizaje, alentando a los alumnos a ser aprendices de sus docentes, a aprender de la experiencia de ellos.
- La *orientación personalista* se concentra en facilitar a los estudiantes su desarrollo y razonamiento personal.
- La *orientación tecnológica* pone énfasis en la adquisición de competencias claramente definidas por parte de los docentes; también se le denomina *tradición de eficiencia social*.

- La *orientación personal*, por su parte, se centra en el docente que promoverá el desarrollo personal, como parte central de la preparación pedagógica.
- En la *tradición desarrollista*, el avance natural del educando provee la base para determinar cuál será la meta del aprendizaje.
- En la *orientación crítica y social*, la educación del docente se considera parte de una estrategia más amplia, destinada a mejorar la justicia social, una perspectiva que desarrolla la capacidad de autodeterminación (Feiman-Nemser, 1990).
- La *tradición social construccionista* (a) define un movimiento hacia una sociedad justa, (b) ofrece una visión crítica de las desigualdades en acceso escolar y social, y (c) conecta las desigualdades a lo largo del aula. El paradigma reconstruccionista social apunta a que los estudiantes hagan una crítica activa e informada a partir de su propia experiencia y no tanto que respondan pasivamente en su entorno profesional. Aquí, los programas están unidos por «[...]el deseo compartido de preparar docentes que tengan una visión crítica de la relación entre las desigualdades escolares y sociales y un compromiso social de corregir estas desigualdades mediante sus actividades diarias en las aulas y en los colegios» (Liston y Zeichner, 1991: 33).

5. De la orientación académica a la orientación social y crítica: el concepto del docente como agente del cambio

En diversos países en desarrollo los maestros enfrentan retos muy específicos y quizás únicos. Tienen que vérselas con la tarea de mitigar los efectos de guerras, pobreza, opresión y *apartheid*, al mismo tiempo que deben contribuir a crear y generar nuevos valores, habilidades y prácticas en la educación. Esto hace que aquéllos que viven en estos países jueguen un papel trascendental en un sentido muy real: en la reconstrucción y el progreso de su país. La enseñanza es más que un simple empleo: es un compromiso político con el futuro nacional.

En años recientes, la Facultad de Educación de la Universidad de Western Cape (UWC), Sudáfrica, ha venido aplicando un enfoque encaminado a facilitar el proceso de reflexión. Dicho enfoque es de tipo *práctico reflexivo* y, con él, se espera que los estudiantes sean «[...] más conscientes de sí mismos y que reflexionen sobre sus acciones y mantengan un diálogo con su problema profesional actual» (Schon, en Fish, 1989: 28). Se pone más énfasis en la evaluación formativa que en la sumativa; los estudiantes son evaluados en cuanto al desarrollo de su capacidad de reflexión y su competencia profesional a lo largo del tiempo. La noción de la reflexión como un elemento del aprendizaje, según el programa de la UWC, queda enlazada implícitamente con la orientación crítica y social de la educación de docentes mencionada con anterioridad. De este modo, se espera que los futuros

pedagogos comiencen a identificar las conexiones existentes entre lo que sucede en el aula y las condiciones más amplias educacionales, sociales, económicas y políticas que influyen y determinan la práctica que allí se realiza. La esencia reside en esta meta —de lograr una enseñanza reflexiva—, pudiendo la reflexión tener por objeto tanto los temas de eficiencia y eficacia de la educación, como los temas sociales o políticos.

La orientación de tipo práctico-reflexivo apunta al entendimiento y desarrollo de una práctica propia, mucho más que a la implementación de teorías. El trabajo del grupo es dirigido por un tutor después de cada práctica, con el objetivo de reflexionar sobre las experiencias tenidas y de compararlas con la teoría. La segunda parte de los estudios se ocupa del trabajo de investigación y desarrollo de proyectos. La práctica no se entiende solamente como la obtención de experiencia en la educación, sino también como oportunidad para investigar. La primera competencia se ocupa de los aspectos pedagógicos y didácticos, mientras que la segunda realza la capacidad de comunicación. El énfasis está puesto en crear competencias de orientación a lo largo de los estudios; los docentes deben adquirir esta capacidad de orientación, para poder así guiar a los educandos a lo largo del proceso de aprendizaje. La competencia reflexiva debe ser desarrollada a lo largo de los estudios, porque no hay aprendizaje sin reflexión. Por eso es tan importante en la formación de docentes. La cuarta competencia es la referida al estudio; es decir, una vez graduados en este programa, los docentes estudiantes estarán en condiciones de seguir aprendiendo por cuenta propia.

5.1 Apoyo docente durante la práctica en las escuelas

Se espera que los estudiantes interactúen con los docentes durante su práctica de enseñanza. Se supone que estas interacciones les ofrecerán conocimientos acerca de los niveles de apoyo de los que disponen, esperándose —por parte de la universidad— que reflexionen sobre sus roles como nuevos educadores con un nuevo designio. Las percepciones de los propios estudiantes con relación al apoyo que reciben de sus docentes durante la enseñanza son muy diversas. Del lado positivo, hay profesores que se muestran abiertos frente a las nuevas ideas. Del lado negativo, los estudiantes muchas veces piensan que los docentes están demasiado orientados hacia el examen, que su método de educación se basa en dar notas a la clase. Los intentos de los estudiantes de usar un enfoque de enseñanza cooperativa muchas veces no han sido recibidos con entusiasmo por parte de los profesores. El trabajo en grupo es prácticamente imposible y consume demasiado tiempo. Lo cual lleva a plantearse interrogantes como éstas:

- Las condiciones materiales de las escuelas, ¿están apoyando o están bloqueando el desarrollo de los estudiantes desde este enfoque práctico-reflexivo?

- ¿Han ayudado los docentes a los alumnos a comprometerse con la reflexión sobre la práctica?
- ¿Recibieron ayuda los estudiantes para tomar conciencia sobre el nexo existente entre la educación y la sociedad?

Muchos estudiantes, después de haber dictado una clase donde los educandos denotaban una pasividad total y poca iniciativa de pensar por cuenta propia, manifestaron con alegría que la clase había funcionado bien. En esos casos, la reflexión no va más allá de aplicar los conocimientos en cierta medida. Los estudiantes de pedagogía con frecuencia fueron incapaces de percibir un estilo de aprendizaje que ellos mismos habían criticado.

5.2 Enlace de la teoría con la práctica

Mucho se ha escrito también sobre el enlace de la teoría con la práctica y sobre el hecho de considerar su divorcio como uno de los déficit en la formación básica. La formación inicial de los futuros maestros debería enseñar cómo llenar la brecha entre el mundo del saber y el de la pedagogía. Bruner, por ejemplo, nos recuerda que la educación y la investigación sobre la educación no se pueden tratar por separado (Orlofsky, 2001). Él pone énfasis en el concepto de la comunidad de los educandos. Los estudiantes de pedagogía y sus profesores deben servir como modelo de comunidad de educandos, buscando toda oportunidad que se presente para cooperar unos con otros, para unir sus esfuerzos colectivos y para compartir ideas e informaciones. Lamentablemente, no es así. El profesor de pedagogía es un intermediario entre los principios de aprendizaje y el desarrollo de los niños y supuestamente tiene un buen dominio de las tendencias actuales. Los profesores de docencia deberían trabajar con los practicantes para convertir los conceptos teóricos en aplicaciones curriculares. Los esfuerzos de cooperación deberían extenderse a otras disciplinas —tales como psicología, historia, etc.—, para que sean aprovechadas y usadas como fuentes al delinear los planes de estudio y al hacer sugerencias en cuanto a contenidos.

5.3 Cuando el desarrollo profesional y el desarrollo personal van de la mano: un enfoque holístico

Hoy en día, el desarrollo profesional y el desarrollo personal de los educadores van de la mano. El docente de hoy tiene que estar en condiciones de cumplir diferentes roles. El enfoque original de la formación se ha concentrado en la efectividad del enseñante; sin embargo, el énfasis excesivo en esta efectividad puede dar lugar a que se ignore a los educandos más débiles. Hablar de la formación de docentes implica que uno de los objetivos de los programas respectivos sea el de ofrecer la posibilidad de autodesarrollarse en el papel opuesto, es decir, de fortalecer al maestro como guía, facilitador y entrenador. El papel de guía significa que la persona sea capaz de

familiarizar a otros con nuevas posibilidades de desarrollo y perspectivas de acción. Es una función que presupone contar con la capacidad de orientar a los alumnos para que trabajen no solamente persiguiendo los resultados finales, sino también a lo largo del proceso. La tarea fundamental es la de comprobar e incentivar la motivación interna de los alumnos; ser un educador significa que la persona se comporte como un experto mediador del conocimiento. Otra tarea básica es la de crear un entorno de aprendizaje positivo, apoyando la formación de alumnos y educandos con iniciativa propia. Ser un facilitador significa que la persona dirige la dinámica del grupo y ayuda a cada uno a encontrar su papel en una red de relaciones, con el objetivo primordial de actuar de manera tanto efectiva como cuidadosa. Y ser un entrenador implica que la persona sea capaz de influir en la formación de la personalidad del educando, fortaleciéndolo y proporcionándole las competencias necesarias para que luego él mismo pueda actualizar sus conocimientos.

5.4 Los maestros como factores del cambio

Los maestros son factores del cambio en la medida en que sirven de modelo para los niños escolares. Sin embargo, para que puedan enfrentar la violencia de género en la escuela, muchos docentes primero tienen que comprender y confrontarse con sus propias experiencias. El papel de algunos de ellos como perpetradores del abuso ha sido realzado en un informe reciente sobre derechos humanos y violencia sexual en escuelas sudafricanas. Las estrategias para combatirlo también deberán abordar claramente las actitudes de los propios docentes.

5.5 Los docentes y su papel esencial para la igualdad de género en las aulas

No cabe esperar que los docentes se desprendan dócilmente de las arraigadas normas culturales y sociales del medio en el que viven. En entornos estrictamente patriarcales, no resultará fácil que participen en programas para propiciar la igualdad de géneros. Es más, una vez que se hayan comprometido con el tema, deberán enfrentar grandes obstáculos relacionados con el poder de los valores patriarcales, en cuanto a la determinación de sus propias vidas, carreras y actividades. Este problema incluso se ve agravado por la negativa en muchos países en desarrollo de incluir el tema de los géneros en la formación de docentes.

En un intento de abordar este problema, el Foro de Mujeres Educacionistas Africanas de Kenya (Forum for African Women Educationalists Kenya, FAWE) ha establecido centros de excelencia en diferentes países subsaharianos, a efectos de crear y ampliar la capacidad de los educadores; se incluyen cursos de sensibilización y toma de conciencia sobre la desigualdad entre los géneros, de entrenamiento en metodologías para reaccionar ante problemas relacionados con géneros y de enseñanza de ciencias, técnica y matemáticas.

Las reformas implementadas para ayudar a los maestros a convertirse en agentes de la igualdad entre los géneros han variado en función del tiempo y de su contexto, pero parecen guardar relación con la presencia o ausencia de los grandes movimientos feministas y de liberación de la mujer. Los importantes movimientos feministas que surgieron durante los setenta y los ochenta en países como el Reino Unido, Australia y otras naciones industrializadas ayudaron a concentrar las iniciativas en la participación de las niñas en matemáticas, ciencias y tecnología, así como en la creación de entornos favorables para ellas en las escuelas. Es probable que esto haya contribuido a reducir la desigualdad entre los géneros.

5.6 Promoción de la docencia femenina

Uno de los grandes retos es, en este sentido, el reclutamiento de profesoras mujeres, sobre todo para las escuelas rurales o aisladas. Es un gran desafío, dada la existencia de múltiples barreras de reclutamiento y empleo, incluidas las restricciones que impiden a las mujeres viajar solas o vivir lejos de la casa familiar, los problemas de alojamiento en sitios alejados, la seguridad física y sus propias responsabilidades familiares. Los sistemas de educación siguen contando con una abrumadora mayoría de varones en los niveles más altos, con sólo unas pocas mujeres ocupando cargos de autoridad. En Bolivia, por ejemplo, el 16% de los puestos de director de escuela o colegio está a cargo de mujeres, y son marcadas las diferencias entre las zonas urbanas y rurales. Algunos de los problemas que mencionan las directoras mujeres son: el rechazo de la autoridad femenina, sobre todo en las comunidades tradicionales; las dificultades para desplazarse a comunidades lejanas; y el escaso poder de negociación con las autoridades locales comparado con el de sus homólogos masculinos.

6. Elementos del nuevo paradigma educativo

El hecho de que la formación magisterial deba tener en cuenta los cambios sociales implica que los programas de estudio, a su vez, se basen en un paradigma de la educación que esté asentado sobre comprobaciones como las siguientes:

- La educación solamente podrá desarrollarse en el contexto de una cultura global, nacional y local.
- La relación entre el docente y el alumno en el proceso de aprendizaje debe basarse en el respeto mutuo de sus personalidades: todas las personas, sean del origen que fueren, deben desarrollarse de la mejor manera posible, a efectos de poder valerse en una sociedad en constante cambio.
- La relación existente entre el trabajo y el desenvolvimiento en situaciones prácticas debe ser tenida en cuenta: no basta con tener una gran motivación de ser

maestro; también hace falta contar con una orientación humanística, intuición, capacidad de cooperación y salud.

El currículo debe ser abierto en cuanto a un desarrollo y ajuste permanentes, conforme vayan cambiando la ciencia y la sociedad.

7. Qué significa lo anterior para la formación inicial de docentes

Lo anterior significaría, entonces, que es necesario:

- Intensificar el diálogo entre escuela y universidad.
- Informar a los docentes sobre el amplio papel que desempeñan en la universidad.
- Que la universidad imparta capacitación a facilitadores en las escuelas, para que puedan supervisar constantemente a los estudiantes y orientarlos hacia el papel que deberán cumplir en la reconstrucción de la educación en su país.
- Crear una cultura de profesionalismo que suponga la introducción de nuevas competencias y el abandono de toda forma de racismo y separación de clases en las escuelas y en la sociedad en general, promoviendo el contacto social y la reintegración social entre los semejantes.
- Que si la universidad desea reavivar la cultura de la enseñanza, reavive también la cultura del aprendizaje.
- Reconocer la creciente demanda de refuerzo de competencias, tales como la comunicación social, la toma de decisiones, etc.

8. Conclusiones

La formación inicial de los docentes tendrá que atenerse a la creciente tendencia hacia la creación de estándares uniformes en la educación. Deberá permitir la comprobación de los resultados del aprendizaje en las escuelas y el control del rendimiento de cada profesor. Estas normas significan el claro abandono de una filosofía del aprendizaje que ha caracterizado a las escuelas durante los últimos 200 años: ya no será decisivo el *input* —es decir, aquellos contenidos que hasta ahora se habían fijado hasta el último detalle en directrices marcos y planes de estudio—, sino que lo decisivo serán las competencias que se hayan adquirido y que el alumno pueda aprovechar al final de un curso escolar.

Pero aquí cabe recordar que los resultados de aprendizaje mensurables no evalúan el impacto general de la experiencia escolar, ni la importancia de las escuelas como reflejo social de la comunidad local. Tampoco hacen posible detectar aquellas competencias que trascienden las asignaturas escolares, como es el caso de la comunicación y el trabajo en equipo. Y lo mismo vale para las prácticas escolares que discriminan a las niñas. Todos son importantes constituyentes de la calidad en la enseñanza.

Bibliografía

- DER SPIEGEL (2003). Horrortrip Schule. *Spiegel*, **46**.
- DIAMOND, C.T.P. (1991). *Teacher Education as Transformation: A Psychological Perspective*. Buckingham: Open Univ. Press.
- FEIMAN-NEMSER, S. (1990). Teacher preparation: structural and conceptual alternatives. En W.R. Houston (ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*. Nueva York: MacMillan.
- FISH, D. (1989). *Learning Through Practice in Initial Teacher Education: A Challenge for the Partners*. Londres: Kogan Page.
- HALPERIN, Richard y RATTEREE, Bill (2002). Lehrer – eine aussterbende Spezies. En *Der Überblick, Zeitschrift für ökumenische Begegnung und internationale Zusammenarbeit*. 4/2002, diciembre.
- LISTON, D.P. y ZEICHNER, K.M. (1991). *Teacher Education and the Social Conditions of Schooling*. Nueva York y Londres: Routledge.
- ILO/UNESCO (1966). *The ILO/UNESCO Recommendation Concerning the Status of Teachers*. Ginebra: OIT y París: UNESCO.
- (1966). *The ILO/UNESCO Recommendation Concerning the Status of Teachers. What is it? Who Should Use It?* Ginebra: OIT y París: UNESCO.
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2003a). *The PISA 2003: Assessment Framework: Mathematics, Reading, Science and Problem Solving, Knowledge and Skills*. París: OECD.
- OECD y UIS (UNESCO Institute for Statistics) (2003b). *Literacy Skills for the World of Tomorrow. Further Results from PISA 2000* (Programme for International Student Assessment). París: OECD.
- ORLOFSKY, Diane D. (2001). *Redefining Teacher Education: The Theories of Jerome Bruner and the Practice of Training Teachers*. Nueva York: Peter Lang.
- SCHON, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. Nueva York: Basic Books.

- SINISCALCO, María Teresa (2002). *A Statistical Profile of the Teaching Profession*. Ginebra: OIT y París: UNESCO.
- ROBINSON, Maureen (1999). Initial teacher education in a changing South Africa: Experiences, reflections and challenges. *Journal of Education for Teaching*, **3**.
- UNESCO/OREALC (2002). *Estudio cualitativo de escuelas con resultados destacables en siete países Latinoamericanos*. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. Santiago de Chile: UNESCO.
- (1998). *Estudio internacional y comparativo sobre Lenguaje, Matemática y factores asociados en tercer y cuarto grado*. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. Santiago de Chile: UNESCO.
- UNESCO Institute for Statistics (UIS) (2002). *UIS Policy Primary Teachers' Count: Ensuring Quality Education for All*. Montreal: UNESCO.
- UNESCO (2003). *EFA Global Monitoring Report*. París: UNESCO.
- MARTIN, Michaela (1999). *The Role of the University in Initial Teacher Training: Trends, Current Problems and Strategies for Improvement*. International Institute for Educational Planning. París: UNESCO.

Una alianza para mejorar la calidad

MIRYAM L. OCHOA¹

Las alianzas entre el sector público y miembros de la sociedad civil contribuyen de manera significativa a mejorar y fortalecer la gobernabilidad. Con ellas se promueve la participación de actores de los sectores público, privado y sin ánimo de lucro para concretar políticas y programas de desarrollo social y económico.

El *valor agregado* de estas alianzas está en su capacidad para coordinar, promover, innovar, adecuar a diversos contextos y contribuir con la sostenibilidad de políticas y propuestas de desarrollo económico y social. Este valor agregado se ha ido construyendo paulatinamente a través de lo que algunos expertos, entre ellos los de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)², han llamado la *experimentación democrática*. Los organismos estatales, tanto de orden nacional como regional, en el marco de la descentralización se han animado a crear oportunidades de participación de la sociedad civil en general que trascienden las áreas básicamente económicas y propias de las alianzas más tradicionales con organizaciones gremiales o laborales.

En la actualidad, es cada vez más común ver propuestas de trabajo provenientes de alianzas del sector público con asociaciones y agrupaciones académicas y científicas,

¹ Decana de la Facultad de Educación, Universidad Externado de Colombia. Esta ponencia fue presentada originalmente con el título: «Centros de formación inicial y permanente de maestros y educación básica y media: alianza para el mejoramiento de la calidad».

² Los países que integran la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) son: Alemania, Australia, Austria, Bélgica, Canadá, Corea, Dinamarca, España, Estados Unidos, Finlandia, Francia, Grecia, Holanda, Hungría, Inglaterra, Irlanda, Islandia, Italia, Japón, Luxemburgo, México, Nueva Zelanda, Noruega, Polonia, Portugal, República Checa, República Eslovaca, Suecia, Suiza y Turquía.

con experiencia e intereses comunes en áreas en particular, con representatividad nacional y regional, y con el respaldo de instituciones de educación superior. Las mismas han permitido desarrollar proyectos, programas y servicios que se adaptan a condiciones particulares y mejoran las posibilidades de su sostenibilidad.

Por ser una estrategia relativamente nueva, estas alianzas a veces se comparan con una *caja negra*; esto es así porque, aun cuando los insumos y los productos se pueden predecir, precisar y visualizar, no ocurre igual con los mecanismos que se idean para transformar los insumos en productos. Y quizá sea allí en donde se requiera avanzar en la comprensión del conjunto de condiciones básicas para que esta estrategia de trabajo se pueda llevar a feliz término:

- Coherencia en los propósitos y en la coordinación de los diversos niveles de participación.
- Flexibilidad al definir la propuesta de trabajo que concretará las políticas y los programas acordados.
- Compromiso institucional y grupal que genere confianza en el proceso, en la disponibilidad de los recursos y en el logro de los resultados.
- Integración de actores y recursos locales con el respectivo fortalecimiento de sus capacidades y competitividad.
- Transparencia y eficiencia administrativa que validen y den legitimidad al proceso realizado.

De las condiciones anteriores, la flexibilidad en la concreción de la estrategia y en su manejo nacional, regional y local es quizás una de las que presenta mayores dificultades. Los funcionarios públicos que actúan como interventores deben acordar indicadores básicos de gestión, pero también estar en capacidad de asumir y concretar aspectos no previstos que deban ser asumidos para aplicar con éxito la estrategia.

Se destaca que no todas las alianzas llegan a concretarse en proyectos que sean financiados por los entes estatales. Muchas veces surgen alianzas que dan paso a la formulación de políticas de desarrollo o de mejoramiento, destinadas a orientar el quehacer de los centros de formación. En otros casos, la evolución del trabajo mancomunado paulatinamente va creando condiciones para que, con el tiempo, se concrete un proyecto cofinanciado por los diversos estamentos que integran la alianza.

Por último, se puede afirmar que estas alianzas son acertadas y eficientes cuando los logros de las acciones emprendidas gracias a esta herramienta de cooperación y coordinación se distribuyen de manera equitativa entre las partes que intervinieron.

Es decir, cuando todos ganan, no necesariamente en lo económico, sino en aspectos tales como: experiencia, apropiación de conocimientos, credibilidad, pertinencia, creación de redes, identificación de prioridades y particularidades, y en el fortalecimiento de los mecanismos de participación.

En esta ocasión, presentaré algunos ejemplos de acciones realizadas en Colombia a través de alianzas entre instancias gubernamentales e instituciones de educación superior, con propuestas diferentes que buscan contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación básica y media.

1. Algunos ejemplos

1.1 ASCOFADE (*facultades de educación*)

A juicio de muchos expertos, la participación de los maestros en la implementación de los cambios educativos se ha constituido en un factor de éxito o de fracaso. Una de las razones planteadas es que estas propuestas son impuestas por decreto o por norma, sin tomar en cuenta la preparación o capacidad del maestro para incorporarlas a su práctica. La Asociación Colombiana de Facultades de Educación (ASCOFADE) fue constituida en 1993, por iniciativa de la Facultad de Educación de la Universidad Externado de Colombia, con el apoyo de 14 universidades públicas y privadas; los propósitos que se le adjudicaron fueron académicos y de investigación, al igual que de mejoramiento de la calidad de los programas destinados a la formación de maestros. En la actualidad, ASCOFADE agrupa 97 centros de formación inicial y permanente de instituciones de educación superior del país y cuenta con siete capítulos regionales³, que le han permitido crear una red de cooperación y coordinación nacional. La oferta actual de programas de formación con acreditación previa es de licenciatura, de especialización, de maestría y de doctorado. Los 97 centros de formación de maestros cuentan con 37 grupos de investigación en educación reconocidos por Colciencias (Instituto Colombiano para el Desarrollo de la Ciencias y la Tecnología). Desde su creación, ha trabajado en alianza con:

- El Ministerio de Educación Nacional (MEN), la Asociación Nacional de Escuelas Normales de Colombia (ASONEN), el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) y el Consejo Nacional de Acreditación, en el desarrollo de foros regionales y nacionales con representantes de los centros de formación de maestros, para elaborar propuestas concertadas que sirvan para la formulación de leyes, decretos, recomendaciones,

³ Región Caribe, Zona Cafetera, Antioquia y Chocó, Sur occidente, Sur oriente, Santanderes y Región Central (Bogotá, Boyacá y Meta).

lineamientos y normatividad en general (como la Ley 115/94 y los decretos 709 y 272 de 1998).

- El Consejo Nacional de Acreditación, en la formulación de criterios, procedimientos y lineamientos para la acreditación previa y acreditación de calidad, contribuyendo así a mejorar la pertinencia y calidad de la oferta de programas para la formación de maestros y, por ende, de la educación básica y media.
- Las Secretarías de Educación distritales, departamentales y municipales, en la formulación y desarrollo colaborativo de planes de formación permanente para maestros.
- El MEN, en la convocatoria de expertos de 47 instituciones de educación superior y en la coordinación para formular estándares básicos de calidad en matemáticas, lenguaje, ciencias (naturales y sociales) y competencias ciudadanas; todo ello con una perspectiva pluralista, participativa y desde los centros de formación de maestros.
- El MEN y las Secretarías de Educación, en el desarrollo de 70 talleres regionales para la comprensión de los estándares básicos de calidad.
- El ICFES, en la formulación de las estructuras de las pruebas de competencias básicas.
- Todos los centros de formación de maestros, en la formulación de una propuesta que incorpore el trabajo con estándares a los programas de formación inicial y permanente de maestros.
- Organizaciones de instituciones educativas privadas, en la divulgación y comprensión de los estándares básicos de calidad.
- Redes y colectivos de maestros y profesores universitarios, en la validación de las propuestas de estándares básicos de calidad.

1.2 Programa ONDAS-Colciencias

Es un programa de colaboración (en alianza) para el fomento de la ciencia y la tecnología en la educación básica y media. Para plasmarlo, se estableció un convenio con instituciones de educación superior (Andes, Externado, Nacional) y algunos centros (Maloka, Museo de los Niños y ACAC, la Asociación Colombiana para el Avance de la Ciencia) que tenían propuestas educativas para el fomento de la ciencia y la tecnología. Colciencias creó la iniciativa y las instituciones invitadas aportaron sus expertos y experiencias para llevar adelante un programa que, en la actualidad, se ha convertido en una de las instancias más exitosas de colaboración con las Secretarías de Educación departamentales y municipales, para desarrollar proyectos de ciencia y tecnología en las instituciones de educación básica y media, públicas y privadas.

1.3 Alianza Externado-Maloka

Esta alianza es producto del Programa ONDAS, que permitió que dos instituciones encontraran afinidad en sus propósitos de trabajo y oportunidades de crecimiento mutuo. En un inicio, no hubo financiación sino voluntad de crear condiciones para un trabajo de colaboración, a partir del reconocimiento de fortalezas y oportunidades de mejoramiento. Poco a poco, se ha construido una base de conocimientos que en la actualidad permite mostrar un portafolio de productos y procesos, los mismos que contribuyen a mejorar la calidad y pertinencia de los programas y servicios en el ámbito de la didáctica, la divulgación y la apropiación de la ciencia y tecnología; los destinatarios son niños, niñas y jóvenes entre 8 y 14 años.

Como un último aspecto, quiero destacar que no todas las estrategias señaladas han contado con fondos públicos para su financiación y ejecución. Sin embargo, en todas ellas los logros han sido compartidos, la participación se ha fortalecido y se ha contribuido a mejorar la calidad de la educación.

Hacia un nuevo enfoque de la formación inicial

ÓSCAR BARRIOS¹

La formación inicial de docentes ha dado pie a innumerables análisis y discusiones: sobre los factores explícitos e implícitos que determinan el perfil profesional, los resultados que se esperan de la formación, los elementos que debe contener el currículo, su presencia o peso en la formación pedagógica y de la especialidad, las fuentes o factores que deben estructurar dicho currículo, etc.

Cualquier perspectiva de análisis que parta de este modelo tradicional de formación docente nos llevará sólo a realizar ajustes para optimizar lo existente, con resultados generales y ambiguos, poco orientadores para la generación del currículo, y menos aún para su implementación; esto, sin destacar su escaso aporte para evaluar el desarrollo y los resultados de la formación.

Este modelo de la formación inicial de docentes se caracteriza por poner énfasis en la adquisición y el dominio de conocimientos, determinándose su calidad según la amplitud de los contenidos o saberes considerados en el currículo. Desde esta óptica, es fácil determinar las diferencias que se generan entre la formación y la práctica docente.

Las habilidades y destrezas pedagógicas son mínimas o, en otros casos, hay poco desarrollo de estrategias cognitivas que faciliten su aplicación en la diversidad escolar. Es indudable que elementos como el desarrollo de competencias para el cambio educativo, al igual que su sensibilidad y capacidad para generar cambios, no son considerados activamente en este tipo de formación.

¹ Asesor técnico, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago de Chile. Esta ponencia fue presentada originalmente con el título: «Un enfoque de la formación inicial de docentes».

Este panorama pedagógico obedece a la fragmentación de los contenidos del currículo de formación, el dominio de una enseñanza basada en la comunicación oral y con poco trabajo práctico, y la escasa vinculación del proceso de formación con la realidad educativa o con los requerimientos técnico-pedagógicos de las escuelas.

Hoy en día, este modelo de formación docente no responde a los cambios y la demanda del sistema educacional, en lo referido a las nuevas exigencias curriculares requeridas para llevar a cabo la Reforma Educacional. Tampoco lo hace a los cambios metodológicos necesarios para desarrollar en los alumnos una actitud autónoma y responsable, preparándolos para desempeñar un rol activo en la sociedad y en sus sistemas democráticos y económicos. O ante las nuevas exigencias tecnológicas que plantean el cambio y la sociedad a la educación.

El desafío actual es cómo mejorar este estado de cosas, a través de una transformación cualitativa del currículo y del proceso mismo de formación, para lo cual es necesario generar un nuevo enfoque que responda de forma diferente a la transmisión y reproducción del conocimiento. Se requiere, asimismo, una vinculación temprana con la realidad educativa, una formación ética y en valores comprometida, y una nueva actitud frente al saber. Lo cual implica el pleno ejercicio de la creatividad, la autonomía pedagógica, la capacidad de autoperfeccionamiento e investigación, y la capacidad de operar pedagógicamente con nuevas tecnologías y trabajando en equipo.

En este nuevo enfoque es preciso contar también con una lógica distinta de construcción, que permita considerar al mismo tiempo el proceso y la calidad de la formación, así como los elementos o acciones principales. Esto es, deberá estar constituido por ciertos elementos básicos, que den respuesta dinámica e integrada a los objetivos de la formación docente, además de orientar en la implementación y evaluación del currículo aplicado.

1. Un nuevo enfoque de la formación inicial de docentes

En el proceso de formación magisterial destacan dos etapas, la primera es la que se imparte en las instituciones formadoras —que últimamente se ha denominado *formación inicial de docentes*—; y una segunda vendría a ser la *formación continua* o de desarrollo o perfeccionamiento profesional. En esta oportunidad, sólo se comentará la formación inicial de docentes.

El currículo de la formación inicial pedagógica, en su estructura o diseño, debería contemplar requisitos como los que se señalan a continuación:

1.1 Integrar los contenidos o grupos de saberes

Para lograr la integración de los contenidos de la formación, primero habrá que determinar cuál será el elemento curricular que cumpla tal función; que, a través de sus actividades de aprendizaje, sea capaz de relacionar al mismo tiempo los contenidos teóricos y los contenidos prácticos.

Dicho elemento deberá estar presente en todo el desarrollo del currículo, en forma secuencial y con complejidad creciente, además de constituir un eje central de preocupación principal en la implementación misma del currículo.

El elemento que cumpla esta función puede ser una línea o área de formación, que relacione simultáneamente los contenidos pedagógicos, de la especialidad y de la realidad escolar. Para integrar los contenidos de estas tres dimensiones es necesario que la estructura curricular sea de tipo práctico, activo y participativo; además de estar complementada con actividades de reflexión. Lo cual permitirá al alumno relacionar e integrar los contenidos de la formación.

1.2 Incentivar el desarrollo de nuevas formas de enseñanza

Al diversificarse las actividades curriculares, y no solamente los cursos o asignaturas convencionales, es posible lograr en algunos casos mejores niveles de desempeño o de competencias. Entre otros, a través de talleres, seminarios, cursos teórico-prácticos, cursos interdisciplinarios impartidos por académicos, sectores de aprendizaje o grupos de saberes afines.

En cualquiera de las actividades curriculares señaladas a modo de ejemplo, u otras que cumplan los mismos propósitos, se deben definir claramente los conocimientos, habilidades, destrezas o competencias pedagógicas que se esperan alcanzar, para orientar las formas más adecuadas de estimular su desarrollo.

Las nuevas actividades curriculares traen consigo nuevas formas o técnicas de enseñanza, que en algunos casos son pedagógicamente más apropiadas para lograr ciertos objetivos de la formación.

1.3 Desarrollar una formación teórico-práctica

Las actividades curriculares deben propiciar la relación, transferencia, interrelación y correlación entre el currículo de formación y la realidad escolar. Se llevan a cabo desde el inicio de la formación, con la misma complejidad cognitiva creciente que ésta conlleva, incluyendo instancias para el análisis comparativo y reflexivo.

Un proceso que entrañe la práctica docente temprana, en las primeras etapas del currículo, es una de las respuestas para lograr esta relación. Una de las primeras actividades de este proceso es la observación dirigida de la actividad escolar en las escuelas; y como actividad final del proceso, la práctica pedagógica autónoma.

La planificación y el diseño de cada fase del proceso deben integrar los conocimientos pedagógicos y específicos, y relacionarlos con las actividades prácticas que se ejecutarán en el ámbito escolar.

1.4 Definir y actualizar permanentemente los contenidos

La definición de los contenidos esenciales de la formación pedagógica inicial se establece determinando los elementos del currículo y los resultados que se esperan, al igual que la forma en que operarán dichos elementos en la realidad escolar.

Los elementos de formación cumplen una función orientadora para definir y contextualizar los objetivos del currículo, facilitando al mismo tiempo la delimitación en amplitud e intensidad de los contenidos.

La dinámica para actualizar los contenidos curriculares se fundamenta en tres acciones: la investigación que realicen los formadores de docentes, la interacción con el sistema educativo y la evaluación del currículo.

1.5 Desarrollar la capacidad de enseñar activamente los conocimientos adquiridos

El currículo debe facilitar la elaboración de cogniciones y metacogniciones de los contenidos que se ofrezcan en la formación y, al mismo tiempo, generar en los futuros pedagogos las representaciones básicas que les permitan impartirlos más adelante.

Indudablemente, la acción se centra en los planteamientos metodológicos utilizados para desarrollar las distintas actividades curriculares. Éstos deben permitir que se genere una asociación intelectual entre internalización y transferencia; para lo cual es preciso que las actividades curriculares, por sus características, faciliten estos tipos de planteamientos metodológicos.

1.6 Desarrollar la capacidad de diseñar y elegir estrategias

El currículo de formación debe incluir actividades destinadas a desarrollar las competencias para diseñar estrategias docentes, y la capacidad de elegir las más adecuadas para la diversidad escolar.

Las actividades curriculares deben ser de tipo teórico-práctico y propulsar, al mismo tiempo, situaciones de aprendizaje y de creación y reflexión sobre los elementos didácticos.

1.7 Desarrollar la capacidad de diseñar y estimular procesos de elaboración colectiva e individual

Las actividades curriculares deben acrecentar la capacidad para diseñar o planificar procedimientos de elaboración, destinados a propulsar el desarrollo de conocimientos o la experiencia cognitiva, tanto colectiva como individualmente, a través de procesos de aprendizaje o actividades prácticas.

Para el incremento de estas capacidades, es preciso que en el currículo se incluyan, como parte de los objetivos y actividades de aprendizaje, propuestas de elaboración para trabajo en equipo e individualmente, tanto en el campo teórico como práctico.

1.8 Potenciar los procesos de práctica docente

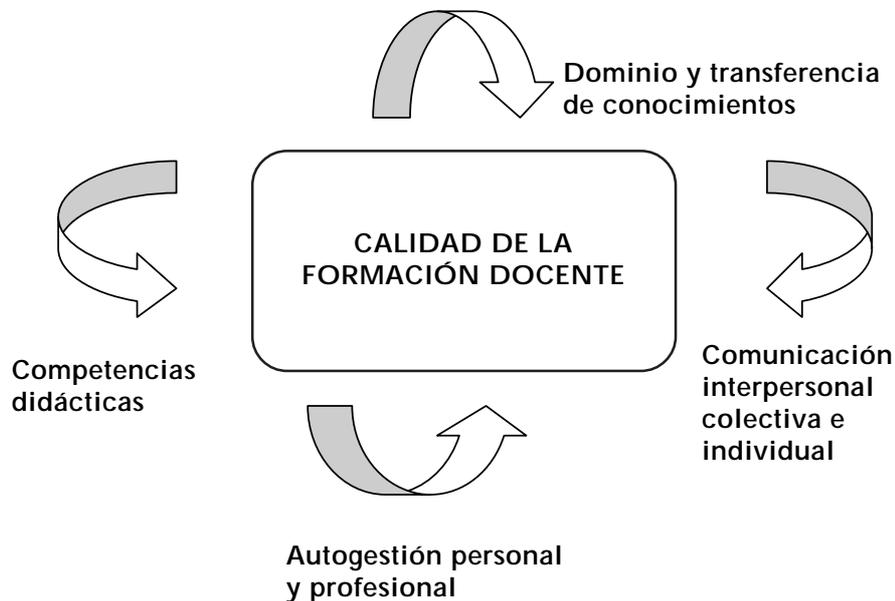
En el currículo se debe considerar un tipo de práctica docente cuya iniciación sea temprana y cuya complejidad pedagógica sea creciente. Que, además, se despliegue en forma coordinada con el resto de actividades curriculares; con lo cual se favorezca la adquisición de experiencia, la elaboración y el análisis reflexivo de las actividades de enseñanza-aprendizaje y el inicio de una práctica docente planificada y activa.

2. La calidad de la formación inicial de docentes

El concepto de calidad tiene una serie de componentes interrelacionados e interdependientes, lo que aumenta su complejidad cuando se refiere a un «cambio cualitativo». En el caso de la calidad del proceso pedagógico, se pueden distinguir cuatro grandes campos de componentes: el currículo de formación, los académicos que participan en ella, los elementos tecnológicos o medios empleados en el proceso mismo y las características de los estudiantes.

En el presente análisis sólo se comentarán los componentes que corresponden al currículo. En el proceso de formación docente, existen resultados parciales que van lográndose gradualmente y resultados finales que se obtienen al completarse determinadas fases y al finalizar el proceso.

FACTORES QUE INTERVIENEN EN LA CALIDAD DEL PROCESO DE FORMACIÓN INICIAL



Los componentes de calidad del currículo se pueden agrupar en las categorías que se describen seguidamente.

2.1 Competencias didácticas

El currículo de formación debe propiciar el despliegue de ciertas habilidades y destrezas básicas de la acción del docente, en un grado de dominio que le permita desempeñarse adecuadamente en los diversos contextos escolares, considerando las diferencias de sus alumnos y facilitándole la comunicación y el trabajo con sus pares.

Estas competencias didácticas se concentran en las habilidades y destrezas para planificar en forma integrada la enseñanza, tanto en la unidad educativa como en el aula; en la capacidad de diseñar o seleccionar estrategias de conducción y animación de la adquisición de aprendizajes; y en la capacidad de autoevaluación y evaluación de los aprendizajes escolares.

Los niveles máximos de logro o dominio de las competencias didácticas estarán determinados, por una parte, por las características del currículo y del proceso de formación y, por otra, por las exigencias del proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.2 Dominio y transferencia de conocimientos

El currículo debe permitir la adquisición activa y dinámica de conocimientos y saberes, al igual que la capacidad de transferirlos en forma gradual e integrada, favoreciendo su comprensión y manejo cognitivo.

El nivel máximo de dominio de conocimientos y saberes estará determinado por la amplitud e intensidad considerada en el currículo de formación.

Asimismo, la capacidad para transferir los contenidos y saberes se verá condicionada por las formas o estrategias que se empleen para planificar y conducir las actividades de aprendizaje; el referente de esta capacidad pedagógica son los objetivos educacionales que se persiguen a través de dichas actividades de aprendizaje.

2.3 Comunicación interpersonal colectiva e individual

El currículo de formación docente debe desarrollar destrezas de comunicación básicas para el proceso educativo, que faciliten tanto la gestión pedagógica como la enseñanza y la atención de los alumnos.

Estas destrezas de comunicación comprenden el ámbito verbal y el escrito, de tal forma que favorecen la enseñanza, el trabajo de equipo, las acciones de diseño y planificación colectivas, la atención didáctica de los alumnos y el manejo de aula.

El nivel máximo de las mismas estará determinado por las características personales de los estudiantes de pedagogía y por los grados de exigencia que demande cada actividad incluida en el currículo de formación.

2.4 Autogestión personal y profesional

El currículo de formación debe permitir el despliegue de competencias relativas tanto al desarrollo personal como profesional del docente. Esto ha de lograrse a través de las distintas actividades curriculares, que fomenten un desempeño pedagógico en constante perfeccionamiento y también una realización personal.

Son competencias que tienen relación con elementos tales como: autoestima, seguridad y autoevaluación, creatividad, sensibilidad al cambio, capacidad de innovación, aptitud para tomar decisiones y resolver problemas educativos.

Como en otros casos, los niveles máximos de desarrollo de estas competencias son determinados por las características personales de los futuros pedagogos, al igual

que por su participación activa y reflexiva en las actividades curriculares que entrañe el proceso de formación.

Bibliografía

- BARBIER, Jean-Marie (1993). *La evaluación en los procesos de formación*. Barcelona: Centro Pub. Min. Educación y Ciencia/Paidós.
- COX D., Cristián y GYSLING C., Jacqueline (1990). *La formación del profesorado en Chile 1842-1987*. Santiago de Chile: CIDE.
- DE LA ORDEN H., Arturo (1997). Desarrollo y validación de un modelo de calidad universitaria como base para su evaluación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, vol. 3, 1_2: 1138-94.
- HAWES B., Gustavo y DONOSO D., Sebastián (1993). *Formación de profesores de educación media en Chile. Una reflexión necesaria*. Santiago de Chile: CPU.
- KELLS, R.; MAASSEN, P.A.M. y DE HAAN, J. (1992). *La gestión de calidad en la educación superior: Un manual para evaluaciones internas y externas en universidades y escuelas superiores*. Puebla, México: Centro de Estudios Universitarios, U. Autónoma de Puebla y U. Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (1996). *Programas de la Reforma Educacional sobre fortalecimiento de la formación inicial de docentes y perfeccionamiento fundamental de profesores*. Santiago de Chile.
- PALLÁN, F. Carlos y VAN DER DONCKT, Pierre (1995). *Evaluación de la calidad y gestión del cambio*. México: ANUIES.
- PURYEAR, Jeffrey (1997). *La educación en América Latina: problemas y desafíos*. Proyecto de Fortalecimiento de la Formación Inicial de Docentes. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Santiago de Chile: PREAL/UMCE.
- UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (UMCE) (1996). *Reformulación de planes y programas de estudio y reconversión de la oferta académica – Proyecto C-1*. Santiago de Chile: UMCE.
- (1997). *La UMCE, la modernización de la educación y la formación inicial docente*. Santiago de Chile: UMCE.

[II]

El desarrollo profesional

Colombia, Ecuador y Venezuela¹

EDUARDO FABARA²

1. La función docente

Estudios recientes acerca del desarrollo de la educación dicen que la calidad de un sistema educativo depende en gran medida de los docentes y que, sin reforma de la formación que ellos reciben, no habrá reforma educativa. Todo lo cual prueba que el maestro se encuentra en el epicentro del sistema educativo.

Hoy se identifica al docente como un profesional que propone y orienta las mediaciones con el conocimiento de los distintos saberes, con la formación ético-social del ciudadano y con las posibilidades y retos de la creatividad y la invención en todos los campos. Su tarea principal es lograr que los niños aprendan. Como se señala en una publicación del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, de Colombia:

En la sociedad, muchas personas y muchas instituciones enseñan, pero el maestro lo hace en cumplimiento de una función específica, en un tiempo y en un espacio socialmente delimitados para su acción. (IDEP, 1997)

En América Latina en general —y particularmente en Colombia, Ecuador y Venezuela, los tres países estudiados—, los educadores constituyen la profesión con

¹ Este trabajo forma parte de un estudio realizado en 2003 sobre el *Estado del Arte en formación docente inicial y en servicio en América Latina* (UNESCO y PROEDUCA-GTZ).

² Educador, planificador e investigador educativo; Proyecto MEC-BID Ecuador. Esta ponencia se presentó originalmente con el título: «La formación de los docentes en Colombia, Ecuador y Venezuela».

mayor número de miembros, un gran porcentaje de los cuales trabaja exclusivamente en la docencia. En Colombia son aproximadamente 440 000, en el Ecuador 176 000 y en Venezuela 272 000; cifras que totalizan 888 000 personas dedicadas a la educación. Sin duda, ningún otro colectivo profesional cuenta con un número similar.

Según Bernardo Toro (IDEP, o. cit.), es la profesión que tiene mayor acceso directo a la sociedad, considerando que en los tres países los educadores deben permanecer cerca de 200 días al año, y en un promedio de 4 a 5 horas diarias, con millones de niños y jóvenes.

También cabe recordar que las redes escolares nacionales cubren el territorio de los países —como acontece en otras regiones del globo—, lo que significa que los docentes son los profesionales mejor distribuidos en los sectores urbano y rural, puesto que se encuentran en las regiones más apartadas y fronterizas, pero también en las poblaciones intermedias y en las grandes concentraciones urbanas. Generalmente la educación representa la mayor presencia del Estado.

Todo educador tiene un público propio y cautivo (los alumnos) frente al cual puede proponer, modificar o negar mensajes. Esta capacidad le permite crear formas de pensar, de sentir y de actuar, es decir, le permite crear cultura. Esta capacidad cultural existe para todo educador, sea competente o no (IDEP, ib.).

A ello se suma un factor psicológico y social: el maestro dentro del aula goza del más alto prestigio —hoy venido a menos, sin embargo—, constituye un modelo de identificación para el niño y tiene una gran autoridad frente a los alumnos (IDEP, ib.).

Lamentablemente, en los últimos años y debido a aspectos acumulados por problemas económicos y sociales, ha bajado significativamente el reconocimiento de la sociedad a la función del maestro; el tratamiento salarial se ha deteriorado de una manera alarmante; es una profesión que en los actuales momentos tiene un bajo prestigio, no es lucrativa y no goza del aprecio de los conciudadanos. En consecuencia, ha bajado la autoestima de los docentes y por ende sus resultados profesionales. Los profesores no están satisfechos con los resultados académicos logrados en las pruebas nacionales que se aplican en los países y hacen muy poco para transformar esta realidad.

La situación descrita también ha dado lugar a que la función docente haya ido quedando en manos de las mujeres; esto se explica si se considera que para la mujer es interesante desempeñar una labor de medio tiempo (4 ó 5 horas diarias) que le permita compartir sus horas de trabajo con las tareas del hogar.

En el ámbito universitario, la carrera docente es considerada como de segunda categoría; a ella acceden quienes no pudieron entrar a otras facultades, las personas

con limitaciones académicas, personales, sociales o culturales. De manera que el personal con el que se trabaja, salvo las excepciones de rigor, no resulta siendo el más calificado.

Entre 1998 y 2001, en Colombia se llevó a cabo la llamada *Expedición Pedagógica*, la cual tuvo el propósito de, recorriendo el territorio nacional, identificar las mayores fortalezas y debilidades de la educación. Esto ha permitido reconocer innovaciones, valorar el trabajo esforzado que hacen muchos docentes en regiones totalmente apartadas e inhóspitas, conocer la existencia de redes de maestros, publicaciones y mil y una otras cosas. Pero también, en este trabajo, hay algo que es importante resaltar:

- Que el docente, cuando vive en la comunidad y permanece algunos años en ella, se transforma en un líder natural que propicia los cambios sociales, económicos, políticos o culturales de esos grupos humanos.
- Que muchos maestros, a pesar de su precaria condición económica y social, sienten aún el orgullo de serlo y hacen grandes esfuerzos porque los resultados escolares sean satisfactorios (UPN, 2001).

2. La formación docente

En ninguno de los tres países existe una política unitaria para la formación de los docentes. El hecho de que los institutos pedagógicos o las normales superiores estén bajo la supervisión de los respectivos ministerios de educación, y que las universidades —en virtud de la autonomía universitaria— tengan su propio proceso de planificación, hace que cada organismo entienda la formación de maestros con criterios institucionales y no nacionales, lo que atenta contra los criterios de poseer una política unitaria en la materia.

Tampoco existe un proceso de planificación cuantitativa para atender la cobertura de los sistemas educativos. Esto hace que siempre exista en los niveles nacionales un superávit de docentes, en especial en las áreas de carácter tradicional, como lenguaje, ciencias sociales, ciencias naturales y otras. En cambio, hay déficit en áreas como matemáticas, idiomas y educación técnica. Lo cual ha provocado que se improvisen muchos docentes en determinadas parcelas del conocimiento. También el superávit de maestros ocurre en ciertos espacios de concentración poblacional, como las grandes ciudades, pero el déficit se mantiene en lugares apartados, en las zonas rurales o en la frontera.

No es muy evidente que las universidades y los institutos pedagógicos formen considerando las transformaciones o reformas que paulatinamente se van introdu-

ciendo en el sistema escolar. Muchos docentes salen formados sin conocer en qué consisten las reformas educativas y cuál es el papel que deben cumplir para hacerlas efectivas. Esto se debe al divorcio permanente entre el Ministerio de Educación y las instituciones formadoras; también obedece a los criterios que pueden tener las autoridades de los centros formadores, quienes no siempre se sienten comprometidas con los procesos de reforma.

Quizás el problema de mayor alcance sea el relacionado con los modelos académicos, las orientaciones y los contenidos de la formación magisterial. El currículo respectivo, según señala el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, está diseñado para

[...] reproducir el sistema de distribución del conocimiento, ofreciendo a los futuros maestros una visión general de la disciplina, con un nivel inferior, desde el punto de vista teórico e investigativo que en aquellas carreras de ciencias básicas orientadas a la educación. (MEN, 1997)

Este conocimiento fragmentado de disciplinas aisladas tiene profundas repercusiones en la formación:

- En primer lugar, porque se produce una situación ficticia que aleja el conocimiento escolar de la vida misma.
- En segundo lugar, porque la enseñanza se convierte en una transmisión de saberes en lugar de un proceso donde se construye el conocimiento, como se propugna hoy en día.
- En tercer lugar, porque la educación se transforma en un recorrido por temas y asignaturas, en el que sobresalen los que tienen mejores competencias y el gran perdedor es el estudiante que no identifica de una manera holística los problemas sociales, culturales o políticos.

En el currículo de la formación de docentes, además de las asignaturas básicas, se agregan algunas relacionadas con la pedagogía y la educación, como las didácticas, y se realizan unas prácticas pedagógicas supervisadas por docentes con los mismos criterios tradicionales. Pero no existen campos de estudio ni de práctica en investigación e innovaciones educativas; no se elaboran recursos didácticos para favorecer la educación activa, ni hay procesos de desarrollo del pensamiento y la creatividad. «En realidad, la preparación de los maestros se hace a espaldas del sistema educativo en el cual van a trabajar» (MEN, 1997). Falta una mayor integración entre los componentes científicos, humanísticos y pedagógicos, para evitar que las universidades manejen discursos académicos formalistas y tradicionalistas sobre el tema.

A lo anterior hay que agregar que la oferta de muchas universidades es de corte tradicional, en la medida en que no toma en cuenta las actuales necesidades ni las nuevas sensibilidades sociales, como tampoco considera las modalidades que van apareciendo en la educación. Por ejemplo, no hay énfasis en la educación en

valores, ni en educación ambiental, hay pocos programas de formación de docentes en educación técnica y tecnológica. No hay suficientes maestros preparados para atender a las poblaciones especiales, a las poblaciones bilingües, ni la educación ciudadana y permanente. En las facultades persiste una estructura rígida, autoritaria y jerárquica, que limita en el estudiante su desarrollo hacia la innovación y la creatividad.

De la información estadística consignada se desprende que, en 1997 en Colombia, el porcentaje de docentes formados y titulados como tales era igual al 90%, lo que podría garantizar una mejor formación de los niños y jóvenes por parte del cuerpo profesoral que atiende la educación básica. Porcentajes iguales aparecen con relación a las zonas urbana y rural, lo que también evidenciaría un trato similar a los diferentes sectores geográficos. En el Ecuador el nivel de titulación era menor que el colombiano, con un 82,8%. En este país llama la atención que exista un mayor porcentaje de profesionales de la educación en los sectores rurales que en los urbanos. Esta información permitiría inferir que la política gubernamental de los últimos años ha estado orientada a favorecer la educación en el campo; otro factor sería que el ingreso a la docencia se hace por las escuelas rurales y que en los últimos años se ha dado preferencia a los profesionales graduados en educación. En Venezuela, llama la atención que una cuarta parte de los profesores de educación básica no cuente con una formación específica; tema que serviría de análisis y de decisiones por parte del Ministerio de Educación respectivo, en el sentido de desarrollar políticas para la formación de maestros.

En cuanto a la *relación alumnos por docentes* en los tres países y en los tres niveles, sorprende el hecho de que en el Ecuador —que es el país con menor desarrollo educativo— dicha relación sea menor, lo que significa que hay un mayor número de docentes para atender el sistema. En los tres países, esta relación es similar a la que existe en otros países latinoamericanos.

Los gobiernos se han desentendido de la formación de docentes, puesto que no se han creado incentivos, becas o ayudas para estimular a los mejores talentos a seguir la carrera del magisterio; quienes la siguen, por lo general, no fueron antes admitidos en otras profesiones. Ocurre también que el ejercicio de la docencia está considerado como una función de paso, en la que permanecen hasta hallar una opción mejor remunerada o con mayor reconocimiento social.

3. El mejoramiento profesional

Los tres sistemas educativos establecen, en sus respectivas legislaciones, el mejoramiento profesional de los docentes como un aspecto de singular importancia en el desarrollo de la educación y del recurso humano.

En buena parte, el mejoramiento profesional se halla vinculado con el escalafón docente: en los tres casos, uno de los requisitos para el ascenso a las diferentes escalas y categorías es haber aprobado un curso de capacitación.

En Colombia y Venezuela, se impulsan la investigación y el desarrollo de innovaciones educativas y de experiencias en el aula como procesos de mejoramiento profesional, lo cual repercute en los ascensos para el escalafón docente y en las mejoras salariales. Esta característica no está incluida en la legislación ecuatoriana.

En Colombia, los procesos de mejoramiento profesional están descentralizados y han sido confiados a las universidades y otros organismos; el control y el monitoreo los efectúan las Secretarías Departamentales de Educación. En Venezuela existe una mediana descentralización; las universidades, en particular la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), realizan un trabajo de atención al mejoramiento docente, aun cuando las gobernaciones y las zonas educativas tienen sus propios planes de perfeccionamiento profesional. En el Ecuador, la Dirección Nacional de Mejoramiento Profesional (DINAMEP) concentra un gran porcentaje del mejoramiento profesional; existen algunas instituciones que suscriben convenios con ésta para ejecutar las acciones de perfeccionamiento.

Las universidades, por su parte, tienen a su cargo los procesos de profesionalización de docentes y la organización de posgrados para atender los requerimientos de los sistemas. En el escalafón de Colombia y Venezuela, para ascender a las categorías superiores se requiere poseer un título de posgrado; en el Ecuador no existe esta exigencia.

En Colombia se requiere un mínimo de 5 créditos, de 45 horas cada uno (225 horas), para aprobar un curso de ascenso; en el Ecuador, es necesario un curso de mínimo 120 horas; y en Venezuela, los cursos son de 5 ó 6 créditos, con 16 horas teóricas o 32 horas prácticas (esto es, un total de 80 ó 96 horas teóricas y 160 ó 192 horas prácticas). La oferta de mejoramiento profesional en Colombia es más variada que la que existe en Ecuador y Venezuela.

Las exigencias que se hacen a estos programas de mejoramiento profesional son que deben: surgir desde la experiencia misma del trabajo; responder a las problemáticas propias del contexto escolar; y promover el trabajo colectivo a través de la convivencia.

Cuando el curso, taller, seminario u otra acción no tienen en cuenta el ámbito institucional, su impacto puede ser muy limitado o nulo. Si se trata de una actividad a la que asisten uno o pocos delegados, y si éstos después llegan a la institución con el ánimo de cambiar ciertos procesos, lo más probable es que el resto de docentes no

tenga ninguna motivación ni encuentre razón para emprender dichas transformaciones, al punto que el efecto del taller (curso o seminario) resulta siendo mínimo o nulo.

Por lo general, las actividades que tienen un carácter masivo no toman en cuenta las necesidades particulares de las instituciones, ni los requerimientos de los grupos humanos que de manera específica son atendidos por ellas.

La capacitación suele mirarse como un fin en sí mismo y no como una herramienta dentro de un contexto innovador, por ello la mayoría de instituciones que trabajan en este ámbito desarrollan su actividad alrededor de acciones puntuales y no dentro de una visión y acción de conjunto y de largo plazo (*Educación*, 1997).

Es muy limitante pensar solamente en cursos teóricos para lograr el ascenso en el escalafón. Los profesores se sienten más estimulados cuando efectúan pasantías en otras instituciones de naturaleza similar a la suya. Se debería privilegiar el desarrollo de innovaciones, investigaciones, la producción de recursos didácticos, la elaboración de guías y textos de enseñanza y otras actividades tendientes a superar la tradicional concepción de los cursos de ascenso.

Muchos maestros demuestran escasa motivación para asistir a estos cursos; la mayoría lo hace por obligación, de manera que de entrada el resultado se ve modificado por la actitud de los asistentes.

4. El escalafón docente

Los tres países cuentan con una legislación específica sobre la carrera docente. Esto demuestra el interés de los Estados y las sociedades para atender los asuntos de la profesión magisterial, como un tema muy sensible, humano, político, económico y social.

Las legislaciones de Ecuador y Venezuela son más coincidentes en establecer criterios de categoría y jerarquización de funciones. Consagran la estabilidad del docente, tienen concepciones similares en cuanto a la carrera, establecen comisiones para atender los casos de estabilidad y de estímulos y sanciones. Preocupa en el caso colombiano la falta de estabilidad para el desempeño profesional. Tampoco la legislación menciona la existencia de comisiones que velen por el cumplimiento de deberes y derechos.

La legislación ecuatoriana y la colombiana demuestran también preocupaciones de carácter social para establecer primas, compensaciones y bonificaciones. En tanto

que la legislación colombiana denota una tendencia a impulsar las investigaciones e innovaciones en general, más preocupaciones pedagógicas.

Las legislaciones de Colombia y Venezuela coinciden en impulsar la evaluación de los docentes, aunque la primera insiste en varios tipos y modelos simultáneos de evaluación y en la disposición a separar del magisterio a quienes no alcancen un determinado puntaje al evaluarse su desempeño. Preocupa que en la legislación ecuatoriana se haya eliminado totalmente la evaluación de los docentes.

Las legislaciones de Colombia y Venezuela ofrecen mayores posibilidades para profesionalizar a los maestros y hablan de la concesión de períodos anuales para el desarrollo de investigaciones. Lo que no existe en la legislación ecuatoriana.

La legislación colombiana, por ser más actual, conlleva algunos criterios de descentralización, equidad y eficiencia, que no están mencionados en las legislaciones de los otros países.

Igualmente, en tanto se halla en un período de implantación, es la que más tensiones causa en este momento al magisterio. Esto se debe a que contiene criterios que antes no existían, por ejemplo: los sistemas de contratación, los de conformación de plantas docentes y los de evaluación.

5. La agremiación

En Colombia, el gremio que agrupa a los docentes, además de ocuparse de sus habituales reclamos laborales, ha participado ampliamente en los procesos de desarrollo de la educación. Acciones tales como el Movimiento Pedagógico, la Constituyente Pedagógica, la creación de entidades territoriales de investigación y pedagogía, la Cooperativa del Magisterio y la Cooperativa Editorial le han ido dando una gran respetabilidad.

En el Ecuador, el gremio magisterial denota otras características: ha luchado por las reivindicaciones clasistas utilizando métodos que afectan el normal desarrollo de las actividades escolares, se caracteriza por su gran cohesión y en los últimos años ha incursionado en actividades para mejorar la situación de los docentes. Entre otros, ha promovido proyectos tales como: el Fondo de Cesantía del Magisterio, los programas de vivienda y la capacitación docente.

La proliferación de gremios en Venezuela constituye una de las mayores dificultades para llegar a acuerdos concertados en la adopción de políticas salariales. Los gremios docentes venezolanos han utilizado como método las largas paralizaciones

de actividades escolares para obtener sus reivindicaciones, las mismas que han sido cuestionadas por la sociedad local.

En los tres países se percibe un conflicto permanente entre los gobiernos y los gremios, casi siempre por problemas salariales y por asignación presupuestaria. Asimismo, es evidente que falta un espacio de diálogo, de negociación, de concertación entre las partes, para establecer acuerdos que eviten las largas paralizaciones que afectan a los niños y a las poblaciones más desfavorecidas.

6. Experiencias innovadoras en la formación de docentes

6.1 La Expedición Pedagógica de Colombia

Sus autores la definen como una «[...] movilización social por la educación y construcción de una nueva mirada sobre la escuela y las prácticas pedagógicas, en la cual los protagonistas son los maestros, los formadores de maestros y los investigadores». Esta acción se entiende como un viaje realizado por uno o varios grupos de expedicionarios, que visitaron pueblos y ciudades, escuelas, colegios e instituciones formadoras de maestros, para explorar la riqueza y la diversidad de las experiencias pedagógicas existentes en Colombia (UPN, 2001).

La Expedición Pedagógica se puede catalogar como una experiencia en el mejoramiento profesional docente, porque dio lugar a la exposición, el intercambio y el debate de experiencias, saberes y propuestas de los maestros colombianos.

La misma comprometió la participación de diferentes entidades, como el Ministerio de Educación, la Universidad Pedagógica Nacional, la Asociación de Facultades de Educación, la Conferencia Episcopal y otras. Desde el punto de vista de las instituciones educativas, cubrió más de un 70% de las escuelas, colegios, normales y otras entidades.

6.2 La licenciatura en educación básica de la Universidad Nacional de Chimborazo, en el Ecuador

El objetivo de esta acción de profesionalización, en el documento de convenio de la Universidad Nacional de Chimborazo y el Centro Nacional de Investigaciones Sociales y Educativas (UNACH-CENAISE), se señala como: «[...] formar docentes con criterios de excelencia académica, con capacidad para generar procesos educativos que apoyen la transformación social». Se trata de construir una alternativa que contribuya a mejorar la calidad de la educación. Esta licenciatura tiene una duración de 24 meses y se imparte bajo la modalidad de estudios a distancia. Las 24 asignaturas

que componen el programa se trabajan en encuentros presenciales los sábados, cada 15 días (UNACH-CENAISE, 2002).

Se espera que al egresar el docente tenga capacidad para la investigación, para el diseño y la presentación de propuestas innovadoras. Que egrese también con capacidad para actualizarse permanentemente en avances científicos y técnicos, para aplicar en el aula metodologías activas y participativas, para fomentar un aprendizaje creativo y autónomo entre los estudiantes y para desempeñarse con conocimientos de administración educativa.

6.3 *El Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio de Venezuela (IMPM)*

Tiene su sede principal en Caracas. Posee, además, una serie de núcleos y extensiones académicas distribuidos estratégicamente en todo el país. Señala como sus principales objetivos:

- Contribuir a la búsqueda, transmisión y proyección del saber pedagógico en su sentido epistemológico y práctico.
- Contribuir al mejoramiento de la educación mediante la actualización y el perfeccionamiento de los profesionales de la docencia en servicio que carezcan del título profesional correspondiente.
- Promover la investigación sobre nuevas metodologías, técnicas de enseñanza y recursos para el aprendizaje que permitan la formación y profesionalización óptima del docente en servicio, al igual que la actualización, perfeccionamiento y capacitación del equipo docente en general, como garantía para mejorar la calidad de la educación.
- Implementar, por vía de la experimentación, todas las innovaciones que en materia de educación a distancia, técnicas metodológicas y recursos para el aprendizaje puedan mejorar la enseñanza, así como extender a la educación permanente aquéllas que hayan resultado pertinentes, de acuerdo con el seguimiento respectivo.

7. Tensiones existentes

7.1 *La tensión entre la formación inicial, el mejoramiento profesional y el ejercicio de la docencia*

Este es un problema que posiblemente se presenta en la formación de todas las profesiones. Consiste en que las instituciones formadoras le ofrecen al futuro docente

una visión conceptual y teórica con orientaciones, doctrinas, corrientes pedagógicas e hipótesis científicas y sociales que, en su conjunto, no corresponden a la visión práctica de las dificultades y situaciones conflictivas que surgen en su labor cotidiana. Entonces, el verdadero aprendizaje ocurre en los primeros años del ejercicio profesional, y a veces conlleva distorsiones de los procesos pedagógicos. A ello se debe la práctica repetitiva, memorística, de dictados y de copias, en la que viven atrapados muchos maestros, donde no hay desarrollo de la inteligencia, ni de ningún proceso de crecimiento personal.

Una tensión muy frecuente es la que se deriva del modo como se organizan los procesos de mejoramiento profesional. Éstos no parten de las necesidades reales de cada docente, ni de las correspondientes a los centros educativos; al contrario, se trata de propuestas generales que los sistemas crean para ofrecérselos a los docentes que demandarían tales servicios. Lo máximo que se podría hacer en estos casos es escoger entre las opciones del menú que se propone para el mejoramiento profesional, el cual, con mucha frecuencia, no concuerda con las necesidades y requerimientos institucionales.

Otro problema relativo a la formación y el mejoramiento profesional es que, en general, se trata de diseños organizativos y curriculares que son más bien tradicionales. Es decir, no presentan innovaciones, no se introducen propuestas originales, no despiertan el interés de los usuarios; por este motivo, terminan convirtiéndose en procesos rutinarios que no ayudan a renovar las prácticas pedagógicas. Además de las innovaciones en los procesos de formación inicial y formación docente continua, es preciso incluir otras acciones tendientes al perfeccionamiento profesional, como serían: reconocimiento de las investigaciones educativas, elaboración de materiales, proyectos y propuestas de renovación, producción bibliográfica, sistematización de experiencias. De este modo, sería factible ofrecer múltiples opciones que atiendan las diferencias individuales.

7.2 Tensiones entre la formación de docentes y las exigencias de la sociedad: la desvalorización social del trabajo docente

Tanto el Rector como la Vicerrectora de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia señalan como el problema más grave que tienen los docentes, en especial los de la educación pública, el limitado reconocimiento social a su tarea. Esto se refleja, entre otros indicadores, en los escasos presupuestos que los gobiernos asignan a la educación y que obligan a los profesores a decretar largas paralizaciones para que sus demandas sean atendidas. Esta actitud es contraproducente, tiene un efecto perverso y crea un círculo vicioso: al verse perjudicado el desarrollo de los procesos de aula y no ser satisfactorios los resultados escolares, en la sociedad se generan resistencias para satisfacer las demandas salariales del magisterio.

La falta de buenos candidatos a la docencia obedece a que ésta no resulta muy atrayente, puesto que existen otras profesiones con mejor reconocimiento social y más lucrativas que el magisterio. Esta situación provoca serios desajustes entre los requerimientos de personal, las necesidades de contar con recurso humano calificado y la realidad en la que se debaten los institutos formadores, los organismos que reclutan el personal y las instituciones educativas en general.

En décadas anteriores a la de los setenta, el ejercicio del magisterio en América Latina era una opción profesional que atraía a importantes sectores de las capas medias, especialmente de provincias. Los internados de las escuelas normales estaban llenos de estudiantes provenientes de diversas latitudes. Además, se trataba de una profesión que se obtenía con un bachillerato y, debido a una permanente expansión del sistema educativo, los requerimientos de docentes eran amplios; todo lo cual convertía la profesión en una carrera de rápida formación, de inmediato acceso al empleo y con mejores condiciones que otras carreras.

El ejercicio profesional de la docencia también estaba vinculado con el trabajo intelectual. Muchos de los poetas, novelistas, músicos, pintores, científicos e investigadores han estado relacionados con la enseñanza, ya sea porque salieron de sus filas o porque se incorporaron a ellas.

En los actuales momentos y debido a los procesos de desvalorización social y cultural, la vinculación del docente con la intelectualidad es mínima o inexistente y éste se halla más cerca de otras áreas laborales que de la intelectualidad. Juan Carlos Tedesco (2002) dice que amplios sectores del magisterio se identifican con la clase trabajadora, con la que existe una convergencia de criterios en cuanto a reivindicaciones y métodos de lucha; de manera que él los define como maestros-trabajadores al identificar la posición que ocupan muchos de ellos.

Por otra parte, para mejorar sus ingresos económicos, los docentes se ven obligados a desempeñar otras tareas o actividades remuneradas. Así, tenemos profesores que trabajan en tres turnos: en la mañana en el plantel público, en la tarde en uno privado y en la noche dictan clases en universidades o centros de educación superior. Esta situación va en desmedro de la calidad de la educación, puesto que no tienen tiempo para preparar clases, no hay trabajos ni tareas escolares que puedan ser calificados a conciencia, tampoco se pueden hacer innovaciones educativas y la tarea docente se transforma en una actividad mecánica y rutinaria. Son identificados los «profesores-taxi», que son muchos y que en poco contribuyen al mejoramiento de la educación.

Pero, además, existen profesores que combinan la actividad docente con otra remunerada pero de diferente naturaleza. Es el caso de taxistas, comerciantes, abogados, para quienes la docencia representa solamente una fuente de ingreso.

Un fenómeno muy frecuente en el Ecuador, en especial en las escuelas de las zonas rurales, es la impuntualidad de los profesores. Algunos trabajan de martes a jueves, otros abandonan la escuela por períodos determinados; finalmente, están los que han dejado de trabajar en la escuela y siguen percibiendo sus haberes. Estos últimos, en el mejor de los casos, dejan por largas temporadas a alguna persona que los reemplace, sin justificación de ningún tipo; lo hacen únicamente porque están desempeñando otras labores mejor remuneradas y consideran que, en un momento dado, pueden seguir utilizando beneficios de la docencia, tales como prestaciones a la seguridad social, préstamos al fondo de cesantía y otros. Esta situación ocurre porque no funciona adecuadamente la supervisión escolar. Por falta de recursos de movilización, los supervisores no pueden visitar las escuelas ni siquiera una vez al año. Como se ha suprimido la evaluación de los docentes, no existe ningún afán por efectuar dichas visitas.

A ello se suma el caso clamoroso de quienes han emigrado al exterior y siguen percibiendo sus haberes, sin haber dejado ningún tipo de reemplazo, sino la referencia de la cuenta bancaria donde el Estado les deposita sus remuneraciones. El Censo del Magisterio Nacional llevado a cabo en el año 2000 reveló muchas irregularidades, pero poco es lo que se ha hecho para resolver estas anomalías.

Si los sucesivos gobiernos hicieran de la educación una real prioridad nacional, tanto en las declaraciones de principios como en la asignación presupuestaria y mejorando las condiciones laborales de los docentes, no se presentarían tales problemas. Lo lamentable es que estas aspiraciones no se han cumplido en ninguno de los tres países mencionados; a pesar de que algunos gobiernos han hecho grandes esfuerzos por atender el sistema educativo, se considera que el déficit es tan grande que solamente con una férrea voluntad política de toda la sociedad se podrá superar esta situación que compromete el futuro de nuestros pueblos.

Y aquí es preciso mencionar que muchas capas dirigentes no creen en la educación fiscal y, por tanto, no tienen ningún interés en resolver este problema.

Otro elemento que ha sido denunciado con mucha frecuencia es la falta de confianza de los mismos profesores con relación al sistema educativo para el cual trabajan. En varias oportunidades, inclusive con motivo de sus paralizaciones gremiales, se ha denunciado que muchos maestros tienen a sus hijos en escuelas privadas, con lo cual se libran de las consecuencias de los problemas que aquejan a la escuela pública. Existe una teoría sostenida por algunos estudiosos —entre ellos Rosa María Torres— que dice que si los principales dirigentes del Estado, como el Presidente y los ministros de Estado, además de los servidores públicos y los propios docentes, tuviesen a sus hijos en los planteles públicos, no existiría una crisis tan severa como la que se ha detectado en los últimos años. Ya que a todos ellos les afectaría cualquier

problema de la escuela pública, de modo que no se miraría con indiferencia lo que en ella acontece y además se mejorarían los niveles de participación cultural de las familias de los estudiantes. Esta situación se produjo a comienzos del siglo XX en el Ecuador; cuando surgieron los primeros planteles laicos: los dirigentes de la Revolución Liberal fueron los primeros en matricular a sus hijos en los planteles recién creados, que sufrieron todos los embates de la educación religiosa; con su presencia evitaron que el proyecto laico acabara en un fiasco y aseguraron la continuidad del proceso de cambio.

8. Sugerencias

Para superar estas dificultades, se sugieren acciones como:

- Un real compromiso de los gobiernos, tanto política como económicamente, para hacer de la educación una política de Estado y una prioridad nacional. Este compromiso debe significar mejores asignaciones presupuestarias, mayor atención a los problemas educativos, más preocupación de las altas autoridades, no solamente para asignar recursos, sino para atender las dificultades y debilidades que tiene el sistema.
- Mejorar las condiciones de trabajo de los docentes, lo cual no implique solamente un mejoramiento salarial, muy necesario, sino también la situación de las aulas de clases, el mobiliario, la infraestructura y el equipamiento didáctico. Contar con programas para dotar de vivienda al profesor, en especial en los sectores rurales más abandonados.
- Apoyo a los procesos de investigación e innovación educativa, con la colaboración de la sociedad civil organizada. En Venezuela la Fundación Polar (que apoya procesos de mejoramiento docente), en el Ecuador la Fundación El Comercio y en Colombia la Fundación Compartir han desarrollado importantes acciones para sacar a la escuela pública del inmovilismo en que se encuentra, premiando las innovaciones que se realizan en el campo. Estas experiencias se deberían multiplicar.
- Promover otras formas de mejoramiento profesional continuo, como la creación de círculos de estudio, la organización de docentes escritores, la gestación de redes de maestros, las pasantías en otros establecimientos durante períodos de mediana duración para desarrollar innovaciones educativas y compartir experiencias exitosas.
- Apoyar la realización de experiencias diferentes en temas de metodología, uso de recursos, sistemas de evaluación, construcción y aplicación de conocimientos a situaciones nuevas, procesos de gestión, participación de la comunidad, desarrollo de investigaciones para probar procesos de mejoramiento en el aula.

- En la educación básica, creación de sistemas de asociación de docentes para trabajar conjuntamente proyectos educativos, productivos o sociales.

9. Conclusiones generales

- En líneas generales, no se podría afirmar que existan políticas de Estado en materia de formación de los docentes en ninguno de estos tres países. Esto, a pesar de que en Colombia hay algunos lineamientos claros con relación al tema docente y un sistema de trabajo integrado entre las universidades y las normales superiores. En Venezuela, la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) capitaliza varias decisiones en esta materia; mientras que en el Ecuador, el Ministerio de Educación, por intermedio de la Dirección Nacional de Mejoramiento Profesional (DINAMEP), tiene a su cargo una parte de la formación. A pesar de lo señalado, no se ha encontrado una posición unitaria en los tres países.
- La mayor parte de documentos legales, orientaciones pedagógicas y organizativas, así como estudios efectuados dan cuenta de que la formación inicial y permanente de los docentes es un tema de vital importancia en el desarrollo educativo de los tres países.
- Al revisar algunos de los instrumentos curriculares que se aplican en la formación inicial de los maestros, se descubre que tienen una orientación eminentemente teórica, que no están a tono con los requerimientos sociales, ni con los procesos de reforma educativa que se llevan a cabo en los tres países.
- En la formación docente, la situación se complica cuando existen diversos tipos de entidades encargadas del mismo proceso; es el caso de las normales superiores o institutos pedagógicos y las universidades.
- En Colombia y Venezuela, las universidades pedagógicas juegan un papel preponderante en el desarrollo de los procesos de formación docente; lamentablemente, esto no ocurre en el Ecuador, por la falta de un organismo de similar naturaleza.
- En cuanto al mejoramiento profesional de los maestros, aunque la oferta es variada en los tres países, no necesariamente todas las actividades ofrecidas se adecuan a las necesidades de ellos. Hay una solicitud generalizada para que los cursos surjan desde la experiencia misma del trabajo, respondan a las problemáticas propias del contexto escolar y promuevan el trabajo colectivo a través de la convivencia.
- En Colombia y Venezuela, el mejoramiento profesional se valida con la realización de investigaciones, innovaciones educativas, producción de obras

pedagógicas, elaboración de material de enseñanza, además de las jornadas de capacitación. Estos elementos también deberían incluirse en los procesos de mejoramiento profesional del Ecuador.

- Los escalafones docentes del Ecuador y Venezuela consagran, entre otros aspectos, la estabilidad laboral; este aspecto está en entredicho en Colombia y provoca muchas tensiones entre el gremio, los propios docentes, las universidades y el gobierno.
- En cambio, los escalafones de Colombia y Venezuela establecen los criterios para evaluar el desempeño de los docentes, como elementos importantes en los procesos de ascenso y promoción de categorías; lo cual no acontece en el Ecuador, donde se ha eliminado por completo el concepto de evaluación de los docentes.
- Los gremios magisteriales han jugado un papel reivindicativo para mejorar las condiciones de vida de los docentes, y particularmente en los incrementos salariales. Sin embargo, también han emprendido acciones de perfeccionamiento profesional y de aporte al mejoramiento de los sistemas; este es el caso de Colombia.
- Existen múltiples tensiones entre los criterios de formación inicial, las necesidades de los docentes, el desempeño profesional y los requerimientos sociales.
- Hay ausencia de propuestas en materia de formación y actualización de docentes universitarios que incorporen a la práctica pedagógica metodologías contemporáneas como las que requiere dicha formación.
- Se comprobó que hay escasez de investigaciones relacionadas con el quehacer docente.
- Deficiente formación de los profesionales que ejercen la cátedra universitaria en materia de pedagogía y didáctica, con respecto al manejo de los currículos para la formación docente.
- Falta de incorporación de la tecnología actual, especialmente la informática, en la formación, para permitir que los docentes se constituyan en facilitadores de los procesos de cambio y en motivadores del uso de la tecnología entre la población en general.
- Falta de tiempo y dinero de los docentes para mejorar su desempeño.
- Deficiente sistema de comunicación e intercambio de experiencias pedagógicas entre maestros, directivos docentes e instituciones rectoras dedicadas a la formación docente.

Bibliografía

- CÁRDENAS COLMENTER, Antonio Luis y otros (2000). *El maestro, protagonista del cambio educativo*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- EDUCACIÓN (1997). *Formación docente, una estrategia a largo plazo*. Magaly Robalino, periódico mensual del diario *El Comercio*. Quito.
- FABARA GARZÓN, Eduardo (1996). *Situación de los sistemas educativos en América Latina*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO (IDEP) (1997). *La formación de educadores en Colombia* (comp.). Bogotá.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2000). *Formación de maestros, elementos para el debate*. Bogotá: CAENS.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURAS (1996). *Diagnóstico básico del Sistema de Formación Docente*. Quito: Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica.
- (2000). *La formación docente para el siglo XXI*. Quito: DINAMEP.
- (2003). *La formación docente en el Ecuador*. Quito: DINAMEP.
- NÚÑEZ PRIETO, Iván (1999). *La formación permanente de profesores en el centro de trabajo. Enfoques Educativos*. Santiago: Universidad de Chile.
- TEDESCO, Juan Carlos y otros (2002). *Nuevos tiempos, nuevos docentes*. Buenos Aires: IPE.
- TORRES, Rosa María (1995). *Formación docente, clave de la reforma educativa*. Santiago de Chile: UNESCO.
- UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA (1996). *La educación venezolana, historia, pedagogía y política*. Guillermo Luque (coord.). Caracas.
- UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA y UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA (1999). *Colombia y Venezuela, agenda común para el siglo XXI*. Bogotá.
- UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL (2001). *Expedición Pedagógica Nacional*, t. I, II y III. Bogotá.

Argentina, Chile y Uruguay¹

PAULA POGRÉ²

Las siguientes son algunas reflexiones que surgieron luego de determinar el *estado del arte*³ en la capacitación y formación de docentes en Argentina, Uruguay y Chile. Este desafío —tratándose de tres países tan disímiles— nos había sido propuesto por la UNESCO y el Programa de Educación Básica de la Cooperación Alemana al Desarrollo (PROEDUCA-GTZ).

Para empezar, una de las preguntas que surgieron ante la posibilidad de conocer dicho estado del arte fue si, una vez más, no estaríamos reuniendo información sobre lo que ya sabemos. La inquietud y nuestras charlas con la responsable de la oficina en Santiago nos llevaron a buscar una manera de actuar que realmente sirviera para plantearnos preguntas nuevas. No queríamos repetir lo que ya está dicho y escrito en diferentes y voluminosos informes técnicos, y pretendíamos que ese estado del arte realmente mostrara dónde están los nudos del tema, hallando otros que puedan permitirnos pensar una nueva agenda e identificar los nuevos desafíos en este campo.

En ese sentido, una de las preguntas que nos planteamos fue cómo estructurar este informe, de manera que realmente pudiera servirnos a nosotros (me refiero a

¹ Este trabajo forma parte de un estudio realizado en 2003 sobre el *Estado del Arte en formación docente inicial y en servicio en América Latina* (UNESCO y PROEDUCA-GTZ).

² Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Buenos Aires); investigadora docente de la Universidad Nacional General Sarmiento, Buenos Aires. Esta ponencia fue presentada originalmente con el título: «Estado del arte en la formación y capacitación docente en Argentina, Chile y Uruguay. Avances y desafíos».

³ Se refiere a lo estudiado o examinado más recientemente sobre el tema.

personas involucradas en el tema), pero también a los demás (incluidos funcionarios que muchas veces deben tomar decisiones sin necesariamente ser especialistas en el tema). Cómo hacer el informe de un estado del arte que apoyara la posibilidad de compartir información, de sistematizar los datos disponibles y de generar una estructura abierta como para que en futuras actualizaciones otros pudieran continuar, acumulando e integrando información de manera significativa.

Con ese sentido, propusimos estructurar el informe eligiendo preguntas que articularan cada uno de los capítulos que contenía.

Por otro lado, decidimos que un estado del arte sin duda se basa en la recopilación y el análisis de documentación. Para definir un estado del arte en la formación inicial y continua de los profesores en tres países, se requería indefectiblemente trabajar con documentos oficiales, pero también era indispensable escuchar las voces de algunos de los protagonistas de los procesos de transformación que en los últimos 15 ó 20 años habían tenido lugar en estos países. Si bien un estado del arte no suele incluir testimonios personales, pensamos que era interesante registrar algunas de estas voces.

Los estados del arte tienen un enorme alcance, ya que son como una fotografía panorámica. En este caso, pensábamos que más que una fotografía, que presenta imágenes fijas, queríamos que tuviera forma de película, que nos pudiera narrar cómo era la situación y cómo habíamos llegado a donde estábamos, cómo habíamos tomado las decisiones que adoptamos y cuáles, en realidad, habían sido aspectos que se nos quedaron en el tintero (o que, dicho menos académicamente, eran algo así como elefantes que nos habían pasado por las narices sin que nos percatáramos de ellos). Entonces, el estado del arte puede parecer una fotografía que en realidad hace poco más que poner junta la información disponible, pero, al hacerlo, permite descubrir inmediatamente las enormes potencialidades de estas fotos. Lo más desafiante era constatar si este estado del arte, realmente, nos permitiría generar nuevas preguntas, y si estas nuevas preguntas nos llevarían a construir entre todos una nueva agenda para la formación docente.

Las preguntas que elegimos para sistematizar el informe fueron:

- ¿Para qué sistema se forman los docentes?
- ¿Cómo se llega a ser docente titulado?
- ¿Qué les ofrece y qué les pide el sistema educativo a los docentes una vez que están en ejercicio?
- ¿Qué miran los sistemas educativos en sus sistemas de formación inicial y capacitación?

- ¿Qué se financia, qué es lo que se apoya en el terreno de la formación docente inicial y continua y quiénes lo hacen?

Preguntamos para qué sistema se forman los docentes y no se trata de una indagación ingenua. Hacerlo tuvo por detrás dos sentidos. El primero es que, en realidad, la formación docente en muchos casos se ha visto separada del sistema, como si se tratara de algo distinto; y sin duda, uno de los problemas es precisamente que se imparte como si estuviera fuera del resto del sistema educativo. Entonces, la posibilidad de pensar y mirar juntos el sistema de formación docente y los procesos de transformación educativa era un punto importante. Pero no sólo por esto. La segunda razón es que muchas de las opciones tomadas, al menos en los tres países estudiados, han sido básicamente técnicas y en muchos casos ahistóricas. Parecería que, en algún punto, durante las reformas de los noventa nuestros países fueron adoptando ideas interesantes en el campo de la formación docente, e hicieron enormes avances básicamente conceptuales, enormes esfuerzos no siempre exitosos de cambiar las prácticas; pero, al mismo tiempo, pensando que la historia empezaba ahí. Como si la formación fuese sólo un problema técnico, apolítico y ahistórico. Entonces, el hecho de mirar cómo había sido la historia de estos sistemas educativos, y a la vez la historia de la formación docente, nos permitió ubicarnos en otro lugar para entender mejor lo que estamos haciendo y por qué lo estamos haciendo.

La segunda pregunta alude a la formación inicial. Tratamos de organizar la información desde la perspectiva de alguien que quiere formarse como docente. Si una persona, en alguno de estos tres países, quiere ser maestro, ¿qué tendría que hacer?, ¿dónde tendría que ir?, ¿quién le daría esta formación inicial?, ¿quién estaría habilitado para otorgarle un título pedagógico?

¿Qué les ofrece y qué les pide el sistema educativo a los docentes una vez que están en ejercicio? Este apartado nos permitió reunir información acerca de la formación docente continua. Pero, básicamente, nos llevó a hacer algunos hallazgos con relación a ella en el marco de los sistemas que norman la carrera magisterial y la promoción de los docentes. Más adelante presentaré algunas de las cosas que hemos descubierto.

¿Qué miran y/o evalúan los sistemas educativos de su sistema de formación inicial y capacitación docente? Este capítulo trató de dar cuenta de los procesos de acreditación, de cómo se validan las opciones, de cómo se legitiman las propuestas de formación docente inicial y cómo se legitiman las opciones de capacitación continua o de formación profesional de los maestros.

Y finalmente, como siempre, mirar quiénes financian y qué se apoya da mucha información acerca de aquello a lo que se ha dado importancia. Permite no sólo ver

este aspecto, sino también la manera como se ha asignado la importancia, cuál ha sido la continuidad de la misma, cuál ha sido la continuidad en determinados proyectos. Vimos que en algunos casos hubo programas que comenzaron con mucho ímpetu, muchos recursos asignados, pero en general —mirando la historia de los últimos años de al menos estos tres países—, se financiaron proyectos marcadamente focalizados y rápidamente efímeros.

Retomemos, entonces, las preguntas eje:

1. ¿Para qué sistema se forman los docentes?

Los tres países que tuve la suerte de poner en el *zoom* de la mirada presentan algunas constantes. Un aspecto bien interesante es que los tres entran en procesos de transformación de sus sistemas educativos y también de la formación docente al salir de regímenes dictatoriales. Son procesos de transformación educativa que acompañan el camino de reconquista de los derechos democráticos. Y esto, desde un punto de vista, le imprime una enorme potencia, pero también el signo de una historia que, en algunos casos, va a traducirse en muchas limitaciones. En general, siempre vemos con optimismo lo que significan los tránsitos hacia la democracia; y menos frecuentemente reconocemos la experiencia y las huellas que en nuestros países han dejado los procesos dictatoriales y que emergen permanentemente en las decisiones que tomamos. Es decir, la apertura que conllevan los momentos de tránsito a la democracia está en tensión, sin duda, con las prácticas instituidas y las huellas dejadas en esas prácticas por años de totalitarismo. Los tres países coinciden en la búsqueda y el logro de mayores niveles de cobertura. Esta mayor cobertura de los sistemas educativos ha traído, además, la necesidad de formación de los docentes para niveles que tradicionalmente habían sido bastante elitistas, como la escuela media. O sea, si miramos los tres países, veremos que el proceso de transformación de la formación docente y la capacitación continua ha acompañado la inclusión en nuestras escuelas de sectores que tradicionalmente no accedían a ellas; sin que necesariamente se haya abordado la complejidad que esto acarrea, la redefinición de qué escuela estamos hablando, de una escuela para qué y para quién.

Es en este sentido que se plantean con contundencia el problema y la tensión entre equidad y calidad. Esta tensión cobra mayor presencia cuando nos proponemos pensar en la formación pedagógica, en la formación de un nuevo docente para una escuela diferente. Muchos de los proyectos de formación magisterial se centraron principalmente en tratar de ver cómo enseñar mejor, cómo formar maestros y profesores que enseñaran más y mejor; pero la realidad es que no sabemos todavía cómo enseñar *mejor a todos*. Y, así, hoy aparece como

una ilusión de inicios de los noventa la idea de que la mejora de la calidad traería mayor equidad.

Ahora sabemos que, en general, este balance no siempre es exactamente así y que el desafío enorme consiste realmente en conseguir una educación de calidad para todos.

Esta idea va a signar gran parte de las conclusiones que, en breve, quiero compartir con ustedes.

2. ¿Cómo se llega a ser docente titulado?

2.1 La elevación de la formación docente al nivel superior universitario y no universitario

Comparten estos tres países el hecho de que la formación docente es de nivel superior, universitario o no universitario. Esto no ocurre así en todos los países de América Latina. La tendencia teórica, ampliamente difundida desde los sesenta, de que íbamos a formar mejores maestros si la formación pedagógica era una formación postsecundaria fue seguida por estos tres países, en diferentes momentos. Pero, como vemos, lo hicieron con alternativas bien distintas. Resultó por eso muy interesante comparar la situación de Chile, Argentina y Uruguay, y todo el abanico de sus opciones. Razón que, justamente, nos permitió analizar si en verdad —como durante tanto tiempo se pensó— el quid de la cuestión para mejorar la formación inicial docente era elevarla al nivel de la formación superior, como si ello solucionara todos los problemas. Mi hipótesis es que no necesariamente el paso a la educación superior garantiza la calidad; si bien es importante que la formación docente sea posterior a la secundaria, cabe destacar que los estudios superiores no garantizan una mejor formación pedagógica, porque ello va a depender —y allí comparte las mismas dificultades— de la educación superior en su conjunto. Hoy las universidades en el mundo —y particularmente en América Latina— están generando espacios para repensarse a sí mismas: ¿Cuál es el papel de la universidad en relación con la sociedad? ¿Qué lugar ocupan las universidades en el desarrollo del conocimiento? ¿Cuál es la relación entre desarrollo del conocimiento y desarrollo de las comunidades?

Tanto si son las universidades o los institutos terciarios los que forman a los docentes, ninguna de estas instituciones escapa a la discusión acerca de qué tipo de educación superior, para qué y en qué contexto.

En el caso de los países estudiados, los maestros son formados por las universidades, los institutos terciarios no universitarios y hay opciones mixtas en las que ambos tipos de institución comparten la responsabilidad. En el caso de Chile, la

formación docente está sólo en manos de las universidades; en el caso del Uruguay, está sólo en institutos terciarios no universitarios; y en la Argentina, hay un sistema mixto donde universidades e instituciones terciarias forman a los maestros y profesores.

2.2 *Lo público y lo privado*

¿Qué pasa con lo público y lo privado? Aquí también los tres países mostraron un interesante menú de opciones. En Chile, las universidades que imparten formación pedagógica pueden ser públicas o privadas; en Uruguay, las instituciones terciarias son públicas, y en Argentina, hay universidades e instituciones terciarias públicas y privadas. Este vasto conjunto de alternativas nos permitió analizar cuán significativamente diferentes eran estas formaciones. Disponemos de bastantes elementos para decir, en principio, que el hecho de que la enseñanza sea impartida en la universidad o a través de las instituciones terciarias de por sí no cambia el tipo de formación; tampoco lo hace el hecho de que se imparta sólo en instituciones públicas o en instituciones privadas. Esto es, la pregunta no debe estar referida al tipo de institución sino, tal vez, a qué debe suceder dentro de estas entidades para que realmente sean buenas instituciones formadoras.

2.3 *Gratuidad o no gratuidad de la formación inicial*

Otro tema interesante, ligado a lo anterior, es la gratuidad o la no gratuidad de la formación magisterial. Y éste es un punto abierto a la discusión. Los Estados, como política pública, tienen el compromiso de formar maestros; pero, en realidad, no en todos los casos esta formación está a cargo de instituciones a las que puedan acceder gratuitamente los estudiantes. Y éste también es un tema para la discusión en la agenda: no sólo si queremos una educación para todos, sino si queremos una formación pedagógica en donde cada persona que quiera ser docente pueda acceder a la formación.

2.4 *La extensión de los años de formación inicial*

Cuando se da una mirada histórica, se descubre una tendencia generalizada a aumentar los años destinados a la formación docente y, también, la cantidad de contenidos (una excepción vendría a ser lo que ocurre últimamente en Chile, donde algunas universidades están intentando revertir esta tendencia). En este incremento del número de años, de todas maneras, un tema que aparece esbozado pero nunca resuelto es cuántos son los años de formación necesarios para ser docente en la escolaridad básica y cuántos los requeridos para la educación secundaria. Está prácticamente establecido, en los tres países estudiados, que formarse para trabajar en las instituciones secundarias exige más tiempo que hacerlo para los niveles inicial y primario, aunque al respecto no exista una muy clara fundamentación teórica o

pedagógica. Este es un punto que, en los ámbitos donde se discute en torno a la formación docente, ha estado siempre explorado sólo esbozadamente, por razones varias; y en general, por razones financieras y presupuestarias, nunca termina de abordarse. ¿Cuál es el tiempo necesario en la formación inicial? ¿Y cuál es la lógica que hace diferentes estos tiempos para los distintos niveles del sistema? ¿Por qué la formación para los niveles inicial y básico debería llevar menos tiempo?

2.5 Los contenidos de la formación

La discusión acerca de los contenidos es un tema en el que probablemente podamos profundizar al abordar las propuestas de formación inicial. Aquí, nuestra conclusión básica es que no necesariamente la cantidad de contenidos marca la diferencia en la formación docente; no necesariamente lo hará un mayor número de contenidos disciplinarios o pedagógicos (la tensión entre lo disciplinario y lo pedagógico es algo recurrente, independientemente del tipo de institución formadora), sino que lo hará el tipo de articulación de estos contenidos.

3. ¿Qué les piden y qué les ofrecen los sistemas educativos a los docentes?

Una de las tendencias generalizadas en estos tres países ha sido la de ligar los procesos de formación continua al acceso y la permanencia en los cargos. El resultado es que se produce una tensión entre la capacitación pedagógica como derecho y la capacitación continua como obligación. Lo cual ha llevado a que, a veces, haya confusión entre el propio desarrollo de la formación continua del docente y los procedimientos de certificación: «la corrida detrás de los certificados, detrás de los papelitos». O sea, una fuerte estampida tras la certificación de la capacitación, sin importar demasiado su pertinencia o calidad, buscando constancias para el ascenso o la permanencia en los cargos más que una capacitación que efectivamente ayude a modificar las prácticas en el aula. Otra característica es la persistente separación entre las instituciones de formación inicial y las de formación continua. En el caso de experiencias con sistemas de formación continua articulados y ligados a las prácticas efectivas en las aulas, éstos generalmente están divorciados de las instituciones formadoras. Las instituciones de formación continua tienen un carácter ad hoc, lo que no ocurre con las instituciones formadoras. Lo que sí está en manos de estas últimas en general son programas más efímeros, relacionados con proyectos especiales, con financiamientos específicos; pero no un programa continuado de desarrollo profesional. Tanto en el caso de Chile —donde el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) se encarga de ofrecer y articular la formación continua de los profesores, aun la que ofrecen las universidades—, como en el de la Argentina —en donde la ciudad de Buenos Aires ha tenido una experiencia muy interesante con el Centro de Pedagogía de Anticipación (CePA) y la Escuela de

Capacitación Docente—, se trata de instituciones con trayectoria en formación continua que no son o no están ligadas a las que imparten formación inicial, lo cual genera una serie de efectos no buscados ni deseados.

Por otro lado, si se analizan los últimos diez años de formación continua, lo que vemos en los tres países es que, básicamente, ha habido mucha inversión en ella, pero también muchas de estas inversiones han estado ligadas a programas de coyuntura dados por los propios procesos de la reforma. O sea, aparecen determinadas temáticas impulsadas por los procesos de reforma y de allí se generan determinados programas de capacitación, teniendo como característica la de ser rápidamente sustituidos por otros programas. La tensión aquí, entonces, está entre pensar el desarrollo profesional continuo o simplemente ligar tales programas de capacitación continua a programas de coyuntura, que supuestamente mejoran a los docentes para que sean «aplicadores» de algunos aspectos de la reforma.

4. ¿Qué miran y/o evalúan los sistemas educativos del subsistema de formación inicial y capacitación docente?

En este apartado describimos el proceso y las políticas de acreditación. Y aquí me limitaré a compartir una frase de Fullan⁴ que describe muy claramente lo que ha pasado con los procesos de acreditación en el campo de la formación docente. Fullan (1996) plantea como una encrucijada que «los objetivos de la reforma han devenido en condiciones de su implementación».

Esto quiere decir que les pedimos a las instituciones formadoras que cumplan de antemano aquello que debería ser producto del proceso de transformación de su propio organismo. En ese sentido, el problema es cómo se generan los criterios de esta acreditación, desde dónde se generan tales criterios, quiénes participan en esto.

Y finalmente...

5. ¿Quiénes financian y en qué se apoya?

Todos sabemos que hay programas con financiamiento externo ligados a programas nacionales. Lo que básicamente pone en cuestión el problema de la continuidad. Nuestro estudio registra la ausencia de una política pública continua de financiamiento de programas para mejorar la formación inicial y continua de los docentes.

⁴ Michael Fullan es decano del Instituto Ortario de Estudios Educativos, en la Universidad de Toronto (Canadá).

Sólo para levantar un tema polémico: por las decisiones metodológicas tomadas, hacer este relevamiento nos permitió detectar y compartir la voz de los funcionarios y la de los académicos, tanto en el momento de documentarnos como en el de buscar referentes clave, que habían participado en estos procesos de transformación de la formación inicial y continua. Lo que aparece muy claramente es que hay varias voces ausentes. Ya se ha hablado de la voz ausente de los propios docentes. Pero yo me animo a pensar que otra voz acallada es la de los propios jóvenes. En general, en ninguno de estos procesos de reforma de la formación magisterial se ha escuchado a los jóvenes, quienes tienen mucho que decir sobre cómo debería ser una escuela que realmente los incluya. Y si los escuchamos y les damos espacios de participación, no sólo a los maestros sino también a los jóvenes, seguramente tendremos muchas más pistas acerca del tipo de formación que queremos, sobre qué hacer en nuestras instituciones de formación inicial y sobre el tipo de formación continua que debemos proponer para el desarrollo profesional de los docentes.

Cuba¹

LISARDO J. GARCÍA RAMIS²

La formación y el perfeccionamiento del personal docente en Cuba han estado en el centro de su política educacional y se puede afirmar que, en el periodo 1990-2000, se caracterizan por la dialéctica entre la estabilidad y el cambio.

Estabilidad que está condicionada por una clara definición de los fundamentos de la formación inicial y reafirmada por un contexto socioeconómico que regula la amplitud de posibles transformaciones. El cambio se revela en el ajuste de los procesos formadores a las variables condiciones sociales y crecientes necesidades de la sociedad cubana, al finalizar la última década del siglo pasado.

La sociedad cubana proyecta su labor educativa hacia el futuro desde la perspectiva de una profunda revolución educacional, que se propone cambiar los conceptos y modos de hacer la educación —particularmente la formación de personal docente— y elevar los niveles ya alcanzados de cultura de todos los ciudadanos. Para ello ya se desarrollan y se prevén programas educativos y sociales de corto y largo alcance, tendientes a eliminar las barreras que frenan esas aspiraciones y aumentar las oportunidades y posibilidades de cada niño y niña, adolescente, joven y adulto para el acceso a la educación, el empleo y la cultura.

Esto significa ampliar la atención a la diversidad en la unidad y el desplazamiento hacia lo educativo de la labor del maestro en todos los niveles de educación, lo que

¹ Este trabajo forma parte de un estudio realizado en 2003 sobre el *Estado del Arte en formación docente inicial y en servicio en América Latina* (UNESCO y PROEDUCA-GTZ).

² Educador e investigador, Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, Cuba. Esta ponencia fue presentada originalmente con el título: «La formación docente inicial y en servicio en Cuba, 1992-2000. Aproximación a sus perspectivas».

plantea nuevas y más complejas exigencias a las instituciones formadoras y particularmente a la escuela.

1. La política educativa cubana y su impacto en la formación y el perfeccionamiento del personal docente

La política social del gobierno y el Estado cubanos en materia de educación, y particularmente en la formación docente, se fundamenta en el papel de ésta como vía para la liberación y el desarrollo máximos de los individuos, según se expresa en la máxima de José Martí de que «Ser culto, es el único modo de ser libre».

Esa política social ha pasado por diferentes estadios a lo largo del periodo revolucionario iniciado en 1959, de acuerdo con las condiciones históricas (MINED, 1979 y 2000; Instituto Cubano del Libro, 1969), sociales y económicas del mismo, y se precisa al crearse los mecanismos para la formación de maestros y las formas del trabajo educativo para ofrecer educación gratuita y continuidad de estudios a todos los ciudadanos, sin excepción. Los elevados índices de matrícula y retención en el sistema cubano así lo demuestran, pero mantener esos niveles obliga a serios esfuerzos en la formación de los docentes.

Una reflexión sintética sobre los principales logros y políticas del Estado cubano en materia de educación y que influyen en la formación magisterial parte de incluir ideas estratégicas como las siguientes (MINED, 2000; Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, 2000):

- Solución de los problemas de la calidad de la educación sin renunciar a la educación masiva de todos los ciudadanos, ni distinción de sexo, raza, creencia religiosa o lugar de residencia.
- Creación de los recursos humanos y la infraestructura necesaria para extender la educación a todo el país, garantizando la formación con calidad de los profesionales necesarios para el desarrollo económico prospectivo.
- Creación de un movimiento científico en todo el magisterio cubano, que implique solucionar los problemas presentes y prospectivos del sistema educacional por la vía científica; esto equivale a decir, con objetividad, creatividad y carácter participativo de todos los factores esenciales del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Adecuada relación entre la centralización y la descentralización administrativa en todo el sistema educacional, lo que significa acercar la toma de decisiones a los niveles de dirección que ejecutan la política educacional.

- Extensión y universalización del principio de la combinación del estudio con el trabajo como fundamento marxista y marxista de la pedagogía cubana.

En el curso 1992-1993, se completó para todos los niveles y tipos de enseñanza la formación del personal docente con nivel universitario.

La especial coyuntura histórica que se origina en Cuba en 1990, al iniciarse el llamado *Período Especial en Tiempos de Paz* —luego de perderse más del 80% del comercio exterior con los países de Europa del Este, así como de recrudecerse el bloqueo y la política agresiva del gobierno de Estados Unidos de América—, llevó a perfilar estrategias del trabajo docente para mantener las conquistas educativas y enfrentar la solución de otros problemas sociales que afectan la educación en general y el trabajo de los docentes en particular.

En tal sentido, los estrategas cubanos evaluaron el impacto del periodo especial en la educación como transitorio y, al mismo tiempo, comprendieron que aparecerían en el orden educativo situaciones que iban a afectar sensiblemente la vida y las ideas de muchos niños y jóvenes cubanos; se prepararon, entonces, para adoptar medidas que disminuyeran ese impacto a largo plazo.

Esta línea incluía mantener las conquistas de la educación cubana en su gratuidad y masividad y en el acceso equitativo de toda la sociedad.

El perfeccionamiento de los planes de estudio y la estructura de carreras pedagógicas, en respuesta a nuevas necesidades y fases del desarrollo educacional del país en los últimos 25 años, ha sido un proceso continuo.

Las tres vías importantes para impulsar el urgente desarrollo sociocultural del país actuaron simultáneamente y fueron:

- formación emergente y acelerada de maestros y profesores
- formación regular
- utilización de la superación y recalificación para elevar el nivel cultural básico pedagógico y psicológico de los maestros en ejercicio, titulados y no titulados

Son factores clave del sistema de formación y perfeccionamiento, presentes incluso en las actuales condiciones y que tratan de aprovechar los recursos y potencialidades creadas en cada etapa histórica.

2. La formación de personal docente

La Dirección de Formación y Perfeccionamiento del Personal Pedagógico, del Ministerio de Educación (MINED), se encarga tanto de la formación inicial como de la posgraduada y de las diferentes formas de superación y perfeccionamiento de los docentes en servicio. Opera en estrecha coordinación con las otras estructuras de ese organismo, particularmente las que dirigen las diferentes enseñanzas, y con la Dirección de Ciencia y Técnica.

Esta labor se cumple mediante las universidades pedagógicas —encargadas de las diversas tareas de la formación docente— que se denominan oficialmente Institutos Superiores Pedagógicos (ISP). Son entidades adscritas al MINED, quien dicta las disposiciones específicas sobre la política de formación docente y rige administrativamente su funcionamiento. Desde el punto de vista metodológico, se rigen por las reglamentaciones y disposiciones válidas para toda la educación superior cubana y que son dictadas por el Ministerio de Educación Superior (MES). Éste es el órgano rector al que se subordinan metodológicamente todas las instituciones universitarias del país, independientemente del organismo al cual estén adscritas.

Todas las instituciones que se encargan de la formación docente son universitarias. Existen en el país 16 de ellas: 15 ISP (uno en cada una de las 14 provincias, con excepción de la capital que tiene dos) y una filial en el municipio especial Isla de la Juventud.

El subsistema de formación y perfeccionamiento de personal docente capacita maestros para todos los niveles y tipos de enseñanza: los maestros primarios, que se gradúan de Maestro Primario o Licenciado en Educación Primaria (o de ambos), y los profesores de nivel medio (graduados de Licenciado en Educación en una especialidad, de Profesor de nivel medio superior/universitario o de Profesor de Enseñanza General Media).

Los docentes de la educación superior se forman a partir de profesionales universitarios capacitados en cursos de preparación pedagógica y en el trabajo de formación docente de alumnos ayudantes, así como en las maestrías en diferentes ramas de la educación y en la adquisición de grados científicos.

Las educadoras de círculos infantiles, formadas en las escuelas pedagógicas o como licenciadas en educación preescolar desde 1992, se preparan para trabajar en todas las áreas de la educación preescolar. Además, asesoran a los promotores del Programa *Educa a tu hijo*, para dar atención educativa por la vía no formal a la población de 0 a 5 años que no asiste a instituciones educacionales.

Los maestros primarios se forman para trabajar de primero a sexto grado, pero en el periodo 1992-2000 se ha trabajado por ciclos.

El profesor de primer ciclo instruye en todas las asignaturas de un grupo y transita con sus alumnos. Como política se ha tratado de que este tránsito sea de primero a cuarto, pero por lo común ha sido de primero a segundo y de tercero a cuarto. Los datos recogidos en las visitas de inspección y entrenamientos metodológicos del MINED señalan que el tránsito de primero a cuarto ha ido creciendo y, en algunos territorios, llega al 74% de los maestros.

En el segundo ciclo, según el periodo estudiado, trabajaban dos maestros: uno dedicado a las humanidades y otro a las ciencias. Ambos compartían las labores educativas en un grupo y con frecuencia uno de ellos actuaba como profesor guía.

A partir del curso pasado, comenzó la formación regular y emergente de los maestros de primaria con otra estructura. Esto ha permitido extender los servicios educativos a aulas de 20 alumnos y prácticamente se ha cubierto toda la matrícula del país.

Hasta el año 2002, los profesores de secundaria básica y los de los restantes subsistemas se prepararon para trabajar en cualquier grado en una o dos asignaturas, según su plan de formación; pero, en general, lo hacían sólo en una asignatura y en una escuela del sistema a tiempo completo.

A partir del presente curso escolar, se prepararán los profesores de secundaria como Profesores Generales Integrales y atenderán a 15 alumnos.

Y para el nivel preuniversitario se ha iniciado la formación de profesores por área del conocimiento.

3. Los docentes en el sistema educativo cubano

En el curso 2000-2001 había frente a alumnos un total de 178 522 docentes; se mantenía la cobertura de años anteriores, lográndose mantener y en algunos casos disminuir la relación de alumnos por docente en el sistema.

En 2002, la educación primaria posee el 81,3% del total de sus maestros como licenciados en Educación y en la educación media general esa cifra es del 90%.

Durante buena parte del período, la relación entre alumnos y docentes para los principales subsistemas se mantuvo constante y en niveles bajos, permitiendo sostener la calidad educativa, a pesar de las difíciles condiciones económicas del periodo

especial. Esto está disminuyendo aún más después del 2000, por las medidas educativas proyectadas.

En el curso 2000-2001, el 69,4% de los docentes del sistema eran mujeres. Este porcentaje aumenta en el caso del nivel primario, donde hay un 76% de docentes mujeres y dos de cada tres son directoras de centros primarios.

El ingreso a los centros pedagógicos, durante casi todo el periodo 1990-2000, fue de egresados del preuniversitario (bachillerato) que optaban por carreras pedagógicas y que habían dado sus exámenes de ingreso al inicio de la década. En el caso de las carreras técnicas, entran egresados de las especialidades técnicas de nivel medio superior, tanto por la vía de los cursos de habilitación, como de otros cursos paralelos a la culminación de su nivel medio; éstos son organizados por los ISP, y rigen los mismos criterios de selección que en el caso de los bachilleres.

Por otra parte, desde fines de la década, había un acceso más directo de estudiantes de bachillerato que, agrupados en Institutos Preuniversitarios Vocacionales de Ciencias Pedagógicas (IPVCP), expresaban su vocación por las carreras pedagógicas y tenían garantizadas sus plazas en los ISP luego de aprobar los exámenes de ingreso a la educación superior en las materias de Matemática, Español e Historia.

A los cursos para trabajadores tienen acceso directo todos los trabajadores docentes con titulación media superior que no hayan alcanzado el nivel universitario y se encuentren en ejercicio en un centro educacional del país. No tienen que pasar por pruebas de ingreso o concursos de oposición; la matrícula abarca a todos los aspirantes, por ser de interés priorizado por el Estado su superación y titulación en el nivel superior.

En el periodo hasta 1991-92, había crecido de modo notable la masa de maestros en el país, como resultado de las políticas de desarrollo social y de la formación de docentes, lo cual permitía la realización de años sabáticos en la licenciatura en educación primaria y planes de superación más estables en el nivel secundario.

Los egresos desde 1984 superaron los 10 mil estudiantes, llegando a 20 mil en 1991. Como resultado de las condiciones ya creadas y de las complejas condiciones económicas desde inicios de los noventa, estas cifras de egresos e ingresos fueron ajustándose a las posibilidades y necesidades más imperiosas.

Entre los ciclos escolares 1994-95 al 2000-01, descendieron los ingresos entre 1994 y 1999, recuperándose ligeramente a partir de 1999, pero sin rebasar en ese momento los niveles de 1994.

Esto repercutió en las decisiones tomadas a partir del curso escolar 2000-2001, donde se comenzó una labor intensiva de formación de docentes para los niveles primario y secundario y se pudo resolver el déficit que venía produciéndose. Si bien coincidió con descensos en las matrículas por factores poblacionales, no afectó en todos los territorios la proporción de alumnos por docente; hubo casos, como en las provincias de Ciudad de la Habana o Cienfuegos (por citar un ejemplo), donde había comenzado a gravitar en la labor educativa.

4. Las políticas de formación docente inicial en los noventa

En los institutos superiores pedagógicos se imparten desde inicios de los noventa dos tipos de cursos: los regulares diurnos, a los que ingresan graduados de preuniversitarios o técnicos medios de la educación técnica y profesional, y duran 5 años; y los cursos para trabajadores, con una duración de 5 ó 6 años, para los maestros y profesores en ejercicio (Forneiro Rodríguez, 1995).

Desde el curso 1991-1992 hasta el 2001-2003, la formación de maestros primarios estuvo restringida a graduados de bachillerato; era la única vía de ingreso a esa carrera. A partir del curso escolar 1993-1994, la formación de educadoras de círculos infantiles es también una licenciatura para egresados de preuniversitario.

El nivel de los maestros primarios y educadores de círculos infantiles en ejercicio, graduados de nivel medio, se continúa elevando paralelamente, en los cursos para trabajadores de las licenciaturas en educación primaria y preescolar, respectivamente. Estas carreras tenían una duración de cinco años en los noventa, y en el caso de educación primaria, los dos últimos años se realizaban en cursos diurnos, fuera del puesto de trabajo y sin afectación del salario respectivo.

Las concepciones curriculares para toda la educación superior cubana fueron tenidas en cuenta al diseñarse los planes de estudio de carreras pedagógicas. Como fundamentales se pueden resumir las siguientes (Macías Sainz, 1998):

- La duración de las carreras, independientemente del nivel para el que formen, es de cinco años.
- El modelo de profesional se elabora luego de determinarse los problemas fundamentales que éste debe ser capaz de resolver, sobre la base de un perfil amplio.
- Aplicación más consecuente del principio de sistematicidad, precisándose aspectos tales como las disciplinas y los años, integrados al logro del modelo del profesional.

- Fortalecimiento de los vínculos entre el estudio, el trabajo y la investigación.
- Descentralización de decisiones.
- Incremento del papel de los objetivos como categoría rectora del proceso docente.

El plan de estudio, constituido como documento estatal, incluye: la caracterización de la carrera, el modelo del profesional, el modelo de plan de estudio y los objetivos por años. Como documentos rectores se consideran, asimismo, los programas de las disciplinas.

Esta concepción permite definir dos tipos fundamentales de organización interna en el currículo: la vertical, determinada por las disciplinas y su derivación en asignaturas, y la horizontal, determinada por los años de estudio del plan.

Otro elemento de la concepción curricular son los llamados programas directores, referidos a los objetivos que el egresado debe alcanzar y que recorren todo el plan de estudio; sirven para orientar en la consecución de los objetivos de cada disciplina o año y pueden tener o no como base alguna disciplina del plan.

En el caso de las carreras pedagógicas, los programas directores están muy estrechamente vinculados a la formación de valores, y a los que inicialmente se concibieron (Lengua Materna, Lengua Extranjera, Computación, Formación Ideopolítica, Orientación Profesional Pedagógica y Educación Estética) se han ido incorporando otros programas nacionales, como los relativos a la educación sexual, educación ambiental, educación para la salud y el ahorro de energía, fundamentalmente.

Todos los planes de estudio se conciben a partir de tres componentes básicos: académico, laboral e investigativo. Sus nombres indican la peculiaridad fundamental curricular de cada uno.

En general, el componente académico abarcó en esos años varios ciclos:

- El pedagógico psicológico, que agrupa las disciplinas de formación pedagógica, (Maestro y Sociedad, Anatomía, Fisiología del Desarrollo e Higiene Escolar, Actividad Pedagógica, metodología de las enseñanzas de las disciplinas, entre otras). La denominación y estructura de las disciplinas cambió en la década, pero no su función principal.
- El de la formación política filosófica, que ofrece la preparación en la Historia de Cuba y de la Revolución Cubana y en el estudio de la filosofía y la filosofía de la educación.

- El de la formación básica y básica específica, que pretende crear las bases del estudio de las asignaturas y disciplinas específicas.

En cada instituto superior pedagógico, un porcentaje del tiempo del plan de estudio se dedica a cursos y seminarios especiales, a opción del estudiante.

Para elaborar los planes específicos de las carreras pedagógicas, se partió de los lineamientos generales y se establecieron parámetros para su estructuración. Estos últimos se diferenciaron para las carreras de formación general media, las de educación primaria, defectología, educación preescolar y las específicas para la educación técnica y profesional, respetándose las características de las respectivas enseñanzas.

Con estos criterios, se definieron otros parámetros generales para que cada carrera trazara su diseño particular. Los objetivos para un período dado, acotado en el año académico, se van definiendo simultáneamente al seleccionarse y estructurarse el contenido de las disciplinas. Si bien los objetivos de año pertenecen actualmente a la categoría de los documentos rectores, la dinámica del proceso docente indica que deben tener un carácter más flexible. Así, por ejemplo, el diagnóstico de los estudiantes al iniciar la carrera puede determinar que se ajuste el alcance de los objetivos de primer año, sin modificar sustancialmente su esencia.

Un criterio para determinar las disciplinas fue el de disminuir la atomización que en planes anteriores llevó a la proliferación de asignaturas, sin lograr niveles de generalización y aplicación acordes con las exigencias del modo de actuación profesional (Álvarez de Zayas, 1995). Así, disminuyó el número total de disciplinas y de asignaturas en un año, aumentando su fondo de tiempo. Las disciplinas se estructuran en asignaturas por semestre o curso y pueden contemplar más de un año académico.

Para cada disciplina se determina su fundamentación (Chirino Ramos y Parra Vigo, 1997), los objetivos generales, el fondo de tiempo de las asignaturas que la integran, los objetivos generales, así como sus sistemas de conocimientos y habilidades.

Desde mediados de los noventa, un elemento esencial del cambio en los currículos de carreras pedagógicas es la mayor descentralización tanto en su diseño como en su aplicación³ (García Batista y Addine Fernández, 1997). Esto permite que, a partir de los documentos rectores de los planes de estudio respectivos —que dan unidad al sistema—, cada centro pedagógico los adecue a las condiciones concretas del desarrollo educacional local, la preparación de los claustros, sus resultados científicos, las características socioeconómicas y geográficas, los tipos de centros docentes del territorio, con el objetivo principal de elevar la profesionalización del docente.

³ En realidad, este proceso venía produciéndose desde los planes de estudio en 1992, pero se intensifica a mediados de los noventa hasta la actualidad (Macías Sainz, 2000).

Cada centro tiene la responsabilidad directa de diseñar metodológicamente la carrera, elaborar los programas de las asignaturas, diseñar específicamente la práctica laboral y el trabajo investigativo de los estudiantes y de concretar la evaluación. Se encarga, asimismo, de elaborar los calendarios y horarios, determinar el tiempo y contenido de las asignaturas optativas y facultativas y de diseñar la culminación de estudios.

La flexibilidad prevista, tanto en la propia concepción de los planes como en las reglamentaciones vigentes para la educación superior, permite una descentralización que garantice la atención a la diversidad.

Un primer aspecto para ello es la necesidad de un diagnóstico que, en las condiciones concretas de cada centro, ayude a establecer la estrategia de actuación adecuada. Este diagnóstico debe abarcar tanto a los estudiantes como a los profesores, además de incluir los recursos disponibles.

El diagnóstico debe ser sistemático y tener la continuidad del propio proceso docente educativo. La conclusión de cada año representa un momento importante de valoración; esta interacción diagnóstico-regulación irá marcando la pauta de ejecución del plan, que se concreta mediante el trabajo metodológico y en el proyecto educativo para cada año.

Se podría asegurar, concordando con A. Macías, G. García y F. Addine (2001), que la mayor consideración del diagnóstico en la práctica educativa y la flexibilización en los currículos es una característica que distingue la formación de docentes a finales del periodo estudiado, y que crea condiciones para los cambios que se producirán en el año 2000.

5. La formación práctico-docente: componente fundamental del currículo en el periodo estudiado

Un análisis de los fundamentos que estructuran los planes de estudio en los noventa revela una política para la educación superior que define la formación de los egresados en estrecho vínculo con la futura actividad profesional. La misma se concreta en una formación pedagógica superior cuya idea rectora es la de una mayor integración del instituto superior pedagógico y la escuela en el desarrollo de las capacidades y habilidades pedagógicas del futuro profesor.

Esta es una continuación y superación dialéctica de la relación entre la escuela y el centro formador en la formación de docentes en Cuba (Addine Fernández, 1996).

Los institutos superiores pedagógicos cubanos se caracterizan por concebir la formación práctico-docente como un proceso dirigido; en él deben perfeccionarse, por una parte, la función de dirección del centro pedagógico y, por otra, su participación y responsabilidad en la preparación profesional del egresado, de acuerdo con las exigencias que se plantean al maestro para elevar la educación a planos cualitativamente superiores. Es decir, el maestro, cada vez más, debe aprender de la escuela, en la escuela y para la nueva escuela.

En consecuencia, la formación pedagógica de los estudiantes, componente fundamental de su preparación, se concibe como un proceso esencialmente productivo. Desde sus primeros años de estudio, el estudiante resuelve tareas docentes con un fin predeterminado, tanto en el proceso docente educativo en el instituto superior pedagógico, como en la actividad escolar concreta.

La formación se realiza a través de un sistema de actividades comprendidas en el plan de estudio; cada disciplina y componente del mismo debe contribuir de manera definida al desarrollo de las habilidades profesionales y a la adquisición de los conocimientos que el egresado necesita para cumplir sus funciones.

Estas tareas pueden tener un contenido psicológico y pedagógico, general o especializado, o estar relacionadas con la práctica político-social de los estudiantes. Su solución debe permitirles apropiarse de los modos de actuación del profesor en su actividad profesional y de los métodos del trabajo científico-pedagógico en su especialidad.

La formación práctico-docente debe caracterizarse por:

- El desarrollo gradual y paulatino de las habilidades pedagógicas.
- El aumento de la modelación teórica y la algoritmización de los elementos de la actividad pedagógica, como una de las vías para desarrollar el pensamiento lógico y pedagógico de los estudiantes y la eficiencia de la preparación profesional.
- La orientación profesional de los estudiantes desde los primeros años de estudio y en cada una de las actividades.
- El conocimiento por los estudiantes de las peculiaridades del trabajo en los diferentes niveles de educación en los cuales deben laborar. La forma concreta en que ello se materialice dependerá de las peculiaridades de la carrera y la localidad.
- La integración de los estudiantes de forma directa a la ejecución de actividades para desarrollar el trabajo socio-político en los colectivos escolares, laborales y

de otro tipo de la comunidad, con vistas a contribuir a su formación como futuros trabajadores ideológicos.

La aplicación de estos criterios en planes de estudio anteriores a 1992, los denominados planes B, demostró los beneficios del trabajo creciente en la escuela a partir del primer año. Asimismo, los programas docentes que se establecieron especialmente para cada tipo de práctica resultaron un mecanismo efectivo para su desarrollo y control, por lo que deberían continuarse ejecutando y fortaleciendo.

Al inicio de los noventa, el tiempo que se calculó para la formación práctico-docente en los nuevos planes de estudio se ajustaría a las características concretas de cada carrera y territorio y sería:

Durante el primer año, el estudiante asistiría a la escuela en promedio una sesión quincenal. En segundo año y hasta el primer semestre de tercero, se dedicaría una sesión semanal. En este periodo se debería alcanzar la preparación fundamental de carácter pedagógico y psicológico, con ella el estudiante podría enfrentar en el futuro el trabajo político-ideológico y el trabajo docente en la especialidad.

A partir del segundo semestre de tercer año, la permanencia en la escuela aumentaría a dos o tres sesiones semanales; el estudiante se acercaría así de forma más directa a las condiciones reales de su futuro trabajo, y en especial comenzaría la enseñanza en su especialidad bajo la dirección de profesores de la escuela y los programas establecidos para este tipo de práctica. En esta etapa desarrollaría, como mínimo, entre 10 y 12 clases en el semestre en uno de los grupos del profesor que lo asesore en la escuela.

En el cuarto año continuaría el trabajo desarrollado en el tercero, pero con mayor profundidad, independencia y variedad. En cada semestre, el número de clases que debería tomar el estudiante —de acuerdo con sus particularidades— no sería inferior al 50% de las correspondientes al grado en que trabaje. Las sesiones en la escuela se adecuan a la frecuencia de la asignatura y a las condiciones territoriales. En el quinto año, los estudiantes realizarían su práctica docente durante un mínimo de 22 semanas.

La práctica docente constituye un componente generalizador e integrador de la formación y en ella el estudiante se enfrenta a la actividad laboral, buscando la solución independiente y creadora de las tareas del proceso docente en la escuela.

6. Niveles de sistematicidad en la formación profesional

Como se ha expresado, los vínculos con la actividad profesional del maestro y el desarrollo de las habilidades para el trabajo docente-educativo comienzan desde el primer año. En este proceso se distinguen los siguientes niveles:

- *Primer nivel.* En este nivel los conocimientos de los estudiantes sobre los alumnos y los mecanismos de interacción con éstos son elementales e insuficientes para proyectar el trabajo de acuerdo con sus regularidades. Se adquieren las primeras ideas sobre la sensibilidad del sujeto y se comienza a desarrollar el tacto pedagógico y la medida del tratamiento al escolar en determinadas tareas. Se pone en contacto al estudiante con problemas metodológicos y organizativos del trabajo en la asignatura y con otras tareas docentes generales de la escuela. El estudiante se encuentra en un nivel reproductivo en su actividad docente: sólo expone lo que sabe.
- *Segundo nivel.* Aquí el estudiante es capaz de organizar con asesoramiento su trabajo pedagógico y socio-político, con arreglo al conocimiento de las regularidades del desarrollo de la personalidad y las características del colectivo escolar, así como de acuerdo con elementos de la teoría pedagógica. Aún no es capaz de modelar suficientemente el trabajo especializado, ni de comprender la táctica de la enseñanza de temas aislados de su asignatura según las características de su tratamiento en la escuela.
- En tareas determinadas, es capaz de adaptar su relación con el auditorio y tiene mayor sentido de la proyección de su trabajo. Posee nociones sobre el trabajo científico pedagógico.
- *Tercer nivel.* El estudiante posee ahora los conocimientos para controlar la interacción con el grupo y para dirigir la actividad docente en la asignatura; aunque es capaz de orientarse en su relación con el auditorio, lo hace sin tener siempre en cuenta todas sus particularidades. Para realizar y organizar su actividad docente requiere de ayuda, aun cuando domina —en lo esencial— la táctica de la enseñanza de varias partes del curso o de éste en su generalidad. Aún su medida del tacto y del sentido de las insuficiencias de los alumnos no se proyecta del todo en su trabajo educativo.
- *Cuarto nivel.* Aquí el estudiante es capaz de orientarse y adaptarse en su relación con el auditorio, de forma reflexiva tiene medida del tacto pedagógico y está en condiciones de considerar las insuficiencias y estabilidad de la personalidad de sus alumnos, si bien requiere de algún asesoramiento. En general, es capaz de proyectar su trabajo con independencia y de organizarlo, aunque puede presentar insuficiencias, especialmente en sus potencialidades movilizadoras. Domina la táctica de la enseñanza de partes de la disciplina escolar. Proyecta y desarrolla actividades políticas en el centro de estudio y

otros de la comunidad. Es capaz de organizar y realizar trabajos científicos simples en su especialidad y de manejar la información científica.

No son niveles estáticos y sólo caracterizan la formación que se debía alcanzar mediante el desarrollo paulatino de la práctica docente.

Cuando la práctica social determinó que los estudiantes participaran desde el segundo o primer año en la labor escolar, dados los déficit de profesores en determinados territorios, la consecución sistemática de estos niveles se puede alterar y aparecen modos de actuación del cuarto nivel, pero en desarrollos inferiores que se van perfeccionando en los diferentes años. Se realizaron varios esfuerzos de investigación con tal fin, tanto al inicio como al final de la década (Addine Fernández, 1996), que permitieron perfeccionar aspectos metodológicos de esa labor.

Este proceso comenzó al aumentar la necesidad de profesores en algunos territorios, a partir del curso escolar 1998-99, donde el estudiante empieza a vincularse desde muy temprano con la escuela, aumentando el tiempo de su práctica profesional con la asesoría de su instituto y de los maestros de las escuelas.

7. La superación del personal docente en Cuba

La superación del personal docente está a cargo de los institutos superiores pedagógicos, conjuntamente con las estructuras metodológicas y de dirección de cada territorio, mediante cursos de posgrado, entrenamientos, diplomados, maestrías u otras actividades que responden a necesidades concretas del desarrollo educacional en la respectiva área de acción (Piñón González, 2001; MINED, 1995-96).

La estrategia de superación (Castro Escarra, 1997) abarca a todo el personal docente en ejercicio, bajo dos modalidades fundamentales: liberadas a tiempo completo y desde su puesto de trabajo, sin que se afecte el salario ni su período de vacaciones remunerado (Palacio de las Convenciones, 1995 y 1997; Forneiro Rodríguez, 1995).

En cada curso, decenas de miles de docentes en el país disfrutaban del año sabático para elevar su preparación científico-pedagógica. Desde el curso escolar 1991-1992, se instauró el año sabático para los licenciados en educación primaria con cursos donde la preparación para la actividad científica en la escuela es el hilo conductor.

La superación desde el puesto de trabajo es la modalidad más masiva y en ella juega un papel fundamental la autosuperación dirigida. En su planificación, organi-

zación y control tienen la mayor responsabilidad los metodólogos provinciales y municipales; cuentan para ello con el asesoramiento e influencia directa de los especialistas de los institutos superiores pedagógicos.

Por otra parte, el sistema de superación profesional y de formación académica de posgrado comprende actividades especiales dirigidas al perfeccionamiento del personal que labora en las estructuras técnico-pedagógicas, tales como asesores, supervisores, directivos de centros y de otros niveles.

8. La organización de la superación⁴

Los dos principios particulares que se tienen en cuenta son:

- La unidad entre la actividad científica, la superación, el trabajo metodológico y el trabajo de dirección del proceso docente-educativo, tomando como centro la escuela, y
- La interrelación de las exigencias institucionales y las particularidades individuales de los maestros y profesores.

El primer principio condiciona el sistema de superación de maestros, profesores y cuadros técnicos y de dirección al aseguramiento de las condiciones para alcanzar la calidad de la educación en el caso concreto de cada escuela, mediante la actividad científica como la vía estratégica para ello. El segundo expresa la necesaria jerarquización de acciones tácticas y estratégicas, para lograr las transformaciones que demanda la preparación de los docentes a partir de sus posibilidades y potencialidades.

A partir de lo anterior, este modelo tiene como premisas las siguientes:

- La jerarquización sistémica de las estrategias y tácticas que garanticen elevar la calidad del desempeño profesional del docente, lo que implica definir acciones a largo, mediano y corto plazo.
- La integración coherente de las acciones que aseguren la preparación del docente como agente del desarrollo sociocultural, lo que significa considerar las exigencias en las direcciones político-ideológicas, científico-metodológicas, cultural y ética.
- La necesidad de expresarlo en un documento, que con carácter proyectivo y enmarcado en un período de tiempo determinado, precise los propósitos,

⁴ Cf. Castro Escarrá y Forcade Rábago, 1998.

objetivos, contenidos, formas organizativas y vías para todos los segmentos del universo de docentes de cada territorio, según su nivel de generalidad.

- El trabajo metodológico, la actividad científico-técnica en la escuela y la labor de dirección y supervisión son los elementos esenciales para valorar el nivel y la calidad de los objetivos propuestos, así como el estado de desarrollo y aportes de los docentes involucrados.
- El método científico como la vía para diseñar y evaluar el impacto de un sistema de superación.
- La racionalidad en la utilización de los recursos humanos y materiales.

Las responsabilidades de quienes están encargados de dirigir, controlar y asegurar técnica y materialmente las acciones de superación diseñadas son las siguientes:

Nacional (organismo estatal encargado)

- definir y establecer los objetivos generales estatales en correspondencia con las prioridades de la educación
- controlar y regular las expresiones provincial, municipal e institucional del sistema de superación

Provincial (instituciones o universidades en coordinación con direcciones educacionales)

- determinar la estrategia general de superación del territorio, con una concepción sistémica a partir de sus propias necesidades y las regularidades de los municipios y escuelas
- decidir quiénes deben acceder a una u otra forma de superación, así como las modalidades que adoptarán según las perspectivas de desarrollo de los docentes y sus potencialidades y disponibilidades
- elaborar los programas académicos y los diseños curriculares específicos para las diferentes actividades de superación
- garantizar la calidad de los claustros que desarrollan dichas actividades
- definir la periodicidad para la superación periódica

Municipal (direcciones educacionales en vinculación con instituciones o universidades)

- garantizar el diagnóstico continuo y preciso del estado de preparación de los docentes y directivos

- determinar sus necesidades en función de sus debilidades y fortalezas
- proponer la estrategia de superación para el personal docente y participar en su definición
- establecer criterios prospectivos y proyectivos acerca de la salida de docentes para actividades de superación según diferentes modalidades
- asumir determinadas formas de superación de acuerdo con sus potencialidades
- proponer programas para actividades concretas de superación según sus necesidades

Institución docente (dirección de los centros)

- responder por el diagnóstico continuo de los docentes
- elaborar la proyección individual de cada uno de ellos, a partir de los resultados de la evaluación sistemática de su desempeño profesional
- establecer criterios en su nivel para la salida de los docentes a determinadas modalidades y formas de superación
- asumir determinadas formas de superación según sus potencialidades
- garantizar la unidad entre la superación, el trabajo metodológico y la actividad científica

Las modalidades destinadas a elevar el nivel profesional de los docentes corresponden a las definidas para toda la educación superior en Cuba y abarcan dos grandes categorías: la superación profesional y la formación académica de posgrado.

La superación profesional tiene como objetivo esencial contribuir a elevar la efectividad y calidad del trabajo, así como la formación cultural. Su aspecto principal es la autosuperación, que se realiza simultáneamente con el ejercicio de la docencia. Existen también los entrenamientos —especialmente dirigidos a la adquisición de habilidades o a la asimilación de nuevas técnicas y procedimientos de trabajo—, los cursos y el diplomado.

Los cursos buscan fundamentalmente profundizar, actualizar o complementar los conocimientos y habilidades, e incluso la recalificación en casos necesarios. Esta modalidad es prioritaria tratándose de docentes en los que se ha detectado insuficiencias en su desempeño, sean éstas referidas al dominio de las materias o al carácter metodológico o de dirección pedagógica de la formación de sus alumnos.

La posibilidad de diseñar la superación según las necesidades reales y su carácter descentralizado permiten estructurar simultáneamente cursos diferentes para variados grupos de docentes. Se cubren tanto aspectos psicopedagógicos, de las didácticas especiales o el aspecto científico de las disciplinas, como otras áreas referidas a temas culturales, históricos, filosóficos, de metodología de la investigación, sobre educación ambiental, sexual, salud, etc. La descentralización en cuanto al diseño y ejecución de los cursos favorece que las facultades pedagógicas diversifiquen su campo de atención.

Otra modalidad de superación profesional son los diplomados, constituidos cada uno por un grupo de cursos articulados entre sí, e incluyen la realización de un trabajo teórico y/o práctico final. Posibilitan la formación especializada de los graduados, proporcionándoles conocimientos y habilidades en aspectos de un área particular de las ciencias.

La formación de posgrado permite alcanzar un nivel cualitativamente superior desde el punto de vista profesional y científico; se reconoce con un título oficial o grado científico, mediante las maestrías y el doctorado. Para definir qué docentes deben incorporarse a ellos se requiere de una proyección que responda a los intereses del desarrollo educacional del territorio, que se articule con sus intereses individuales y posibilidades y que constituya una vía de estimulación a los de mejor desempeño.

Hoy se han ampliado las posibilidades de superación en el campo de la cultura general, a partir de diferentes programas nacionales dirigidos a elevar la cultura del pueblo. Éstos se brindan por la televisión nacional, como en el caso de los cursos de *Universidad para Todos*, por el Canal Educativo, y las transmisiones del programa audiovisual para cada enseñanza, con segmentos específicos dirigidos a la superación cultural para maestros.

Cada día se aprecia la creciente participación de maestros y profesores en reuniones y congresos científicos, en los que también participan estudiantes de la formación inicial. Allí se presentan y discuten experiencias de avanzada y, cada vez en mayor medida, resultados de investigaciones vinculadas a los programas territoriales o que tributan a los programas ramales, formas básicas de organización de la actividad científica en nuestro país.

Estas actividades permiten la generalización de experiencias y la introducción inmediata de los resultados, se organizan desde la propia escuela y en los restantes niveles (municipios, provincias y país). Una de las más importantes son las jornadas donde se selecciona a quienes nos representan en los Congresos Internacionales de Pedagogía; éstos se celebran en el país cada dos años. Con vistas a su última edición, en febrero de 2001, fueron presentados a nivel de centro 121 184 trabajos, lo que representa el 68,5% del personal activo del país.

Esta concepción de la actividad científica también presupone que los temas de tesis en las maestrías y doctorados se relacionen directamente con las prioridades definidas en cada lugar, y que estén dirigidos a brindar soluciones concretas a dichos problemas.

9. La evaluación y el salario de los docentes

La evaluación del docente es un proceso continuo en el que el evaluador hace un alto cada año para integrar o resumir opiniones y criterios del trabajo del evaluado, que organiza y expresa mediante indicadores establecidos, en forma de valoración, en un lenguaje preciso, sencillo, con estilo directo, atendiendo los resultados del trabajo en la etapa y características individuales de cada educadora, maestro y profesor.

Esta necesaria valoración parte de los siguientes indicadores: resultados del trabajo, preparación para el desarrollo del mismo, características personales y cumplimiento de las normas de conducta y principios de la ética pedagógica y profesional.

La evaluación de los docentes se enmarca en el resumen de los logros, resultados positivos, deficiencias y dificultades más significativas. Se valora la calidad de la docencia impartida, especialmente la clase, los métodos y medios de enseñanza que utiliza, la motivación que logra, la utilización eficiente del libro de texto y la atención a las diferencias individuales. Se valoran los resultados alcanzados en el proceso docente-educativo, que se evidencian en la solidez de los conocimientos logrados por los estudiantes, en el desarrollo de las capacidades, hábitos y habilidades y en la formación de convicciones de los educandos. Las categorías que se otorgan al evaluado son: *muy bien, bien, regular y mal*.

El salario mensual de los docentes está determinado por: el nivel de calificación profesional, el tipo de centro donde labore, los años de servicios en la docencia, el cargo que desempeña y los resultados de la evaluación profesoral. Además hay un pago como estímulo por los resultados del trabajo al concluir cada curso escolar.

Los graduados de nivel superior reciben un salario mensual básico de \$280 MN, que puede llegar a \$330 en dependencia de su evaluación; esto se incrementa con los pagos adicionales referidos, siendo el promedio mensual de \$425 MN.

10. Programas sociales dirigidos al profesorado

La motivación y atención de los docentes se hacen por diferentes vías y son vitales en el proceso de evaluación, ya que posibilitan mejores resultados. La motivación se

da tanto en lo profesional como en el aspecto material y salarial; entre las vías que se pueden señalar están:

- La creación de condiciones laborales que le permitan desarrollar el proceso de aprendizaje bajo un ambiente favorable.
- La introducción de equipamientos avanzados para complementar el trabajo con los estudiantes, como la televisión, el video y las nuevas tecnologías de la información, que permiten la preparación integral del docente y mejores resultados en la impartición de las clases y el aprendizaje de los estudiantes.
- Las posibilidades de una constante superación, para lo cual anualmente se diseñan planes tendientes a liberarlo de sus funciones a tiempo completo y que pueda incorporarse a algunas de las modalidades de curso.
- La posibilidad de participación y presentación de trabajos y experiencias pedagógicas de avanzada en eventos científicos, tanto nacionales como internacionales.

Anualmente los docentes disfrutan, además de las vacaciones establecidas por la legislación vigente, de 15 días naturales de receso de sus actividades pedagógicas; ese tiempo se organiza de manera que puedan disfrutar de este descanso pagado sin que se afecte el proceso docente-educativo.

11. Perspectivas de la formación docente a partir de 2000

Una de las innovaciones que se aplican en la formación de docentes —fundamentalmente para cubrir las crecientes necesidades de maestros primarios y de otros niveles, y como formación previa al ingreso a los ISP— es la creación de centros de formación emergente o habilitación. En ellos ingresan estudiantes de bachillerato, que concluyen sus estudios de ese nivel medio superior y, a la vez, reciben una habilitación para incorporarse al trabajo docente en las escuelas.

Al alcanzar la titulación como bachilleres, tienen una actividad simultánea en los centros docentes de las diferentes enseñanzas con el compromiso de concluir sus estudios universitarios. Estos nuevos programas de formación docente constituyen un sistema continuo con la formación universitaria y, por lo tanto, son dirigidos por los propios ISP (Miranda Lena, 2002); se fundamentan en la universalización de la universidad y en la escuela como una microuniversidad.

La escuela como microuniversidad (MINED, 2003) es un concepto generado de las múltiples ideas que sustentan la estrategia por una cultura general e integral de

nuestro pueblo, en el contexto socioeducativo donde se despliegan los diferentes programas especiales de la Revolución, por el logro de una igualdad de oportunidades y posibilidades para todos.

El concepto de microuniversidad representa una redimensión de la universidad cubana, en la medida en que trasciende sus muros institucionales y llega hasta el centro de trabajo de aquellos que se forman desde el ejercicio y el desempeño profesional, en los territorios o municipios respectivos: esto es la universalización de la enseñanza universitaria.

La microuniversidad expresa una nueva concepción de la educación superior, que implica la formación desde el desempeño de la profesión. Aquí el papel preponderante lo tiene la práctica en el proceso formativo o de profesionalización, donde verdaderamente se integra el sistema de procesos de la universidad (académico, investigativo y laboral), como un nivel superior de aplicación del principio pedagógico de la integración del estudio-trabajo en nuestro país.

La escuela que recibe para su formación a los profesores emergentes debe tener claridad sobre estas ideas pedagógicas novedosas, y tomar conciencia de la responsabilidad que asumen no sólo los que sean seleccionados como tutores, sino todo el claustro. Esta concepción es un reto ético a la profesionalidad de los claustros de las escuelas, en la medida en que deben trabajar por elevar sus influencias positivas y constructivas en este proceso formativo, prestos a colaborar en todo sentido y a ser modelo no sólo para el maestro o profesor que se forma en estas condiciones, sino sobre todo para los propios educandos y la comunidad a la que pertenezcan.

En la actualidad se cuenta, además de los 15 ISP y la filial de la Isla de la Juventud, con unas 200 sedes municipales universitarias que se dedican específicamente a la formación docente en todos los municipios del país, en algunos casos con más de una sede. Estas sedes —subordinadas a los ISP— permiten aplicar los principios de la universalización antes mencionada, ya que los estudiantes de la formación inicial, a partir del segundo año de carrera, se incorporan al trabajo docente en escuelas de la enseñanza para la que se forman, en su municipio de residencia, recibiendo su preparación de nivel superior tanto en las sedes universitarias como en dichas escuelas.

12. Conclusiones

La formación del personal docente en el periodo estudiado (1992-2000) se desarrolló tratando de dar respuesta a las exigencias y demandas sociales, luchando por mantener los niveles de educación que el país había alcanzado en los años precedentes. Como se ha expresado, se revela la dialéctica entre la unidad y el cambio.

Desde el punto de vista pedagógico, las concepciones curriculares mantuvieron la lógica prevista según las investigaciones y trabajos científicos revelados en los planes de estudio implementados en 1992. Se puede afirmar que su columna vertebral fue la formación práctico-docente y que ésta se ha reforzado con modificaciones aplicadas al finalizar la década y en los planes de inicio del nuevo siglo.

Al mismo tiempo, el impacto de las condiciones económicas sobre la vida social durante este periodo influyó en la formación y el ingreso a los centros formadores de maestros, obligando a adoptar medidas emergentes —como la de una mayor incorporación de estudiantes a la práctica escolar desde 1997—, lo que favorecía la estructura y flexibilización de los planes. Este fue un proceso organizado y coordinado que fortaleció también la preparación pedagógica de los futuros egresados y el papel de los centros formadores en el desarrollo comunitario y local.

En el periodo estudiado hubo un aumento salarial a los maestros y también mejoras en sus condiciones de vida y laborales, lo cual fortaleció el prestigio social de la profesión y su alcance.

Los nuevos planes de formación, basados en la universalización de la educación universitaria y un mayor papel de la escuela en la atención a los futuros maestros, buscan atender las necesidades del cambio educativo en los centros, con utilización de profesores emergentes y luchando por mantener los altos niveles alcanzados.

Los esfuerzos por desarrollar una capacitación cada vez más ajustada a las necesidades de los docentes y por evaluar la efectividad de lo realizado han sido también una peculiaridad de la década estudiada. Esto ofrece un sostén de integración entre los centros formadores de maestros y las localidades y territorios donde ellos desarrollan su labor y donde son responsables de la actividad educativa que allí tiene lugar.

Bibliografía

- ADDINE FERNÁNDEZ, F. (1996). *Alternativa para la organización de la práctica laboral investigativa en los Institutos Superiores Pedagógicos*. Tesis de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana.
- ÁLVAREZ DE ZAYAS, R.M. (1995). *La formación del profesor contemporáneo: currículum y sociedad*. Curso Prerreunión Pedagogía 97, Instituto Pedagógico Latinoamérica y del Caribe. Pedagogía 95.
- BARRERAS HERNÁNDEZ, F. (1997). *La actividad pedagógica y sus exigencias a la personalidad del maestro*. Curso Prerreunión Pedagogía 97, Instituto Pedagógico Latinoamérica y del Caribe.

- CANFUX SÁNCHEZ, V. (2001). *La formación psicopedagógica y su influencia en el desarrollo del pensamiento del profesor*. Tesis de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana.
- CASTRO ESCARRÁ, O. y FORCADE RÁBAGO, R. (1998). *La capacitación y superación de maestros y profesores: una experiencia para debatir*. La Habana: Instituto Pedagógico Latinoamericano y del Caribe.
- CASTRO ESCARRÁ, O. (1997). *Fundamentos teóricos y metodológicos del Sistema de Superación del Personal Docente del Ministerio de Educación*. Tesis de Maestría en Educación Avanzada, Instituto Superior Pedagógico E.J. Varona. La Habana.
- CASTRO RUZ, F. (1973). *La historia me absolverá*. La Habana: Instituto Cubano del Libro.
- CONSTITUCIÓN DE LA REPÚBLICA DE CUBA (1992). Artículos 39, 43, Gaceta Oficial de la República de Cuba.
- CHIRINO RAMOS, M.V. y PARRA VIGO, I. (1997). *¿Cómo formar maestros investigadores?* Curso Prerreunión Pedagogía 97, Instituto Pedagógico Latinoamérica y del Caribe. Pedagogía 97.
- DOCUMENTOS DEL 1ER. CONGRESO DE EDUCACIÓN Y CULTURA (1969). Instituto Cubano del Libro.
- FORNEIRO RODRÍGUEZ, R. (1995). Estrategias en la formación inicial y permanente del personal docente. En *Conferencias especiales y mesas redondas*. La Habana, Palacio de las Convenciones.
- FUNDAMENTOS Y EXPERIENCIAS DE GENERALIZACIÓN DEL PROGRAMA «EDUCA A TU HIJO» (1994). Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, La Habana.
- GARCÍA BATISTA, G. y ADDINE FERNÁNDEZ, F. (1997). *Formación pedagógica y profesionalización permanente*. Curso Prerreunión Pedagogía 97, Instituto Pedagógico Latinoamérica y del Caribe. Pedagogía 97.
- (2001). *Formación permanente de profesores: retos del siglo XXI*. Curso Prerreunión Pedagogía 2001, Instituto Pedagógico Latinoamérica y del Caribe. Pedagogía 2001.
- GARCÍA RAMIS, L. y otros (1989). *Estudio crítico sobre la categoría de Actividad Pedagógica Profesional. Informe de investigación*. La Habana: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.
- (1996). *Autoperfeccionamiento docente y creatividad*. La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
- (1992). *Estudio de los factores que afectan el prestigio social del maestro. Reporte de investigación*. La Habana: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.
- GÓMEZ GUTIÉRREZ, L.I. (2003). *El desarrollo de la educación en Cuba*. La Habana: Palacio de las Convenciones.
- INFORME DE EVALUACIÓN DE CUBA AL PROYECTO PRINCIPAL DE EDUCACIÓN DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (2000). La Habana.

- INFORME NACIONAL DE EDUCACIÓN PARA TODOS. REPÚBLICA DE CUBA* (2000). Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. La Habana.
- LA EDUCACIÓN EN CUBA* (1995). La Habana: Palacio de las Convenciones.
- LA EDUCACIÓN EN CUBA* (1997). La Habana: Palacio de las Convenciones.
- LEY DE NACIONALIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA* (1961). Gaceta Oficial de la República de Cuba, 6 de junio de 1961.
- MACÍAS SAINZ, A. (1994). Nuevos planes de estudio para la formación de maestros y profesores en la República de Cuba. En *Seminario Internacional Políticas de Formación de Docentes*. Monterrey.
- (1998). Enfoques y características estructurales en el diseño de la formación inicial del personal docente en Cuba. En *Taller internacional de formación y superación de maestros, profesores y dirigentes educacionales*. Curso preevento, La Habana.
- (2000a). Formación integral del futuro docente. En *Taller internacional de formación y superación de maestros, profesores y dirigentes educacionales*. Curso preevento, La Habana.
- (2000b). La formación docente de personal docente en Cuba. En *Encinas 2000. Fórum Internacional de Educación. Temas centrales. Tema 5*. Lima: Ed. Magisterial.
- MARTÍ, J. *Obras completas*, tomo 8. La Habana.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (1979). *Educación en Cuba. Conferencia regional de ministros de educación y de ministros encargados de la planificación económica de los estados miembros de la América Latina y del Caribe. México, 4-13 dic. 1979*. Empresa Impresiones Gráficas.
- (1995-96). Trabajo metodológico, formación y perfeccionamiento del personal pedagógico. En *Trabajo metodológico. Documentos*. Curso 1995-96, La Habana.
- (2000). Principios básicos sobre los que se estructuraran los nuevos planes de estudio de los ISP vigentes desde el curso 1992-93. En *Documento de trabajo. Reunión de comisiones de carreras*. Abril de 2000.
- (2000). *Informe de evaluación de los veinte años del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe*. La Habana: MINED.
- (2003). *Proyecto de Escuela Secundaria Básica. Versión 07/ 28 de abril del 2003*. Documento de trabajo. La Habana.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR (1989). *Documentos rectores para la elaboración de los Planes de Estudio C*. La Habana.
- MIRANDA LENA, T. (2002). *Diseño, desarrollo y evaluación del currículo para la formación del profesional de la educación de la escuela cubana. Informe de investigación*. La Habana: Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona, Fondos del Centro de Información de la Educación, MINED.

- OFICINA NACIONAL DE ESTADÍSTICAS. Estadísticas de educación de Cuba. En *Anuario estadístico 2000*. Sistema Estadístico Nacional de Cuba.
- PARRA VIGO, I. (2002). *Modelo didáctico para contribuir a la dirección del desarrollo de la competencia didáctica del profesional de la educación en formación inicial*. Tesis de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana.
- PIÑÓN GONZÁLEZ, J.C. (2001). *Fundamentos teóricos y metodológicos para la capacitación profesional*. Curso Prerreunión Pedagogía 2001, Instituto Pedagógico Latinoamérica y del Caribe. Pedagogía 2001.
- RAMOS ROMERO, G. (2001). *La formación patriótica y latinoamericanista del maestro: un desafío ante la descentralización educativa*. Prerreunión Pedagogía 2001, Instituto Pedagógico Latinoamérica y del Caribe. Pedagogía 2001.
- VALDÉS VELOZ, H. (2002). *La evaluación del desempeño profesional del docente*. Curso Prerreunión IV Simposio Iberoamericano de Investigación Educativa, Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, La Habana.
- VARELA HERNÁNDEZ y otros (1995). *Sistemas educativos nacionales. República de Cuba*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Bolivia, Paraguay y Perú¹

MARTHA LÓPEZ DE CASTILLA²

El siguiente es un análisis comparativo, resultado de un estudio sobre la situación de la formación docente en Bolivia, Paraguay y el Perú.

En el recorrido por estos tres países encontramos que dicha formación adquiere una importancia significativa en el contexto educativo actual. Esto ha quedado expresado en diversos foros internacionales, en los cuales la formación docente inicial y en servicio, articulada a políticas de desarrollo magisterial, es reconocida como un componente fundamental.

En Bolivia y Paraguay se han realizado reformas educativas durante los noventa, las mismas que requieren ser acompañadas en su desarrollo por maestros de un perfil determinado.

En el Perú no ha habido una reforma en las últimas décadas, pero los bajos logros en educación constituyen una preocupación permanente. Y si bien es cierto que no se puede culpar exclusivamente a los maestros, también es indiscutible lo mucho que ellos pueden hacer.

¹ Este trabajo forma parte de un estudio realizado en 2003 sobre el *Estado del Arte en formación docente inicial y en servicio en América Latina* (UNESCO y PROEDUCA-GTZ).

² Educadora e investigadora, presidenta del Instituto de Pedagogía Popular (IPP) en Lima, Perú. Esta ponencia fue presentada originalmente con el título: «La formación docente en Bolivia, Paraguay y Perú. Un análisis comparativo».

1. Los sistemas educativos nacionales

Los principios y fines del sistema educativo se basan todos en las respectivas constituciones políticas y son recogidos en las respectivas Leyes Generales de Educación (que en Bolivia se denomina Ley de Reforma Educativa). Estos principios y fines son declarativos y están alejados de una real concreción. Todos hacen alusión al respeto por la vida, la democracia y la práctica de valores, al mismo tiempo que reconocen la importancia de la educación.

En Bolivia, una característica particular es la descentralización participativa, que establece instancias diversas de participación, desde los niveles más altos hasta el del aula. En el Paraguay destaca el sello que le imprime a la política educativa el proceso denominado *Retorno a la democracia*. Por este motivo, se observa una referencia constante a la vocación democrática. Lo que marca el desarrollo de las políticas educativas en el Perú es el reconocimiento de la necesidad de un proyecto educativo nacional.

La estructura de los sistemas educativos, con cuatro niveles, es más o menos parecida en los tres países: un primer nivel para los niños menores de 6 años, que actualmente se denomina *Educación Inicial*, pero que en Bolivia y Paraguay antes se llamaba *Preescolar*. En todos los países es el nivel menos atendido en la modalidad escolarizada, pero el más atendido en diversos programas no escolarizados financiados con ingresos del Estado y de fuente extranjera.

El segundo nivel tiene mayor peso en cuanto a gratuidad y obligatoriedad; es el que recibe más atención del Estado y más recursos de la cooperación internacional. Es el nivel denominado *Primaria* en Bolivia y en el Perú, y *Educación Escolar Básica* en Paraguay. En el caso de Bolivia tiene ocho años de duración y su carácter es terminal, ya que permite incorporarse al mundo del trabajo. La duración en el Paraguay es de nueve años y en el Perú, seis.

El tercer nivel es la llamada *Secundaria* en Bolivia y en el Perú, y *Media* en el Paraguay. Su duración difiere en cada país: cuatro años en Bolivia, tres en el Paraguay y cinco en el Perú. En conjunto, la educación preuniversitaria dura 12 años en Bolivia y Paraguay y 11 en el Perú. Tanto en Bolivia como en Paraguay, los egresados de este nivel obtienen el título de bachilleres, en dos áreas: la humanística o la técnica.

El cuarto nivel corresponde a la educación superior y tiene dos modalidades: la no universitaria y la universitaria. Los tres países ofrecen formación docente en instituciones de nivel superior no universitario y también en las universidades. En el Perú hay una diferencia, pues las universidades forman docentes para todos los niveles educativos; mientras que en Bolivia y Paraguay lo hacen para educación secundaria o media, respectivamente, y para los niveles superiores.

2. La formación docente

La formación docente se inscribe en un contexto general de baja calidad de la educación superior en las instituciones a cargo del Estado (llámense fiscales, públicas o estatales). En la década anterior, la oferta educativa de formación magisterial creció en respuesta a la demanda en cada uno de los países, pero en términos de cantidad y no de calidad.

Las deficiencias se expresan en una infraestructura inadecuada, falta de medios y recursos (bibliotecas, laboratorios), pero sobre todo en la baja calidad de los docentes y en la escasa preparación con la que llegan los alumnos egresados del tercer nivel educativo, que no son precisamente los mejores estudiantes. Todo lo cual genera una limitación «de origen».

Estos inconvenientes han dado lugar a que la mayoría de programas destinados a mejorar la educación —que incluyen la formación docente en sus dos modalidades, y que se desarrollan casi siempre con el apoyo de la cooperación internacional— incidan precisamente en el tratamiento de estas disparidades.

La docencia como profesión no reviste gran atractivo, en la medida en que las remuneraciones son bajas y las condiciones de trabajo difíciles. Esto lleva a que los mejores alumnos de secundaria opten por otras profesiones. Muchos eligen el magisterio luego de haber fracasado en su intento de ingresar a otras carreras, o como una forma de tránsito, con la idea de acceder más adelante a ocupaciones de mayor prestigio social. En Bolivia y Paraguay, los estudios para ser maestro duran menos años que los requeridos para cualquier otra profesión. En los tres países, la formación magisterial se puede realizar en instituciones de nivel superior pero con un rango inferior al de las universidades. En Bolivia se ha hecho el intento de superar esta situación, mediante convenios entre el ministerio y las universidades para que éstas se encarguen de administrar los institutos normales superiores.

Por otro lado, la docencia es vista por muchos de los postulantes como la carrera más fácil y barata. En realidad, en la mayoría de centros de formación pedagógica la selectividad para el ingreso no es muy estricta. De ahí que muchos de los estudiantes la elijan como segunda opción, al fracasar en su intento de seguir otras carreras. En el Perú hay estudios que dan cuenta de esta realidad.

En los tres países la capacitación pedagógica adopta dos modalidades: la formación inicial y la formación en servicio. La primera se desarrolla de manera formal tanto en los liceos creados específicamente para tal fin (institutos normales superiores en Bolivia, institutos de formación docente en Paraguay o institutos superiores pedagógicos en el Perú) o en las universidades.

La formación en servicio asume diversas modalidades y es impartida por institutos, universidades y otras entidades educativas, públicas y privadas. Comprende actividades formales y no formales. Entre las primeras están: la especialización, los posgrados, las licenciaturas (que en Bolivia y Paraguay se pueden considerar como formación en servicio) y la profesionalización (titulación de maestros en ejercicio). Como actividades no formales se consideran los cursos, llamados generalmente de capacitación, que brindan organismos del Estado, universidades y asociaciones civiles dedicadas a la educación.

En el Perú se ha desarrollado el concepto de formación continua, que incluye la formación inicial y la formación en servicio como un todo. Es una propuesta que está en etapa de formulación y todavía no se ha puesto en práctica.

2.1 La formación inicial

La capacitación inicial usualmente se imparte de manera escolarizada, con asistencia a clases, preparación de trabajos, exámenes y prácticas preprofesionales. Es el tipo de formación que otorga el título profesional, previa tesis o examen de grado. Obedece mayormente al proceso denominado *heteroformación*, según lo define Denise Vaillant³.

Como ya se señaló, hay dos tipos de alternativas para formar en la misma profesión: de un lado, los institutos normales superiores (Bolivia), los institutos de formación docente (Paraguay) y los institutos superiores pedagógicos (Perú); de otro, las facultades de educación. Unos y otras trabajan sin articularse entre sí, con excepción de los convenios logrados en Bolivia y algunos intentos que se están desplegando en el Perú.

Para ingresar a un centro de educación superior (instituto o universidad), se requiere haber aprobado todas las materias correspondientes al tercer nivel y también pasar un examen de ingreso. En Bolivia, los postulantes que ingresan a los institutos normales superiores deben cursar un ciclo de nivelación, que tiene por objeto suplir las deficiencias de la secundaria.

En Bolivia y Paraguay, hay una diferencia entre los que estudian en institutos y los que acuden a las universidades. En ambos países los institutos forman para desempeñarse en los niveles inicial y primario, mientras que las universidades lo hacen

³ Denise Vaillant (s/f) distingue tres tipos de procesos en la formación docente: la autoformación, la heteroformación y la interformación. Define cada proceso como sigue: En la *autoformación* el individuo participa independientemente y tiene bajo su propio control los objetivos, procesos, instrumentos y resultados de la propia capacitación. La *heteroformación* se organiza y desarrolla «desde fuera», por especialistas, sin que se vea comprometida la personalidad del sujeto que participa. La *interformación* se refiere a la que se produce en contextos de trabajo en equipo.

para los niveles secundario (o media en Paraguay) y superior. En Paraguay, sin embargo, los institutos de formación docente han comenzado a capacitar para la enseñanza en el nivel medio. En Bolivia y el Perú, ya se forman docentes en educación bilingüe intercultural para el nivel primario.

Bolivia y el Paraguay cuentan con algunas universidades, públicas y privadas, que facilitan el ingreso a profesores titulados por los institutos y que quieren obtener la licenciatura en Ciencias de la Educación. Ésta vendría a ser una extensión de la formación inicial, aunque también podría considerarse como formación en servicio, dado que son docentes en ejercicio quienes acceden a estas licenciaturas. Las universidades peruanas imparten cursos de «complementación académica», que duran dos años y consisten en igualar —si cabe el término— a los profesores egresados de institutos superiores pedagógicos y los provenientes de universidades, para así otorgarles el grado de bachiller.

En la mayoría de los casos, los estudiantes de los institutos realizan su práctica preprofesional en centros educativos. En otros, los mismos centros de formación cuentan con escuelas de aplicación, donde hay mayor garantía de que la práctica sea supervisada por los formadores. Pero esto no constituye la mayoría. En los tres países se observa una ausencia de estos centros de práctica para los futuros docentes. La práctica preprofesional es escasa o casi nula en las universidades.

En cada país, los currículos de los institutos están a cargo de una dependencia de los respectivos ministerios. Como característica tienen un marco general y la misma estructura de formación para los profesores de los distintos niveles educativos. Difieren en cuanto a la relación con el currículo del nivel para el cual son formados los docentes, y en cuanto a las prácticas pedagógicas, así como en algunas materias específicas, sobre todo para el nivel inicial. El título que obtienen los egresados se diferencia por niveles: se forman profesores para trabajar en Educación Inicial, Primaria, Secundaria, o sus equivalentes en cada uno de los países.

El enfoque curricular común a los tres países es el constructivismo, con marcado énfasis en la práctica de aula. El acento está puesto en la valoración de la cultura. Bolivia y el Perú, dada su realidad pluricultural y multilingüe, cuentan con importantes proyectos de formación pedagógica en educación bilingüe intercultural. Si bien en el Paraguay la educación escolar es bilingüe, no está presente el elemento intercultural. Antes que hablar de varias culturas, se habla de la cultura paraguaya, en la que coexisten dos lenguas: el castellano y el guaraní.

Bolivia tiene una particularidad: el Estado está obligado a contratar a todos los egresados de los institutos normales superiores. La ley establece, sin embargo, que para ingresar al ejercicio de la docencia es necesario someterse antes a una evaluación.

Dado que la contratación obligatoria es una conquista sindical, posterior a la ley, ésta queda prácticamente inoperativa en este punto.

Las universidades gozan de autonomía académica y cada una desarrolla sus propios planes de estudio.

La formación de los formadores, entendida como formación inicial, es deficiente en los tres países pues no existen cursos para capacitar docentes de educación superior.

2.2 Formación en servicio

La formación en servicio implica reconocer la capacidad humana para aprender en todo momento, puesto que el hombre es un ser inacabado. Se desarrolla mediante los tres tipos de procesos que Vaillant señala: la heteroformación, la autoformación y la interformación.

Se trata de una etapa que sirve para consolidar el carácter profesional del ejercicio docente, para actualizar a los maestros y para introducirlos en nuevas teorías, métodos y técnicas de enseñanza y aprendizaje. También, pero no únicamente, para suplir deficiencias que pudieran tener en su capacitación inicial.

La formación en servicio debe conducir a cambios favorables en el desempeño profesional de los maestros. Estas innovaciones deben incluir un mejor conocimiento de la materia y de la cultura en general, un mayor dominio de la pedagogía como saber especializado y diferentes actitudes hacia los alumnos, sus colegas y los padres de familia.

En los países materia de este estudio, la formación de los maestros en actividad y que buscan su actualización y superación profesional asume distintas modalidades:

- *Capacitación*, cuando se intenta introducirlos en una nueva propuesta o poner énfasis en un determinado aspecto o modelo de práctica educativa. Por lo general se imparte a través de congresos masivos, que son parte de un proyecto estructurado, o de manera menos sistemática.
- *Especialización*, para profundizar un aspecto del desempeño pedagógico. Se ofrece en instituciones de educación superior, institutos o universidades y tiene una estructura específica en lo relativo a materias de estudio, horarios, calendarios y duración.

- *Licenciatura.* En Bolivia y Paraguay las licenciaturas se consideran como una formación en servicio, en la medida en que están dirigidas a maestros titulados que ya ejercen la docencia.
- *Posgrados.* Son cursos de mayor nivel y exigencia académicos. Están a cargo de las universidades u otras entidades educativas de similar rango académico.

Existen también los programas destinados a la titulación de maestros que ejercen sin haber cursado estudios pedagógicos o sin haberlos concluido, al igual que de formación pedagógica para profesionales de otras especialidades que ejercen la docencia. En Bolivia están a cargo de las universidades que tienen convenio con el ministerio. En Paraguay y Perú, se conocen como cursos o programas de profesionalización y están a cargo de universidades o de institutos. En el Perú están casi en extinción, debido a la gran cantidad de maestros titulados que están desempleados.

La formación en cascada o por efecto multiplicador es una estrategia común. Consiste en capacitar primero a especialistas de más alto nivel, quienes deben reproducir la experiencia con los docentes del nivel inmediatamente inferior, y así sucesivamente hasta llegar a los maestros de aula. Los inconvenientes de este sistema han obligado a cambiar de estrategia en los tres países.

Una experiencia de interaprendizaje que cabe mencionar es la que tiene lugar en Paraguay con los *círculos de aprendizaje*, considerados como una actividad de autoformación, aunque en realidad no lo son tanto, porque no se desarrollan de manera autónoma por voluntad de los docentes, sino que es un tipo de capacitación diseñado desde el ministerio. Algo semejante son los grupos de interaprendizaje que se crearon en el Perú, como una estrategia del Plan de Capacitación Docente⁴, que se aplicó entre 1996 y 2001. Lo importante de estas experiencias es que pueden generar una cultura de interaprendizaje.

En el Perú existen los *círculos de autoeducación docente*, que no son impulsados desde el ministerio, sino de manera autónoma por los propios docentes; lo hacen con fines de autoformación que ellos también determinan en función de sus necesidades.

La formación de formadores, entendida como formación en servicio, se desarrolla mediante diversos programas en estos países. Pero no forma parte de un plan sistemático y, por lo tanto, es deficiente y obedece mayormente a necesidades específicas de capacitación.

⁴ Experiencia masiva de capacitación a los profesores de educación inicial, primaria y secundaria, como parte del Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Peruana, financiada en una primera etapa por el Banco Mundial y en una segunda etapa por el BID.

3. Evaluación, acreditación y certificación

La creación de un método de evaluación, acreditación y certificación que garantice la eficiencia del sistema educativo, la calidad de las instituciones formadoras y la idoneidad de los maestros sigue procesos distintos en cada uno de los países.

Bolivia cuenta con un Sistema Nacional de Acreditación y Medición de la Calidad de la Educación (SINAMED) y un Consejo Nacional de Acreditación y Medición de la Calidad Educativa (CONAMED), como ente autónomo y especializado. Estos organismos están encargados de certificar la medición de la calidad de la educación, incluyendo la universitaria, y acreditar los programas y las instituciones educativas públicas y privadas, de cualquier nivel.

Existe por otro lado el Sistema de Medición de la Calidad (SIMECAL), que se encarga de evaluar el sistema educativo; esto es, de medir y evaluar el rendimiento escolar e investigar los factores asociados que influyen en los logros.

En el Paraguay, la ley únicamente prevé la evaluación del sistema educativo, pero no se ha creado ningún organismo ad hoc y sólo se han fijado algunas funciones que le competen al Consejo Nacional de Educación y Cultura.

En el Perú está en proceso de creación el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa, que es un mandato de la recientemente aprobada Ley General de Educación.

Además de la responsabilidad que asume cada Estado para acreditar a las instituciones y evaluar a los principales implicados en el sistema educativo, existen dos importantes redes internacionales: el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) y la Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES).

4. El financiamiento de la formación docente

El financiamiento de la educación proviene de diversas fuentes: el tesoro público, la subvención externa, las donaciones, la contribución de las empresas y la participación de la sociedad (especialmente las asociaciones de padres de familia). El peso de cada una de estas fuentes difiere según el caso.

De acuerdo con la constitución y las leyes de estos tres países, el Estado financia los servicios educativos públicos en los tres primeros niveles educativos y la educación superior no universitaria (a la que pertenecen los institutos de formación

docente a cargo del Estado). El Estado peruano financia además la educación universitaria, que es gratuita en las universidades estatales. En Bolivia, el sector privado contribuye con el financiamiento de los institutos del Sistema Nacional de Educación Técnica y Tecnológica.

La proporción del presupuesto nacional que se destina a la educación varía en cada caso. En Bolivia, según datos de 1996 (OEI, 2/X/03), el 97% del gasto educativo recae en el tesoro público y, a partir de ese año, también en los tesoros municipales. La proporción de este gasto en el presupuesto general de la nación era del 7,3% en 1995, sin contar con la cooperación externa. Con ésta ascendía al 8,1%. En el Perú, la proporción del producto bruto interno que en 2002 se destinó a educación fue del 3,3%. Hay un Acuerdo Nacional por la Educación, suscrito en julio de 2002 con todos los partidos políticos, según el cual la proporción del PBI para educación debe aumentar cada año en 0,25%.

En el caso del Paraguay, la inversión privada tiene un peso mayor. Una forma de favorecerla es mediante la deducción de impuestos para las donaciones. Otra manera consiste en liberar de éstos a las instituciones educativas privadas, situación que también se presenta en el Perú. Las empresas están obligadas a contribuir con el financiamiento de la educación y deberían dar facilidades a sus trabajadores para que se capaciten y perfeccionen profesionalmente. También contribuyen mediante convenios con el Ministerio de Educación y Cultura en la creación de programas de pasantías para educación técnica, actividades culturales e investigación científica.

En los tres países, los padres de familia ayudan a sostener las escuelas aportando cuotas y, sobre todo en zonas rurales o zonas urbanas más deprimidas, contribuyen total o parcialmente en la construcción de locales escolares, a veces poniendo su propio trabajo.

La cooperación internacional tiene un papel preponderante en el financiamiento de la educación, especialmente en programas de mejoramiento educativo que incluyen la formación docente. Esta cooperación tiene dos modalidades: los préstamos y las donaciones.

Los organismos internacionales prestan cooperación técnica a través de proyectos, cuya inversión puede ser reembolsable en unos casos y no reembolsable en otros. Estos organismos pueden ser de la banca internacional, como el Grupo del Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), o entidades internacionales, como la Organización de Estados Americanos (OEA), la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).

Existen además otras instituciones de cooperación, la mayoría de ellas procedentes de países europeos, que desarrollan proyectos mediante convenios bilaterales o multilaterales con cada uno de los gobiernos. En estos casos se trata de la denominada cooperación técnica. El país receptor de la ayuda debe poner una contraparte, sea en efectivo, en personal o en recursos materiales. Las más importantes son:

- La Cooperación Alemana, a través de la GTZ y de la Fundación Alemana para el Desarrollo Internacional (DSE)
- Cooperación española, a través de la AECI
- La Cooperación Belga
- El Instituto de Cooperación Iberoamericana (ICI)
- La Fundación Ford

5. Particularidades, tensiones y contradicciones

Cada uno de estos países presenta alguna particularidad que valdría la pena resaltar y tener en consideración en las políticas educativas que se propongan.

En Bolivia, son los convenios del Ministerio de Educación con las universidades para emprender acciones de formación docente tanto inicial como en servicio. De los tres países, éste es el que muestra mayores avances en lo que respecta a un método para evaluar el sistema educativo y sus componentes, acreditación de las instituciones formadoras de docentes y medición de la calidad. Asimismo, se ha emprendido la descentralización participativa que atraviesa todo el sistema educativo y se desarrollan experiencias de formación pedagógica en educación bilingüe. También reviste particularidad el curso de nivelación por el que tienen que pasar los estudiantes que ingresan a los institutos normales superiores.

En el Paraguay, el enfoque bilingüe es el aspecto que cabe resaltar. La educación es bilingüe en todos los niveles. Estudiantes y maestros tienen que dominar el guaraní, por lo menos en términos de comunicación oral. A esto se debe la supervivencia de la lengua. Sin embargo, llama la atención que este enfoque bilingüe no vaya acompañado del componente intercultural. Otro aspecto destacado son los círculos de aprendizaje, que incluyen la reflexión sobre la práctica y que constituyen una experiencia de capacitación y actualización docente.

En el Perú, la formación de los docentes se ha mejorado significativamente en los últimos años. En la capacitación inicial se han unificado los currículos pedagógicos para la educación inicial, primaria y secundaria. En la formación en servicio se

desarrolló el Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD), que llegó a casi todos los maestros del país; actualmente, la capacitación se sigue dando en menor proporción desde la Unidad de Capacitación Docente (UCAD). El aporte principal es el haber desarrollado el concepto de *formación continua*, que incluye la formación inicial y en servicio.

La ausencia de un sistema de formación de formadores es común a los tres países. Como lo es la falta de recursos económicos procedentes del tesoro público para mejorar la educación y por ende la formación de los maestros, al igual que la existencia de diversos programas que se aplican con endeudamiento externo y con el aporte de la cooperación internacional, mediante donaciones o créditos no reembolsables.

Estas circunstancias dan lugar a diversas tensiones o contradicciones, muchas de las cuales forman parte de la estructura de los sistemas educativos y que resultan siendo comunes a los tres países. Entre ellas cabe mencionar las siguientes:

- Contradicción entre la importancia que se asigna a la educación en general y a la formación docente en particular y la proporción de recursos del tesoro público que se les asigna. Esta es una incoherencia que afecta a los tres países estudiados y que todavía parece ser difícil de resolver, porque depende de cambios significativos en las prioridades del gasto público.
- Tensión entre la formación continua entendida como un derecho y a la vez como un deber del docente. Si es vista como un derecho, los maestros lucharán por ella. Si la entienden como un deber, opondrán alguna resistencia. Es necesario que la sociedad, el Estado y los mismos educadores reconozcan el carácter profesional de la docencia y la formación continua como una necesidad del desarrollo profesional.
- Tensión entre el énfasis en la formación inicial y la formación en servicio. Ambos procesos son importantes y se complementan. La formación de los docentes debe ser concebida como algo continuo, que dure tanto como la vida activa de cada maestro.
- Tensión entre asignar prioridad a la formación teórica de los futuros docentes y hacerlo con la práctica pedagógica. Lo que podría traducirse como tensión entre la formación en institutos y la que se imparte en universidades. Tanto en unos casos como en otros debe haber un equilibrio entre la formación teórica y la práctica preprofesional.
- Tensión entre el ejercicio de la docencia por profesionales con formación pedagógica y por profesionales de otras especialidades. Esta discrepancia se produce al reconocer que los maestros tienen una deficiente formación en las

materias de su especialidad. Lo cual atenta contra el reconocimiento de la docencia como profesión. Para resolver esta tensión es necesario cambiar radicalmente el sistema de formación docente.

- Contradicción entre el perfil de docente que exigen el Estado y la sociedad y la posibilidad que se les brinda a los maestros de desarrollar ese perfil. La exigencia es muy grande y las facilidades y el reconocimiento muy escasos.
- Contradicción entre las normas existentes y la posibilidad de cumplirlas. Muchas medidas de política están establecidas en las leyes pero en la práctica no se pueden cumplir, sea por falta de recursos o por presiones de algunos sectores que pudieran verse afectados por su cumplimiento.

Después de sumergirnos en los sistemas educativos de estos tres países para conocer el estado del arte en la formación docente, nos reafirmamos en el carácter profesional de la docencia. Y concordamos con lo que señalan María Amelia Palacios y Manuel Paiba (1997: 95) cuando dicen:

Los maestros tendrán que cambiar radicalmente su relación con el conocimiento que tendrá que ser activa y crítica y deberán percibirse a sí mismos y actuar como creadores y no sólo transmisores de conocimientos. El maestro del futuro deberá aprender a utilizar diferentes fuentes de información, a establecer nexos entre las diferentes formas de conocimiento, incluido el saber menos sistematizado, a generar conocimiento pedagógico a partir de la reflexión sobre la práctica docente.

Lo cual nos recuerda que la profesionalidad del maestro también se expresa cuando se hace referencia al papel que le toca cumplir en el mundo actual.

Bibliografía

- CASTILLO DE TRELLES, Carmen. (2001). El Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD). En R. Cuenca (ed.), *Formación continua de docentes en servicio*. Seminario internacional, 5-7 diciembre 2002. Lima: Ministerio de Educación y PLANCAD-GTZ-KfW.
- CUENCA, Ricardo (2002). *La oferta de capacitación docente del Ministerio de Educación*. Lima: Ministerio de Educación y PLANCAD-GTZ-KfW.
- CHOQUE VILCA, Celestino (1998). Proceso de transformación del sistema de formación docente inicial en Bolivia. *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*. Año X: **28**. Buenos Aires. En < www.me.gov.ar/revistalatinoamericana > (consultada el 1/X/03).

- ELÍAS, Rodolfo (2002). Evaluación de la efectividad del programa de mejoramiento de la calidad educativa (MECES) en el desarrollo de prácticas pedagógicas renovadas en la educación secundaria paraguaya. *Revista Digital Umbral 2000*, **8**. En < www.reduc.cl > (consultada el 18/IX/03).
- ESCOBAR BATZ, Nery (2002). Un proyecto de formación docente hecho al andar. En P. Sanz (ed.), *Perspectivas de formación docente*. Simposio internacional, 25-28 junio 2002. Lima: Ministerio de Educación y PROFORMA-GTZ.
- FROHLICHER, Irene. *La Reforma Educativa Boliviana y el Aprendizaje Intercultural y Bilingüe*. En < http://www.interlama.net/OTT/INDEXe_PROJ2.html > (consultada el 30/IX/03).
- KRAINER, Anita (2002). La formación docente en educación intercultural bilingüe en Bolivia. En P. Sanz (ed.), *Perspectivas de formación docente*. Simposio internacional, 25-28 junio 2002. Lima: Ministerio de Educación y PROFORMA-GTZ.
- LABORATORIO LATINOAMERICANO DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN (LLECE). En < <http://llece.unesco.cl/nye/1.act?f=F> > (consultada el 29/IX/03).
- LEY DE REFORMA EDUCATIVA 1565* (2003). Bolivia. En < www.campus-oei.org/quipu/bolivia/index.html > (consultada el 21/IX/03).
- LEY GENERAL DE EDUCACIÓN 1264*. Paraguay. En < www.mec.gov.py/eeb/ley.htm > (consultada el 23/VIII/03).
- LEY GENERAL DE EDUCACIÓN 23384*. Perú. Lima: Ed. Abedul, 2003.
- LEY GENERAL DE EDUCACIÓN 28044*. Lima: Gráfica Nelly, 2003.
- MINISTERIO DE DESARROLLO HUMANO / SECRETARÍA NACIONAL DE EDUCACIÓN. Bolivia. En < <http://pronap.ilce.edu.mx/pronap/quees/pronap00.htm> > (consultada el 26/IX/03).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (1997). *Currículo de Formación Docente. Especialidad de Educación Primaria*. Lima: Dirección Nacional de Formación y Capacitación Docente, Unidad de Formación Docente, MED.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES (1999). *Plan Estratégico del Programa de Reforma Educativa 1999-2002*. VIEPS. La Paz, Bolivia. En < www.minedu.gov.bo/eeb/doc/anexo1.pdf > .
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA (1994). *Sistema educativo nacional de Paraguay*. Asunción: Dirección de Educación y Organización de Estados Iberoamericanos. En < www.campus-oei.org > (consultada el 6/IX/03).
- . En < www.mec.gov.py > (consultada el 12/IX/03).
- MOLINA SAUCEDO, Carlos Hugo. *La participación popular en el sistema educativo de Bolivia*. En < www.clad.org.ve/molina.html > (consultada el 29/IX/03).
- MURDUCHOWICZ, Alejandro (org.) (2003). *Equidad y financiamiento de la educación en América Latina*. Buenos Aires: IPE-UNESCO.

- NUCINKIS, Nicole. *Bolivia: la experiencia de contratación de universidades para apoyar el proceso de formación del personal docente*. En < www.ibe.unesco.org/Regional/LatinAmericanNetwork/LatinAmericanNetwork.Pdf/maldorepbo.pdf> (consultada el 29/IX/03).
- ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (OEI). *Organización y estructura de la formación docente en Iberoamérica*. Documento de trabajo. En < www.oei.es/linea6/informe.pdf> (consultada el 9/IX/03).
- . *Sistemas educativos iberoamericanos*. En < www.campus-oei/org/quipu/bolivia/index.html> (consultada el 23/IX/03).
- PALACIOS VALLEJO, María Amelia y PAIBA COSSÍOS, Manuel (1997). *Consideraciones para una política de desarrollo magisterial*. Lima: Foro Educativo.
- SCHULMEYER, Alejandra. Estado actual de la evaluación docente en trece países de América Latina. En *El Desempeño de los Maestros en América Latina y El Caribe: Nuevas Prioridades*. Conferencia regional, 10-12 julio 2002. Brasilia: UNESCO/MEC/BID.
- UNESCO. *Estadísticas educativas de América Latina*. En www.unesco.cl/05.htm (consultada el 7/X/03).
- UNESCO/OREALC (2001). *Situación educativa de América Latina y El Caribe 1980-2000*. Santiago: Proyecto Principal de Educación.
- VAILLANT, Denise y MARCELO GARCÍA, Carlos (s/f). *¿Quién educará a los educadores?* Proyecto Capacitación y Actualización Docente en Uruguay. Montevideo: Administración Nacional de Educación Pública/Agencia Española de Cooperación Internacional.
- VILLASECA, Raquel (2001). De la capacitación docente a la formación continua de docentes en servicio. En R. Cuenca (ed.), *Formación continua de docentes en servicio*. Seminario internacional, 5-7 diciembre 2002. Lima: Ministerio de Educación y PLANCAD-GTZ-KfW.

[III]

Formación inicial

Los temas en cuestión

PAULA POGRÉ¹

Mi intención aquí es integrar algunos de los aspectos que hemos visto en el *estado del arte* y presentar una de las experiencias relevadas, que además me involucra: la de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), de la provincia de Buenos Aires, y su propuesta de formación inicial para profesores de enseñanza media.

1. Los temas en cuestión en la formación docente

Obviamente, no pretendo que en esta breve exposición queden agotados los temas en cuestión relativos a la formación. Sólo abordaré brevemente algunos:

- El asunto acerca del tipo de institución formadora.
- Aspectos referidos a los contenidos de la formación, en particular a la tensión entre lo disciplinar y lo pedagógico.
- La relación entre lo teórico y lo práctico y la distinción entre esto y el problema de «la práctica docente».
- Y, finalmente, lo que se conoce como el tema de «los nuevos estudiantes».

¹ Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Buenos Aires. Investigadora docente de la Universidad Nacional General Sarmiento, Buenos Aires. Esta ponencia fue presentada originalmente con el título: «La formación inicial: temas en cuestión».

1.1 *¿En qué tipo de institución?*

Parece haber algunas preguntas recurrentes en relación con la formación docente inicial. Una de ellas es: ¿en qué tipo de institución deben formarse los docentes? Como es evidente, los distintos tipos de institución tienen sus particularidades y dejan marcas diferentes en sus graduados. Entonces, la pregunta es: ¿existe alguna diferencia sustantiva en la formación, en función de que ésta se imparta en los institutos pedagógicos, en las escuelas normales o en las universidades?

Más allá de las diferencias —que es importante no desconocer—, voy a defender la hipótesis de que no es el tipo de institución lo determinante, sino lo que pasa en el interior de esas instituciones.

Tanto los institutos terciarios como las universidades tienen potencialidades. Un buen sistema de formación inicial, cuando en él coexisten diferentes tipos de instituciones formadoras, es aquél que logra articular tales diferencias. Tal vez una de las lecciones aprendidas de los procesos de reforma emprendidos en los noventa sea que no es desconociendo las historias particulares de estas instituciones, sino más bien valorándolas, potenciándolas y articulándolas, que vamos a garantizar mejores espacios de formación docente.

Lo que vemos en muchas de las decisiones tomadas —por ejemplo, en el caso argentino— es que se ha tendido a transformar los institutos terciarios en *cuasi* universidades, y lo que ha pasado es que, en algunos casos, han perdido su especificidad y el respeto por sus propios saberes. La tesis que aquí voy a sostener es que *no influye tanto si la institución es una escuela normal, un instituto superior o una universidad; lo que importa es lo que ocurre dentro de esas instituciones y cómo se articulan con las otras, sin perder especificidad, para avanzar en nuevas propuestas más integradoras de formación docente.*

1.2 *Los contenidos de la formación. La tensión entre «lo disciplinar» y «lo pedagógico» y la relación entre teoría y práctica*

La segunda discusión es en torno a los contenidos de la formación. La cantidad y el tipo de contenidos. La tensión entre lo disciplinar y lo pedagógico.

Mucho se ha debatido y argumentado en favor de aumentar la cantidad de contenidos pedagógicos en la formación inicial. Con otros razonamientos bien fundados hay quienes defienden la importancia de aumentar contenidos disciplinarios específicos. En realidad, no es cuestión de determinar cuánto de cada cosa, no es una «receta de porcentajes».

Otro aspecto recurrente es ver cómo se han organizado los contenidos de la formación por trayectos: el pedagógico, el disciplinar, el de la relación con la escuela y la práctica. En algunos casos se han fijado porcentajes para cada uno de estos contenidos. Si bien la idea de trayectos puede ser interesante porque organiza la propuesta curricular, parecería que el efecto ha sido el de desarrollar formaciones en paralelo, sin conexión alguna ni una mirada integral. Algunas investigaciones muestran que *es el tipo de articulación de estos contenidos* lo que puede ayudar a que las propuestas de formación docente realmente generen bases para un trabajo distinto.

Cuando nos referimos a la relación entre teoría y práctica, creo que es preciso resaltar dos temas. Hace falta distinguir lo que es la relación entre teoría y práctica en la formación de los problemas particulares de lo que se conoce como el espacio de la práctica docente, en su dimensión teórica y práctica.

Es necesario replantear la relación entre teoría y práctica en todos los espacios curriculares de la formación. ¿Cuál es esta relación en otros espacios? Parecería que la práctica aparece sólo en el momento en que es entendida como residencia, y en realidad tenemos que repensar la articulación entre la teoría y la práctica en todos los contenidos de la formación.

1.3 Los «nuevos estudiantes»

Un problema que me preocupa especialmente en este momento —de esos tópicos recurrentes en los que uno parece volverse monotemático— es el de los «nuevos estudiantes».

En los tres países estudiados encontramos abundante documentación, artículos y documentos que, con enorme preocupación, se refieren a los miles de estudiantes que acceden a la formación docente y que provienen de sectores que antes no lo hacían. Se refieren también a que estos aspirantes no tienen adquiridas las competencias que supuestamente la escuela media debería haberles permitido construir...

Se alude a ellos y se les define a partir de la carencia. Y yo digo: ¡Qué paradoja, por tantos años hemos estado enormemente preocupados porque estos sectores no accedían a la educación, y ahora resulta que nos preocupa que sí accedan!

En ese sentido, recuerdo también que por años y en muchos estudios de los setenta se mostraba que una de las dificultades de nuestras escuelas era que los profesores provenían de sectores medios, con otra cultura, que no entendían a los niños. Y ahora que sí son esos mismos sectores los que llegan a las instituciones formadoras, sucede que lo que deberíamos vivir como logro y como un desafío se convierte en un problema.

¡Qué problema los nuevos estudiantes! Yo diría: ¡Qué suerte los nuevos estudiantes! ¡Qué desafío los nuevos estudiantes! ¡Qué alegría que en nuestros países estemos pudiendo incluir y formar para la docencia a aquellos sectores que tradicionalmente estuvieron excluidos de la educación media y la educación superior! Dejo abierto el tema para ampliar la discusión.

2. Los acuerdos en temas de formación docente

Hasta acá he planteado algunos de los temas en cuestión. En la última década se han escrito muchos trabajos sobre el tema de la formación docente y en ellos encontramos algunas concordancias. La siguiente es una rápida enumeración, porque justamente uno de los puntos que quiero proponer con esta ponencia es que vayamos más allá de las asunciones, más allá de los discursos.

- La formación docente empieza con las propias experiencias como alumno y continúa, luego de graduado, en el proceso de socialización profesional.
- No se trata sólo de transmitir conceptos disciplinares actualizados y una nueva teoría de la enseñanza. Se busca la apropiación de concepciones educativas reflexivas que generen otras maneras de enseñar y de actuar en el marco de las instituciones educativas.
- Se busca formar un docente autónomo, capaz de trabajar en equipo, con dominio disciplinar y un fuerte compromiso ético y técnico con los resultados del aprendizaje de sus alumnos.

Fantástico, todo esto suena muy bien cuando se dice. Ahora, hay que hacerlo. Ciertas investigaciones muestran que la formación docente inicial es una empresa de muy bajo impacto. Sin desmentirlas, propongo ir más allá. Si realmente pensáramos que no hay manera de revertir este bajísimo impacto, no deberíamos formar docentes. Propongo superar esta postura: cuando pensamos en formación inicial, lo que estamos diciendo es que ésta puede ser una empresa de enorme impacto, lo cual exige repensar qué tipo de formación proponemos, cómo hacemos esa formación docente.

3. ¿Qué tendencias encontramos y ratificamos en el estudio del estado del arte? El caso de la UNGS

En general, en los tres países analizados (Argentina, Chile y Uruguay), lo que en el último tiempo se viene proponiendo es elevar los años de estudio, elevar la formación docente a un nivel superior, poner mayor énfasis en la práctica como parte de la

misma, aumentando las horas «en terreno» e intentando superar las propuestas «aplicacionistas».

En los tres países estas tendencias están bastante arraigadas. La excepción ha sido, con respecto a la cantidad de contenidos y los años de formación, alguna universidad chilena en tiempos recientes, pero que se ha chocado en algún punto con las disposiciones generales y con las prácticas instaladas. Se ha hecho mucho en relación con estos aspectos y los logros han sido interesantes.

Voy a mencionar aquí algunas de las experiencias que el estudio nos permitió encontrar. Entre las que han conseguido destacados avances puedo mencionar:

- el Proyecto de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente, de Chile
- los Centros Regionales de Profesores(CERP), de Uruguay
- el Programa de Mejores Egresados de la Escuela Media a la Docencia (PROMESBA), en la provincia de Buenos Aires
- la propuesta de Institutos de Formación Docente Continua como centros de innovación pedagógica, de la provincia de San Luis, Argentina
- y finalmente, la de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), en la que participo y sobre la que me voy a extender

Para describir este caso haré primero una breve introducción sobre la Universidad Nacional de General Sarmiento. Es una universidad pública, nacional y gratuita, ubicada en el conurbano bonaerense; éste es el segundo cordón urbano de la ciudad de Buenos Aires y tiene una población donde el 65% de los hogares están bajo la línea de pobreza, con una alta vulnerabilidad social y un alto riesgo educativo. Si tomamos como un indicador posible las pruebas nacionales de evaluación de la calidad, los resultados para esta región son mucho más bajos que los de las provincias más pobres de la Argentina. El 70% de los padres de nuestros estudiantes, según un estudio de 1999, no terminaron la escuela primaria. En este punto, y volviendo a la preocupación por los «nuevos estudiantes», quiero cuestionar el nombre que se les ha dado académicamente a quienes están en esta situación: *mutantes*. Se habla de «mutantes» para referirse a jóvenes que ingresan a la universidad y cuyos padres no completaron la secundaria. Nosotros podríamos decir, en igual sentido, que nuestros jóvenes son «doblemente mutantes», ya que no son solamente los primeros en su familia en seguir estudios superiores, sino los primeros que han llegado a la escuela media, pudiendo completarla y de este modo acceder a la universidad. Ahora, el *mutar* implica transformarse en otra cosa, «cambiar de estado o naturaleza», según el diccionario. La pregunta y el desafío, entonces, serían: ¿cómo trabajamos en la universidad con estos jóvenes sin que tengan que transformarse en otra cosa,

respetando quienes son y lo que hacen y no pidiendo que muten para ser estudiantes universitarios o profesores en el futuro?

Esta universidad se creó hace ocho años, con el desafío de convertirse en una universidad de excelencia (no una de «segunda», ni una universidad pobre para personas pobres) *que generara su oferta académica a partir de la investigación de los problemas concretos de su comunidad.*

Su estructura curricular, desde el inicio, fue marcadamente diferente. Los estudios estaban —y siguen estando— divididos en dos ciclos. El primero de ellos permite acceder al Diploma de Estudios Generales, con mención en cinco orientaciones. Cada una de estas menciones tiene dos troncos fundamentales. Por ejemplo, en el caso de la mención Exactas, Física y Matemática; en el caso de Humanas, Filosofía e Historia; en el caso de Sociales, Economía y Sociología, etc.

Los estudiantes que ingresan no optan por una carrera hasta haber completado su primer ciclo. Una vez que lo terminan, todas las menciones cuentan con múltiples opciones de segundos ciclos, entre las cuales hay licenciaturas y profesorados. En el caso de las licenciaturas, las hay poco tradicionales, como la de Ecología Urbana, Políticas Sociales, Administración Pública, Economía Social, Economía Industrial, Comunicación, etc. Y los profesorados son cinco: Filosofía, Historia, Economía, Matemática y Física. Si bien desde un comienzo las licencias fueron, por estructura curricular y diseño de contenidos, bastante innovadoras, los profesorados habían sido diseñados de modo marcadamente tradicional y como currículo de colección.

En el año 2000 hubo un proceso de reforma curricular que involucró a la Universidad toda y modificó sustantivamente el diseño de los profesorados.

Las siguientes fueron algunas de las preguntas que nos hicimos para armar y redefinir la estructura curricular de los profesorados:

- ¿Qué debe aprender quien va a enseñar?
- ¿Cómo articulamos, desde el diseño y el desarrollo curricular, las relaciones entre teoría y práctica, en todos los espacios?
- ¿Qué tipo de diseño es consistente con el modelo de universidad y con el desafío que nos proponen los estatutos de la misma?

Tuvimos en cuenta una serie de consideraciones en la elaboración del diseño, para lo cual consideramos:

- los aportes de las investigaciones

- el respeto por los Acuerdos de Federales (Nacionales) de Formación Docente (en Argentina existen dichos acuerdos, que determinan los contenidos mínimos para la formación docente que debíamos respetar)
- el respeto por la estructura de ciclos que teníamos en la universidad
- la búsqueda del equilibrio entre teoría y práctica
- recontextualizar la práctica docente
- ofrecer —y esto era básico— a nuestros estudiantes un modelo de trabajo en equipo (para nosotros era fundamental que esta vivencia de un modelo de trabajo en equipo estuviera respaldada por el mismo diseño y desarrollo curricular)

Por lo tanto, armamos un diseño curricular organizado por núcleos de problematización como articuladores de la formación de fundamento, la formación disciplinar específica y la residencia.

La estructura del segundo ciclo universitario para los profesorados quedó estructurada como puede observarse en el siguiente cuadro.

Primer Ciclo Universitario			
Tercer o cuarto semestre	Aprendizaje I (4 h)		
Quinto semestre	Filosofía de las Ciencias / Epistemología (4 h)*		
Segundo Ciclo Universitario			
Sexto semestre	Educación I (6 h)		Espacio disciplinar específico (8/10 h)*
Séptimo semestre	Educación II (6 h)	Residencia I (8 h)	Espacio disciplinar específico (8/10 h)*
Octavo semestre	Educación III (8/10 h)	Residencia II (8 h)	Espacio disciplinar específico (8/10 h)*

*En los profesorados de matemática, economía y física, dado que esta asignatura no quedó tras la reforma en el Primer Ciclo Universitario, fue incluida como parte de los espacios disciplinares específicos en el Segundo ciclo Universitario.

Para ilustrar este diseño citaré sólo el caso de la estructura de las tres educaciones: Educación I, II y III. Las tres están organizadas por núcleos de problematización. Por ejemplo, las preguntas que articulan los contenidos de Educación I son:

- ¿Qué es la educación?
- ¿Cómo se constituyeron los sistemas educativos modernos y cómo esta constitución influye cada día en las aulas?

Confluyen al abordar las problemáticas que se trabajan en Educación I los contenidos que tradicionalmente son de Política Educativa, Historia de la Educación, Pedagogía, Filosofía de la Educación, etc.

Esto quiere decir que hicimos un currículo no por disciplinas, sino por problemas que articularan la comprensión y los conocimientos aportados por las disciplinas.

En Educación II —que es paradigmática para nosotros por condensar el sentido del trabajo interdisciplinario— la pregunta es:

- ¿Qué significa enseñar y cómo se enseña (Matemática, Física, Historia, etc.) hoy en nuestras escuelas?

Y entonces, ahí, hay un equipo interdisciplinario y confluyen la Psicología Educativa y la Psicología de la Adolescencia, la Didáctica Especial de Matemática, Historia, Filosofía, etc., además de la Didáctica General. Este espacio está bajo la responsabilidad de un equipo interdisciplinario que trabaja con quienes se forman para todas estas disciplinas juntos, con algunos momentos comunes y otros diferenciados.

Educación III se pregunta: ¿qué significa ser docente hoy? Se cuestiona el tema de la práctica docente y se dan herramientas para la investigación educativa: ¿cómo construimos conocimiento acerca de esta práctica?

Por ejemplo, los estudiantes se constituyen hoy como grupo de investigación. Los que están cursando investigan al mismo tiempo acerca de las representaciones que tienen los docentes sobre las posibilidades de aprendizaje de sus estudiantes y cómo estas representaciones se relacionan con sus prácticas en el aula. Esto hace que los contenidos acerca de la tarea docente, los materiales que problematizan la vida en la escuela, no sean «estudiados» para ser repetidos, sino leídos y analizados como parte del marco teórico que permite diseñar y llevar adelante la investigación. No hacen un diseño simulado de la investigación, sino que realizan la investigación, tomando decisiones y emprendiendo acciones a cargo de un equipo de investigación, con la pretensión de que en un semestre lleguen al primer informe de avance.

3.1 Evaluación e investigación del diseño

¿Cuáles son los desafíos de este diseño? No fue un diseño que se aceptara rápidamente y había algunas objeciones que creímos que eran realmente pertinentes. Una es la relación entre los contenidos que debían cubrirse en el semestre y el tiempo real que ello demandaba. Es decir, se trataba de una propuesta realmente ambiciosa porque tratar con detenimiento estas problemáticas era todo un reto.

¿Cuál era la otra objeción? Que corriamos el riesgo de dar un tratamiento «desdibujado» a los contenidos específicos de las diferentes áreas.

Éstas fueron las dos objeciones más fuertes y que intentamos resolver.

¿Qué fue necesario? Hubo que establecer claramente los ejes conceptuales que se iban a abordar en cada módulo.

Además, fue preciso organizar el trabajo docente de equipos multidisciplinarios que formularan metas para cada módulo, diseñaran sus contenidos, las estrategias de enseñanza y los modos pertinentes de evaluación.

La investigación acompañó todo el proceso. El abordaje por problemas, que viene dado por la lógica de la universidad, más la investigación, también inscrita en la lógica de la universidad, atraviesan el diseño curricular tanto de la universidad como de los profesorados.

Acompañamos este proceso de reforma curricular con una investigación que estamos concluyendo. Consta de tres dimensiones, pero sólo voy a referirme a algunos aspectos. Las primeras preguntas que nos hicimos tenían que ver con lo epistemológico: ¿Estamos haciendo multidisciplinaria, interdisciplinaria, generando un nuevo campo de conocimiento? ¿Cuáles son los aportes que estas disciplinas se hacen mutuamente? ¿Qué sucede cuando se propone como objeto de enseñanza a la propia enseñanza, como es el caso de Educación II?

La segunda pregunta que nos planteamos fue: ¿Este modelo multidisciplinario/interdisciplinario realmente implica una propuesta superadora en la formación docente?

Y la tercera pregunta (y ésta es una de las más interesantes, ya que alude a los procesos que deben emprender los docentes que articulan este espacio para construir el trabajo multidisciplinario) indagaba: ¿Cuáles son los aprendizajes de los propios actores involucrados en la constitución de un trabajo multidisciplinario para enseñar acerca de la enseñanza?

Por el desarrollo y los avances de la investigación podríamos estar muy contentos con este diseño. De hecho, nos sentimos muy satisfechos. Nuestros estudiantes están labrando su identidad docente sin renunciar a ser quienes son, construyendo su práctica como profesores con dominio de los saberes necesarios. Pero, en realidad, sabemos que esto no basta. Sabemos que para poder formarlos necesitamos estar en el sistema día a día, más allá de las prácticas de nuestros residentes, y más allá del espacio que la Universidad tiene en las escuelas del sistema por su intervención como formadora de docentes.

4. El PROYART, otra manera de hacer escuela

Por esto creamos el llamado PROYART, que es un proyecto en el cual se articulan la universidad, los institutos de formación docente de la zona y las escuelas medias. La convocatoria tanto a los institutos superiores de formación docente (terciarios) como a las escuelas medias de la zona es para desarrollar un proyecto codiseñado. Desde comienzos de 2003 venimos trabajando juntos en las aulas, todos los días, durante un ciclo lectivo, en las clases de Matemática y Lengua. O sea, todas las veces que los chicos llevan estas materias, un equipo formado por tres profesores —uno de la universidad, otro del instituto y un tercero del curso— ha estado trabajando con ellos en las aulas. El centro de trabajo es el aprendizaje de los jóvenes. Desde el inicio, esta tarea fue concebida no como una actividad «de la universidad» para capacitar a los docentes de los institutos, ni de ambos para capacitar a los profesores de escuela media, sino como una acción para pensar conjuntamente nuevas maneras de enfrentar la práctica. Así podríamos buscar caminos para achicar la brecha entre lo que decimos y lo que hacemos, y entendiendo que los que más ganábamos con ello éramos nosotros (tanto la UNGS como los institutos terciarios de formación docente) porque tendríamos la oportunidad de entender mucho más acerca de lo que pasa todos los días en las aulas.

Aquí retomo el señalamiento hecho de que muchas investigaciones muestran que uno de los factores que más inciden en la posibilidad de logro de los chicos es la expectativa de los docentes. Quisiera compartir una experiencia que hemos tenido en el marco de este proyecto y que vuelve a traer a colación la necesaria escucha a lo que nos dicen los jóvenes. (Periódicamente tenemos foros de jóvenes y/o buscamos otras maneras de que ellos puedan «tener la palabra»).

¿Qué dicen los jóvenes? Una de las cosas a las que se refieren es a que han recuperado la confianza en que pueden aprender. Pero que, además, sus profesores, por estar trabajando en esto, no obstante que ellos ya los conocían por haberlos tenido en otros años, comenzaron a mirarlos de manera distinta, a tenerles más pa-

ciencia, a valorar de otro modo lo que podían hacer; empezaron a tener como otra mirada.

Ellos atribuyen estos cambios en sus docentes al trabajo en equipo.

Además, atribuyen a la labor conjunta de los profesores la mayor frecuencia con que proponen trabajos colaborativos en el aula. Valorán el clima que allí existe, el clima de trabajo en equipo, y establecen una relación directa entre ambos: «Como ahora mi profesor trabaja en equipo, también nosotros trabajamos más en equipo»; «Ahora, con la mirada de los otros profesores, mi profesor me ‘desetiqueté’: antes ni me escuchaba, parecía que ya sabía lo que yo iba a contestar antes de que hablara».

¿Qué dicen los maestros? Escuchamos frases como: «Los chicos son capaces de leer cosas que jamás les hubiera ofrecido leer. Los chicos son capaces. He descubierto que mis alumnos leen a Kafka y no sólo les gusta, ¡además lo comprenden!»; «He descubierto que mis alumnos pueden escribir cosas que nunca les hubiera pedido que escriban»; «Los alumnos de segundo resolvieron problemas de maneras que yo jamás les hubiera planteado».

También está lo que dicen otros docentes que no están involucrados en el proyecto: «Los chicos que están trabajando en estas aulas han mejorado muchísimo su rendimiento en otras materias».

Elegimos trabajar Lengua y Matemática no porque creamos que son las materias más importantes, sino porque sabemos de su marcado carácter predecible de éxito y continuidad en los estudios. Por otro lado, todos conocemos el fuerte peso que ambas tienen en la cultura escolar. Pero, realmente, a nosotros nos importaba no sólo cuánto mejor ellos iban a desempeñarse en Lengua y Matemática, sino cuántas más posibilidades de acceso al conocimiento iban a tener y cuánto más íbamos a poder colaborar con la equidad.

Efectivamente, a los chicos les va mucho mejor en todo, no sólo en Lengua y Matemática. Y, además, también les va mucho mejor en Lengua y Matemática. Por ejemplo, en una prueba que se aplicó en el distrito, los chicos de los cursos de Matemática que participan en el proyecto no sólo lograron los resultados más altos, sino que fueron quienes hicieron más intentos de resolver ejercicios que la gran mayoría dejó en blanco. O sea, si bien es posible que no lograran contestar correctamente, no dejaron de intentar resolver la cuestión que se les había planteado. Los profesores están sorprendidos. «En términos generales, no es que a todos les vaya bien, pero a los que les va bien, les va mejor; y a los que les va mal, no les va tan mal», decía hace poco una de las directoras de escuela media. «Ya no nos entregan hojas en blanco», se alegraba otra profesora.

¿Qué hemos comenzado a decir todos? Pues decimos que cuando a los jóvenes se les enseña, los jóvenes aprenden.

5. A modo de cierre, algunas experiencias y reflexiones

Esta presentación podría ser además ilustrada con cualquiera de las otras experiencias que enuncié en el comienzo. Todas tienen particularidades que las hacen interesantes y también tienen cosas en común.

Mirar estas experiencias permite abrir algunas perspectivas para el cambio. Compartiré sólo algunas referidas a las instituciones formadoras:

- Al pensarnos como instituciones dejamos de ser sólo instituciones formadoras, para constituirnos como instituciones que investigan, capacitan y que por eso pueden formar.
- Pasar de ser centros «de clausura» a instituciones abiertas. Las escuelas normales tienen una interesantísima tradición, pero también durante mucho tiempo fueron centros «de clausura». Necesitamos instituciones abiertas.
- Se ha hablado mucho de isomorfismo para aludir a la identificación entre la institución formadora y el nivel para el que forma, lo cual tiene pocas ventajas y genera muchas dificultades. Pero hay también una tendencia al isomorfismo de las instituciones formadoras, a tratarlas como si fueran todas iguales. Hubo un intento de, desconociendo las especificidades, hacer que las universidades, los institutos terciarios, las normales, fueran todos iguales, cumpliendo idénticos requisitos, realizando idénticas tareas. Quizás lo que podría ayudar a organizar un sistema formador más rico sea abandonar la expectativa de igualarlas y buscar la articulación, reconocer las diferencias y a partir de ellas potenciar la tarea.

Formando profesionales de la educación

JOSÉ A. MARTÍNEZ¹

En la actualidad se tiene conciencia, tanto en el ámbito educativo como en otras esferas del quehacer social, de que la presencia de docentes calificados en el aula es uno de los factores primordiales para el éxito de cualquier intento de mejorar la educación en nuestros países. Aunque ello es cierto, los esfuerzos para fortalecer los procesos que inciden en la formación de los maestros han sido tardíos o de escasa proyección. El tema de la formación docente no es nuevo y, en el contexto social actual y frente a los complejos escenarios futuros, amerita ser analizado como propio de una institución social —la institución docente— que, a la vez, tiene un pasado colectivo y unas características que datan de un pasado común. Si bien es cierto que el profesorado se inició como una «[...] profesión escasamente profesionalizada [...] donde una de sus características más importantes fue la vocación» (Alliaud y Duschatzki, 1992: 10), la tarea actual, frente a una sociedad cada vez más compleja, consiste en formar docentes para una labor profesional que será también cada vez más compleja.

Imbernón (2001: 29) manifiesta que tanto la institución educativa como la profesión docente están, hoy y en el futuro, enmarcadas en un contexto con características como éstas:

- Velocidad en la generación de nuevos conocimientos; disponibilidad en la actualidad de la información y formas como la comunidad se apropia de ellos.
- Cambios que está sufriendo la sociedad, tanto en sus estructuras materiales e institucionales como en su organización, lo que afecta las formas de pensar, sentir y actuar de las nuevas generaciones.
- Contextos sociales actuales que, dada su evolución, irán condicionando la educación y dejando a la vista diversas tensiones que la aquejan. El avance en las

¹ Prorector, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago de Chile.

tecnologías de la información y las comunicaciones ha provocado enormes cambios en el quehacer institucional de muchas organizaciones, poniendo en crisis la transmisión del conocimiento así como sus instituciones.

- Toma de conciencia de que la educación no es actualmente patrimonio de los docentes, sino de la comunidad toda, por lo que se han generado nuevos modelos de relación y de participación en la práctica educativa.

Lo anterior, desde la óptica de los procesos globalizadores que estamos viviendo y sus implicancias para definir políticas de formación docente, sumado a la presión que ejercen las políticas neoliberales sobre el tema educativo, obliga a las instituciones formadoras de docentes —como mínimo— a estar en alerta y velar por su autonomía, privilegiando la función pública de la educación y los valores humanistas que la caracterizan.

En este artículo se señalan algunos factores que inciden en la formación de los futuros docentes, como son la preocupación por la calidad de la formación y los estilos de la formación inicial, para luego analizar someramente cómo la mayor institución formadora de docentes de Chile ha encarado la formación inicial.

1. Características de la profesión docente y desafíos de la profesionalización

Las cualidades clásicas de la formación del docente eran la vocación y la moral; al decir de Covarrubias (1875, en Tenti, 1992): «El tipo de profesor, tal como, con justicia, lo desean los más ilustres pedagogos, es un conjunto de virtudes de todo género, y su misión no es un oficio, es un sacerdocio». Interesa destacar que la ideología de la vocación infunde toda definición pedagógica acerca de la función docente (Tenti, o. cit., p. 64). La vocación no es un asunto de elección racional; más bien responde a un llamado, a una predisposición que se define como innata, no adquirida, al igual que el concepto teológico. En el transcurso de la historia, esta idea entró en contradicciones con todos los esfuerzos para hacer del oficio docente una profesión.

La labor docente actual está caracterizada por una presencia femenina mayoritaria (UNESCO, 1998), en especial en la educación preescolar y primaria. Ello ha planteado diversos análisis, sobre todo últimamente, desde la perspectiva del rol de género.

Marcelo (2001:17), en época reciente, puntualiza que:

Los profesionales se enfrentan en solitario a la tarea de enseñar, sólo los alumnos son testigos de la actuación profesional de los profesores.

Pocas profesiones se caracterizan por mayor soledad y aislamiento. A diferencia de otras profesiones u oficios, la enseñanza es una actividad que se desarrolla en solitario.

No podemos decir que «tenemos que profesionalizar al docente», ya que éste paulatinamente, en su devenir histórico, ha evolucionado como profesional; debemos pensar en cómo reorientar el proceso de su profesionalización hacia las nuevas demandas que tiene la educación en el mundo. Entendemos que este proceso se considera actualmente como un continuo, que se inicia con la formación inicial y prosigue con la formación permanente; un continuo que comprende la profesionalización y actualización del maestro a lo largo de toda su vida profesional. En este sentido, vale la pena llamar la atención sobre cuáles eran las orientaciones en la formación docente antes y cuáles deben ser ahora:

ORIENTACIONES DE LA FORMACIÓN DOCENTE*

Aspectos	Antes	Ahora
Aprendizaje	Se entrega información Jerárquico Descontextualizado	Construcción activa Se basa en conexiones Contextualizado
Enseñanza	Transmisiva Directa	Se busca transformación Busca construir un andamiaje conceptual
Currículo	Rígido	Flexible
Tareas	Aisladas Programadas secuencialmente	Auténticas Trabajo integrativo
La mediación social	Se trabaja individualmente Se estimula la competencia	Se forman comunidades de aprendices Se estimula la colaboración
Evaluación	Pruebas de rendimiento Tests estandarizados	Basada en el desempeño Seguimiento mediante portafolio

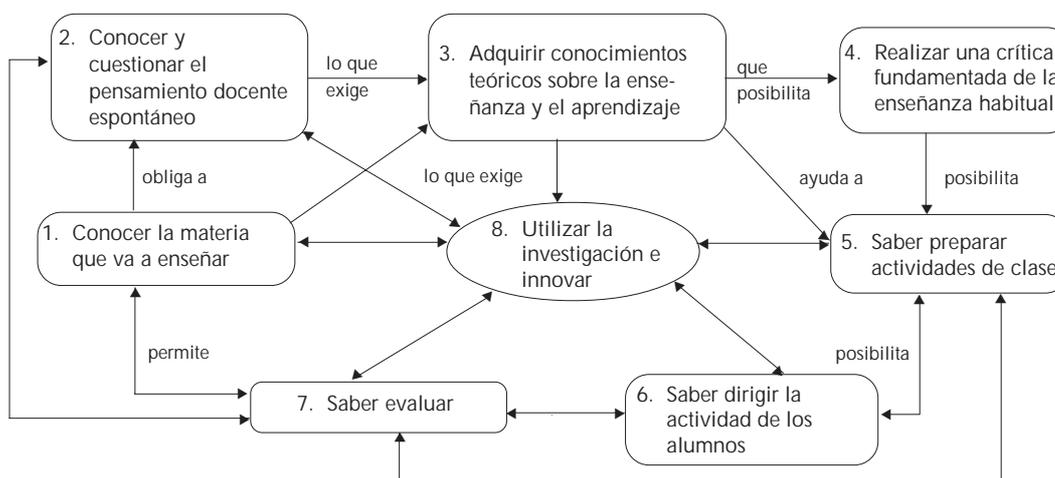
* Cf. Marcelo, 2001 (versión modificada).

Estas nuevas demandas deberían ser satisfechas a través de currículos basados en competencias, orientados a la solución de problemas, la toma de decisiones y la innovación. Moverse desde una enseñanza general a otra individualizada; desde una enseñanza frontal basada en la exposición y la explicación, destinada a entregar sólo información, a otra basada en la indagación, la construcción de nuevos conceptos, el manejo de procedimientos y el desarrollo de valores y actitudes. También significa ir desde el trabajo orientado en forma preferente a los mejores alumnos a hacerlo con todos ellos; avanzar desde una estructura de aprendizaje basada en la competitividad

individual a otra basada en el aprendizaje colaborativo; ir desde programas homogéneos a programas individuales; pasar desde un modelo de transmisión verbal a otro que integre el pensamiento verbal y visual.

En consecuencia, si pensamos en lo que cualquier profesor debe saber y saber hacer, estos son algunos de los aspectos que valdría la pena recalcar: conocer la materia que se va a enseñar, conocer y cuestionar el pensamiento docente espontáneo, adquirir conocimientos teóricos sobre la enseñanza, etc. El siguiente cuadro resume algunos de los conceptos más saltantes que Gil y Pessoa (1992) plantearon para la formación de profesores de ciencia.

LO QUE HA DE SABER Y SABER HACER CUALQUIER PROFESOR*



* Cf. Gil y Pessoa, 1992 (versión modificada).

2. Eterno dilema: el currículo de formación

Ponerse de acuerdo sobre cuál debe ser el currículo para la formación de los maestros ha generado polémica y discusiones que no permiten aún tener un modelo único que responda la cuestión; si es que así fuese necesario. Es probable que las formas más en boga provengan de las estructuras institucionales que, en el transcurso de la historia, se han encargado de la tarea de formar docentes para la enseñanza primaria y secundaria; es decir, de la enseñanza base del sistema educacional de cada país. La tradición universitaria ha impuesto un modelo para la docencia que en cierto modo parece haber dado la pauta para la formación de los maestros de enseñanza secundaria que pertenecen a ese ámbito: una formación básica que define la calidad de lo que se debe enseñar. Dada la naturaleza de las escuelas que imparten formación

profesional y que se desarrollan bajo el alero de la educación universitaria, es requisito fundamental que se acredite su calidad profesional tanto en la especialidad como en la formación docente.

Como antes se señaló, las estructuras orgánicas de las instituciones formadoras en cierto modo han influido en los modelos de formación. Las universidades clásicas, organizadas en facultades y que poseen facultades de educación, tienden a emplear lo que se ha denominado el «sombrero pedagógico» para la formación de los docentes. Alumnos que entran a una determinada facultad permanecen en ella por lo menos tres años, para adquirir una formación profunda en un determinado campo del conocimiento; posteriormente, con el grado de licenciado u otro grado académico, acceden a una facultad de educación para obtener el título profesional que los habilita como docentes. Por ende, la formación profesional se limita a unos dos años. Este modelo existe en muchas universidades tradicionales; garantiza el flujo adecuado hacia las facultades de educación de aquéllos que pretenden dedicarse laboralmente a ella. Sin embargo, en la práctica, salvo raras excepciones, no son los alumnos con un buen rendimiento en la formación de la especialidad los que ingresan a las facultades de educación. En muchos casos, las universidades que poseen salidas intermedias, como el grado de bachiller, condicionan el ingreso a las carreras de alto prestigio —como medicina, ingeniería u otras— a un rendimiento académico elevado, dejando escasa oportunidad a estudiantes con bajo rendimiento, los que finalmente deciden postular al ámbito de la pedagogía. Es importante destacar que facultades de educación de gran prestigio buscan garantizar a sus alumnos una comprensión cabal de la realidad laboral del mundo de la docencia, con la que posteriormente se relacionarán, y proporcionan las competencias necesarias para ejercer autónomamente su profesión.

El otro modelo de formación docente proviene de las escuelas normales tradicionales, encargadas de formar maestros para la escuela primaria. Este modelo se ha repetido posteriormente, con la aparición de institutos y universidades pedagógicas, y se ha ido fortaleciendo con el tiempo, en el sentido de que se considera una formación integrada. Para formar un docente de calidad, se requiere una formación fuerte en la especialidad que se va a enseñar, pero lo importante es que la formación profesional docente se inicie tempranamente en la carrera. Por razones didácticas quisiéramos denominar al primer modelo como modelo *de formación no integrada* y al segundo, *de formación integrada*. En el cuadro siguiente se comparan ambos:

COMPARACIÓN DE ENFOQUES DE FORMACIÓN

Aspectos	No integrado	Integrado
Formación de especialidad	Fuerte, orientada a la investigación de especial	Fuerte, orientada a conocer la materia que se va a enseñar
Formación profesional	Se logra después de alcanzar la especialidad	Se logra en forma paralela con la especialidad; hay problemas
Práctica educativa	Tardía, restringida a un corto período	Temprana, consolida el conocimiento profesional
Papel de la práctica	Secundario en la etapa de formación docente	Fundamental, es el aprendizaje práctico durante la formación inicial

Si contrastamos ambos enfoques, queda claro que en el modelo no integrado (del «sombrero pedagógico») la formación profesional de la especialidad es muy intensa y está orientada decididamente a la investigación, dado que es realmente una licenciatura en la especialidad. El egresado de esa licenciatura que opta por la docencia continúa en una facultad de educación. En otras palabras, el licenciado conoce mucho sobre investigación en su campo del saber. En cambio, en el modelo integrado, si bien asumimos que debe haber una fuerte formación en la especialidad, ella debe estar primordialmente orientada a conocer la materia que se va a enseñar y a asociarla tempranamente a la gestión docente en el aula. Por lo tanto, la investigación educativa, con la cual el estudiante debe familiarizarse tempranamente, ha de permitirle desarrollar competencias para la didáctica de la especialidad.

En cuanto a la formación profesional docente, en el modelo no integrado ésta se logra sólo después de alcanzada la licenciatura en la especialidad; en cambio, en el modelo integrado se consigue en forma paralela y continua con la formación profesional en la especialidad. Es decir, hay una formación profesional docente desde muy temprano; aunque se presentan dificultades, éstas pueden superarse con una formación adecuada de los formadores de docentes. La práctica educativa en el modelo no integrado es tardía y abarca un período corto: básicamente se reduce a una prepráctica y una práctica final, con un determinado número de horas. En el modelo integrado, la práctica educativa suele comenzar en el segundo o tercer semestre; se consolida a manera de conocimiento profesional, llegándose a conocer plenamente la realidad educativa y los problemas que emergen en las unidades educativas y en el interior del aula. ¿Cuál es el papel de la práctica en uno y otro modelo? En el modelo no integrado de formación, tiene un carácter secundario en la formación profesional del docente; éste ha perdido un tiempo importante de su formación universitaria para conocer su mundo laboral. ¿Una escuela de medicina podría darse ese lujo? Ello no ocurre en la modalidad de formación integrada.

3. Una universidad pedagógica: la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

Ésta fue creada como una universidad derivada de la Universidad de Chile, durante el gobierno de facto del General Pinochet, al igual que todas las sedes de provincia de la misma universidad. Desde su creación tuvo el carácter de universidad dedicada a formar docentes. La UMCE forma profesores siguiendo el modelo integrado en: Educación Parvularia, Educación General Básica, Educación Diferencial (cuatro menciones), Educación Media (diecisiete especialidades), a través de cuatro facultades; posee alrededor de siete mil estudiantes en pregrado, cursos especiales y posgrado (magíster y doctorado).

Con el apoyo económico del Ministerio de Educación, se inició en 1998 un programa especial de mejoramiento de la Formación Inicial Docente (FID); su propuesta curricular puede ser caracterizada por cinco líneas básicas de formación: Formación Personal y Cultural, Formación de la Especialidad, Formación Profesional, Formación Aplicada y Formación Indagativa. Hay un total de 28 horas semanales de clases presenciales. Estas líneas de formación se desarrollan paralelamente a los cinco años de formación del docente. A la fecha están egresando las primeras cohortes de profesionales. Algunos aspectos destacables de la propuesta curricular han sido: la disminución de la deserción, el aumento de los puntajes de admisión a las carreras y el aumento de la razón ingreso-egreso. En la actualidad 18 de 19 carreras han sido acreditadas por el Consejo Nacional de Acreditación.

Una vez alcanzados los primeros egresados, la UMCE se ha abocado a un estudio para readecuar la propuesta curricular, con los resultados del proceso de acreditación de sus carreras profesionales y los nuevos requerimientos curriculares (como el sistema de crédito, el currículo por competencias, etc.). La nueva propuesta curricular comprende solamente tres grandes líneas: la de *formación profesional docente*, que corresponde a la línea de formación pedagógica; la de *formación profesional de la especialidad*, que incluye las actividades de la línea de formación indagativa de la propuesta curricular anterior; y la de *formación aplicada*, basada en la práctica de los estudiantes y que constituye el centro de nuestro quehacer. A partir de estas tres grandes líneas formativas —que ocupan más o menos cuatro años de la formación docente—, los alumnos realizan una tesina para recibir el grado de Licenciado en Educación, con mención. El quinto año termina con la Práctica Profesional Final y el Informe de Práctica; a ello se suman los requisitos finales de titulación: exámenes de acreditación de suficiencia adecuada en el manejo del idioma inglés; manejo del lenguaje castellano oral y escrito; y de alfabetización en tecnología de la comunicación (informática). Todo lo cual permite optar al título profesional docente.

Bibliografía

- ALLIAUD, A. y DUSCHANZKY, L. (1992). *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- IMBERNÓN, F. (2001). La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro. En C. Marcelo G. (ed.), *La función docente*. Madrid: Síntesis.
- MARCELO, C. (2001). La función docente: nuevas demandas en tiempos de cambio. En C. Marcelo G. (ed.), *La función docente*. Madrid: Síntesis.
- TENTI, E. (1992). El oficio del maestro: contradicciones iniciales. En *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- UNESCO (1998). *Informe mundial sobre la educación. Los docentes y la enseñanza en un mundo en mutación*. Madrid: Santillana/UNESCO.

Los formadores en el Perú

SHONA GARCÍA VALLE¹

1. Quiénes son los formadores en América Latina y el Caribe

El uso actual del término es bastante amplio. Se llama *formadores* tanto a los capacitadores en diversas carreras técnicas y metodologías, como a los maestros de novicios de los seminarios y otras instituciones de la Iglesia Católica. Para nosotros, los formadores constituyen el conjunto de docentes que forman maestros en universidades o institutos pedagógicos de Latinoamérica y El Caribe.

2. Algunas características básicas

2.1 *Dónde se forman*

En América Latina, los formadores por lo general proceden de universidades o instituciones de educación superior no universitaria, tanto de carácter privado como público. En Cuba no hay instituciones privadas. En el caso de Chile, por ejemplo, hace ya bastante tiempo que todos estudian en universidades. Muchos de los que egresan de instituciones no universitarias, una vez titulados, tratan de obtener —y obtienen— grados universitarios. Otras veces siguen los cursos de especialización que ofrecen diversas universidades. Durante la última década, ha habido esfuerzos notables de muchos países por ofrecer capacitación a sus formadores.

¹ Educadora del Instituto Pedagógico Nacional de Monterrico, Lima, Perú. Esta ponencia fue presentada originalmente con el título: «Situación de los formadores en América Latina y el Caribe».

En el Perú, los formadores han contribuido de manera importante a su autocapacitación, organizándose en redes que realizan encuentros anuales tanto para intercambiar experiencias como para profundizar en determinados temas que consideran deficitarios.

2.2 Estrato social del que proceden

En su mayoría, los formadores provienen de la clase media o de grupos populares. Suelen ser maestros de aula que concursan para ocupar puestos laborales en las instituciones de educación superior. A veces son graduados universitarios que, por su rendimiento académico, son invitados a trabajar en la universidad al concluir la carrera. En muchos casos, los formadores de las universidades son titulados de otras carreras y con frecuencia carecen de toda preparación para ejercer la docencia.

En algunos de nuestros países se les considera como profesionales de segunda categoría. Por lo general, son tratados como simples técnicos que deben acatar normas bastante rígidas y ejecutar currículos en cuya elaboración no han participado.

No sabemos si la situación que existe en el Perú se repite en otros países. En las grandes ciudades, una buena proporción de los que ingresan a la carrera docente suele ser población residual que no pudo ingresar a carreras que ofrecen un porvenir más lucrativo. El convertirse en maestros es casi la última opción del nivel superior. En cambio, en las ciudades pequeñas, donde no hay universidades o ellas no ofrecen carreras atractivas, para buena proporción de los estudiantes que concluyen secundaria el estudiar en un pedagógico es casi la mejor opción. En este último caso, ocurre también que muchos maestros se convierten fácilmente en autoridad política en su lugar de origen. En otras palabras, el estatus de maestros y formadores en el Perú va a ser distinto si se trata de un profesional en una ciudad grande o en una pequeña.

2.3 Condiciones laborales

Los sueldos de los formadores suelen ser bajos. En el caso del Perú, son bajísimos. Lo son mucho más en los institutos pedagógicos públicos con respecto a las universidades nacionales. Actualmente se exige a cada formador de 18 a 20 horas de clase con alumnos, más observación de práctica y asesoría de tesis, sin contar el tiempo dedicado a tutoría y a labores administrativas. Por lo general, su acceso a Internet es muy limitado, pues el tiempo disponible en las computadoras de la institución se les agota en abrir su correo electrónico. Si bien las cabinas de Internet en el Perú son relativamente baratas, los salarios de los formadores no alcanzan para gran cosa. La mayoría de los que trabajan en los pedagógicos públicos desempeñan además otra ocupación para completar su presupuesto. Si bien en las universidades privadas la

paga es mejor, no ocurre lo mismo en la mayoría de pedagógicos privados. No tenemos información sobre lo que ocurre en los otros países de la región.

3. El nivel académico. El caso del Perú

Voy a referirme al caso de los c. 3200 formadores de los 120 institutos pedagógicos públicos que hay en el Perú. La gran mayoría de ellos tienen título profesional de profesores, que obtuvieron en universidades o en pedagógicos. En este último caso, muchos han seguido también estudios posteriores en las universidades, así como cursos largos de segunda especialidad.

La capacitación recibida por parte del Estado los ha dividido en tres grupos. El primero está formado por los 22 pedagógicos del llamado Plan de Fortalecimiento; empezaron la reforma curricular de 1996, en ese año o en 1997, y fueron considerados de carácter «piloto». El segundo grupo está constituido por los 52 institutos del Plan de Modernización y entraron al proceso en 1997. El tercer grupo lo integran los 46 institutos que fueron incorporados entre 2000 y 2001.

3.1 Los 22 institutos piloto

Once de ellos iniciaron su proceso de capacitación en mayo de 1996 y los otros once en marzo de 1997. Los once primeros fueron seleccionados atendiendo criterios como los siguientes: tenían los mejores grupos que estaban siguiendo cursos de segunda especialidad en Formación Magisterial en la Pontificia Universidad Católica del Perú; algunos habían realizado innovaciones pedagógicas que fueron publicadas; otros habían ganado un concurso de excelencia, habían sido muy bien calificados por una institución encargada de investigar al respecto o habían tenido éxito en la capacitación de maestros de aula.

La primera capacitación que recibieron consistió en lo siguiente: por las mañanas, asistían a conferencias y talleres de actualización a cargo de expertos; por las tardes, estudiaban un documento base con una propuesta de innovaciones, trabajadas por varios institutos en los últimos años, y la modificaban según su propia experiencia.

El producto de este trabajo fue un documento curricular para la especialidad de Educación Primaria que, tras largas discusiones, fue aprobado por los casi 60 participantes del evento. Este documento era abierto y sujeto a las modificaciones que la experiencia hiciera necesarias.

Los asistentes a la capacitación se comprometieron a repetir la experiencia en sus respectivos institutos, para tratar de iniciar los cambios tan pronto como fuera

posible. Algunos pudieron hacerlo de inmediato y otros tuvieron que esperar el cambio de semestre, en agosto.

En los meses siguientes se pudo dictar un par de cursos de capacitación en comunicación. A fines de noviembre, se realizó la primera evaluación de la experiencia. Si bien había habido problemas, los más entusiastas con el cambio eran los estudiantes y, con ellos, los formadores que habían hecho la experiencia.

El éxito de ésta permitió proyectar un Plan de Fortalecimiento para 22 pedagógicos, con apoyo financiero del BID. El plan comenzó en 1997 y permitió una capacitación bastante sostenida de los formadores de los 22 institutos piloto.

De inmediato se formaron las redes del norte, del centro y del sur, con sus encuentros anuales organizados por los institutos piloto y a los cuales se invitaba a formadores de otros institutos vecinos.

3.2 Los 52 pedagógicos del Plan de Modernización

También en 1997 se consiguió apoyo financiero del Banco Mundial, por lo que pudo iniciarse el Plan de Modernización de otros 52 pedagógicos.

Al principio se contó con ayuda de los institutos piloto, que mantuvieron el contacto a través de los encuentros anuales de las redes.

La capacitación en este caso fue menos intensa, por el mayor número de instituciones involucradas. Sin embargo, algunos institutos lograron sobresalir y realizar notables progresos.

3.3 Los últimos 46 institutos

Sólo en el año 2000 fue posible iniciar la capacitación de los formadores de los 46 institutos restantes, para lo cual hubo escasa financiación nacional.

4. Los resultados de la experiencia peruana

Aquí nos referimos solamente a los 120 institutos superiores pedagógicos públicos de los tres grupos señalados. Los resultados configuran un amplio espectro de logros y deficiencias. Una serie de factores han afectado negativamente el proceso. Sin embargo, después de ocho años de experiencia, de dos o tres promociones de egresados y de algunas evaluaciones realizadas, creemos que es posible hablar de resultados.

4.1 Logros de estos años

Los logros son todavía parciales y de distinta magnitud, siendo más evidentes entre los institutos que contaron con un período de formación más prolongado, salvo algunas excepciones. Nos parecen fundamentales los siguientes resultados:

- Mejores relaciones en los equipos de formadores y entre éstos y los estudiantes. Establecimiento de vínculos entre los formadores de los institutos cercanos.
- Creación de una especie de comunidad de formadores para el seguimiento y reajuste del currículo de formación docente, así como para el proceso de autoformación.
- Aprecio de formadores y estudiantes por la práctica temprana y permanente en los diez ciclos de carrera. Ella inspira, interroga y controla la teoría y ésta alimenta la práctica y la orienta. Motiva fuertemente para la carrera y evidencia la ausencia de vocación con oportunidad. Actualmente los estudiantes la exigen.
- Aprecio por la formación para la investigación, el otro eje instrumental de la carrera. Facilita el que los estudiantes obtengan y registren la información por su cuenta y que la lleven al aula para procesarla. De este modo, el aula se convierte en un ventanal para contemplar el mundo y reflexionar sobre sus hechos y fenómenos, así como para idear soluciones a los problemas detectados. El formador deja de ser el informante y pasa a ser el orientador del procesamiento de lo que los alumnos han aprendido a partir de cualquier fuente. Como se lleva en los diez ciclos de carrera, contribuye a enriquecer la metodología en todas las áreas y a estimular el pensamiento formal de los estudiantes. Permite también que cada estudiante afiance la temática que más le interese, consiguiendo poco a poco su propia especialización personal.
- Estrecha vinculación entre la teoría y la práctica en todas las áreas de la carrera. Todas tienen una subárea teórica en relación con una subárea práctica que se concreta en proyectos o talleres.
- Organización interdisciplinaria de los contenidos y uso de la transversalidad. Las áreas interdisciplinarias presentan el conocimiento disciplinar articulado en los niveles de formalización existentes (estudio de la realidad social por las distintas ciencias sociales, de la realidad natural por las distintas ciencias naturales, de la comunicación...).

La transversalidad introduce la vida y los valores en la escuela, así como la formación de habilidades y competencias comunes.

La articulación del conocimiento interdisciplinario y la transversalidad favorece el desarrollo del pensamiento formal y del juicio moral autónomo.

Las áreas interdisciplinarias combinan la teoría con la didáctica y se potencian mutuamente. Se aprende con detenimiento un determinado tema para la propia formación, y su didáctica para facilitar aprendizajes a los escolares (ambas dimensiones se refuerzan mutuamente).

La transversalidad se combina con las áreas, vinculando la vida con los conocimientos sobre ella. La educación cívico-ética se realiza en la vida y no sólo en el discurso. Igual ocurre con la educación ambiental.

- *Aprecio por una educación social integral. El área Sociedad apunta a comprender la esencia y el funcionamiento de la sociedad humana, a desarrollar un juicio moral autónomo y a vivir los valores. Es integral en varios sentidos:*

Opta por el estudio interdisciplinario de la sociedad humana, desde los orígenes hasta el presente, en sus dimensiones geográfica, socioeconómica, política y cultural. Esto permite el análisis sincrónico y diacrónico de las sociedades cercanas y lejanas en el espacio y en el tiempo.

Busca el máximo desarrollo intelectual de los estudiantes mediante el manejo de instrumentos analíticos cada vez más complejos, que los acerquen en lo posible a la complejidad creciente de la sociedad humana y al logro paulatino del propio pensamiento formal. Las disciplinas, ingredientes del estudio interdisciplinario, recogen el resultado de la investigación cada vez más detallada de los hechos y fenómenos sociales. Su uso combinado permite la reflexión interdisciplinaria.

Liga el estudio de la historia total a la vida ciudadana, a través de los proyectos de práctica social. Éstos van desde el análisis de la propia cultura y la práctica de valores, hasta una preocupación por el desarrollo de la comunidad nacional y planetaria. Es una educación cívica y ética en la vida y no sólo en el discurso. Implica una relación constante y democrática de intercambio de saberes y servicios con la comunidad.

El área Sociedad trata también de crear en los estudiantes la convicción de que la comunidad de maestros del planeta debe asumir la misión colectiva de educar a la población mundial para la construcción progresiva de una cultura de paz. Si bien esta búsqueda tiene un carácter utópico, tiene como propósito motivar a los estudiantes. Al revisar la historia humana a través de los contenidos del área, pretendemos reconocernos como hijos y herederos de nuestros antepasados, agradecidos por sus esfuerzos y aportes y críticos de sus errores, pero sólo con el objeto de no repetirlos.

Se evita el sesgo europeizante de la historia tradicional y los términos ofensivos para nuestros antepasados —tales como: «salvajes», «bárbaros», «prehistóricos»,

«prehispanicos» y similares—. Desde una identidad nacional, propicia una mayor conciencia planetaria que aspire a la construcción intercultural de un mundo de paz.

- Aprecio por una *educación científica, natural e integral*. El área Ecosistema fue concebida como una herramienta fundamental para impartir una educación científica de buen nivel y con orientación marcadamente ecológica. Ciencia de la mejor calidad posible, pero para usar, transformar y aprovechar el planeta sin dañarlo, sin agotar sus recursos, sin comprometer el futuro de sus habitantes.

En el estudio interdisciplinario del mundo natural se combinan diversas ciencias. Así, el ecosistema de un biohuerto sirve para introducir al estudio de las ciencias de la tierra (suelos), de la química (agua, aire), de la física (luz, calor), de la biología (seres vivos) y de la ecología (relaciones entre todo lo anterior). Esta perspectiva permite pasar del biohuerto al laboratorio, a la biblioteca, al aula, a las visitas y a la consulta con expertos, según las necesidades de un óptimo aprendizaje. Se favorece de este modo tanto el desarrollo progresivo del pensamiento formal como el de una ética ecológica de vital actualidad.

Para el aprendizaje práctico, los proyectos de transformación del ecosistema son organizados en tres categorías: de salud, de producción y de defensa ambiental. Como se acaba de señalar, están muy ligados al estudio teórico. La intención es que el aprendizaje de la ciencia sea útil de inmediato y que ésta se aprenda mediante el manejo cuidadoso del ecosistema.

En los últimos ciclos de la carrera se pueden realizar estudios científicos de mayor especialización.

- *Reconceptualización del tiempo escolar* en varios sentidos:

Se considera *el tiempo de la carrera como una totalidad*. Las áreas conservan el mismo nombre a lo largo de los semestres y sólo cambia el número de especificación (Investigación I, II, III ..., X). Así se flexibiliza la programación y se facilitan la diversificación y actualización permanente del área, evitando vacíos y repeticiones inútiles. Además, permite recortar algunas áreas y ampliar otras cuando se juzgue necesario o conveniente.

Los *períodos de la carrera se diseñan* teniendo en cuenta la formación integral y el desarrollo progresivo del pensamiento formal y del juicio moral autónomo. El primer período de cuatro ciclos privilegia el contacto con la realidad, con la comunidad y con el aula de práctica, asegurando la formación actitudinal y motora, así como el desarrollo de los procesos básicos del pensamiento formal. El segundo período, también de cuatro ciclos, privilegia la reflexión teórica más profunda y apunta al mayor desarrollo del pensamiento formal, así

como al mejor manejo de los conflictos. El tercer período, de los dos ciclos finales, fomenta el ejercicio autocontrolado de la profesión mediante la práctica continua y la investigación para la titulación.

Se contempla una *estrecha vinculación entre el tiempo escolar y el no escolar*. Algunas tareas —como la de buscar y registrar información— son realizadas por los estudiantes en tiempos no escolarizados. La información recogida es un insumo para el trabajo de reflexión en el aula, donde, a la vez, se programan actividades en ambientes no escolares.

Se reduce la fragmentación de las unidades de tiempo tradicionales —las «horas académicas» de 40 ó 45 minutos— y se establece *como unidad de trabajo escolar los 90 minutos*. Hoy se sabe que este es el tiempo óptimo promedio de atención para la producción intelectual, como se verifica en los períodos de trabajo establecidos en congresos y encuentros académicos de todo tipo. No más horas impares.

- El *concepto de espacio escolar* ha sido modificado en cierto sentido, según lo siguiente:

Se considera como lugar de aprendizaje todo el espacio en el que se desenvuelve normalmente el estudiante, en el que pueda recoger y registrar información. El aula es el lugar donde ésta se procesa y donde se proyecta la acción futura.

La disposición de las sillas en el aula es circular, con el fin de facilitar la comunicación entre todos y de desalentar la relación vertical con el formador. Se ha suprimido el uso de carpetas bi o multipersonales.

Para el trabajo de grupo, las sillas se colocan creando un círculo bastante exacto para permitir una modulación de la voz que, al ser dirigida hacia el centro, sea audible para todos y no moleste a los grupos vecinos. Esta disposición favorece el aprendizaje de las diversas funciones del trabajo en equipo.

4.2 La tarea pendiente

Aun cuando ha habido logros como los señalados, el currículo de 1996 ha tropezado con una serie de dificultades, algunas relativas a su misma concepción y otras surgidas en su implementación. En la tarea que se venía realizando, la parte de hallar solución a estas dificultades correspondía a los formadores, asesorados y apoyados por la Dirección Nacional de Formación y Capacitación Docente. Parece que, en adelante, esto no será así.

Entre las *dificultades de concepción*, conviene señalar las siguientes:

- La necesidad de formular el currículo en términos muy generales, para facilitar su diversificación y actualización, a veces obstaculiza su comprensión cabal y exige que se recurra a la producción de documentos aclaratorios. Hasta ahora no hemos conseguido imaginar una alternativa mejor, que no corra el riesgo de recargarlo e imprimirle rigidez.
- La complejidad del área de *Comunicación Integral* ha resultado improductiva. Además de la comunicación lingüística, audiovisual, mediática, informatizada y literaria, se incluyeron la artística y la psicomotriz. Estas dos últimas han permanecido independientes y su inclusión en el área no ha significado mayor aporte; más bien, ha habido dificultad para evaluar el conjunto. Convendría su separación, tanto para programarlas como para evaluarlas.
- La *Comunicación Informatizada* muestra debilidad en cuanto a programación y ejecución, debido a la escasez de computadoras y a lo costoso de su mantenimiento. Sin embargo, con la progresiva difusión de cabinas de Internet en todo el país, podría acentuarse su presencia en el currículo. Por otro lado, el mayor uso de las tecnologías de información y comunicación (TIC) permitiría flexibilizar los estudios y plantear modalidades mixtas en diversas proporciones.
- La subárea *Currículo, Tecnología y Gestión* necesita ser actualizada —e incluso replanteada— con urgencia.
- Las subáreas de *Investigación y Práctica* se han ido aproximando cada vez más, lo que ha dado lugar a constantes sugerencias e incluso ensayos para unificarlas.
- Convendría pensar, desde ya, en una *desgraduación* progresiva del currículo que, a la larga, permita abaratar costos y motivar mejor la colaboración y corresponsabilidad de los estudiantes y maestros en su propia formación inicial y continua.

Entre las *dificultades para implementar el currículo*, cabe mencionar las siguientes:

- La capacitación es lenta y difícil debido a múltiples razones, pese a los enormes esfuerzos de la DINFOCAD —Dirección Nacional de Formación y Capacitación Docente— y de los mismos formadores por su auto e interformación.
- A veces, los formadores encuentran que ciertos términos o conceptos aparecen en la literatura con significados distintos a los que fueron planteados en las capacitaciones recibidas. Otras veces, no tienen tiempo de estudiar o no cuentan con información sobre ciertos temas y solicitan que se les apoye con un documento aclaratorio.
- La carga horaria que se exige a los formadores es otra dificultad, por resultar abusiva. El hecho de dedicar 18 ó 20 horas a clase con alumnos desconoce las

demás funciones de un formador para mantener y mejorar la calidad de sus servicios: programar, diseñar, revisar bibliografía y otras fuentes, acompañar el aprendizaje de sus alumnos, evaluarlos y realimentarlos, cumplir con obligaciones administrativas, etc. En ocasiones, los estudiantes disponen de mucho más tiempo que sus profesores para dedicar a la lectura.

- La práctica en medios rurales, sea en escuelas unidocentes o multigrado, se hace difícil. Cuando los formadores que la acompañan carecen de experiencia o de una buena formación en estos rubros, permiten que los practicantes dividan la población escolar y conviertan la escuela en polidocente mientras están allí. La corrección de este problema debe contemplarse en la actualización del área *Currículo, Tecnología y Gestión*.
- La interdisciplinariedad es todavía difícil, especialmente para los que se incorporaron al currículo en 2000-2001. Lleva tiempo y esfuerzo comprenderla y, más aún, aplicarla. Sin embargo, ya hay promociones de estudiantes que la manejan bastante bien.
- La formación para la investigación y el desarrollo del pensamiento formal es aún incipiente en muchos formadores, a pesar de la información que han acumulado en todo tipo de cursos. Aquí no cabe sino apoyar el proceso con toda la fuerza posible, porque no podemos resignarnos a no aprender a pensar.
- Queda mucho por hacer para que se puedan implementar los currículos 2000-2001: materiales, laboratorios, talleres, computadoras, normas... Sin embargo, se ha estado atendiendo todo esto en la medida en que los medios lo permitieron.

4.3 El problema actual

Entre 1996 y 2002, los formadores crearon y diversificaron el currículo de Formación Docente y se prepararon para su implementación. Lo hicieron recogiendo las innovaciones que se habían ido experimentando en el país durante los años inmediatos anteriores. En 2003, apareció un currículo nuevo, elaborado sin que participaran los formadores, que fue impuesto a 25 nuevos institutos piloto, entre los cuales había algunos de los piloto antiguos. Este hecho, además de desconocer a la comunidad de formadores que ha venido funcionando todos estos años, tiene características que hacen retroceder la formación al menos en un par de décadas. No sabemos qué consecuencias traerá esta decisión.

Escenario, oportunidad y realización universitaria. Un proyecto inconcluso

EMILIO GAUTIER¹

Me es grato participar en este seminario en el capítulo de experiencias, pues me exime de pretensión universalista y me hace estar a tono con una nueva sensibilidad de nuestro tiempo: la imposibilidad de grandes relatos y la legitimidad de la pequeña historia. En efecto, relataré una pequeña historia abierta a una diversidad de lecturas. Lo que contaré tampoco se propone como la historia oficial de este relato; es como yo la cuento ahora, frente a ustedes. En buena parte, sin embargo, esta narración es compartida por un sector mayoritario de quienes participan en el proyecto. A pesar de lo dicho, hablaré desde un «nosotros». Es lo que corresponde para honrar los aportes de cada uno de sus actores.

Un antecedente importante es la universidad en que está inserto este proyecto: Universidad ARCIS, del Arte y las Ciencias Sociales. Una corporación privada sin fines de lucro, surgida en los años ochenta, en pleno régimen de Pinochet, que convocó a académicos, artistas e intelectuales que no tenían cabida en la universidad oficial intervenida y que usó el espacio creado por la propia dictadura, en cuanto a dar paso a la iniciativa privada en el campo de la educación. Una institución de gran producción académica, que siendo joven acoge tradiciones intelectuales y artísticas añosas, pero con vocación experimental y contemporánea.

Comencemos el relato. Un día, llegó un señor de traje ajado, de unos 55 años, de corbata pasada de moda, de zapatos muy bien lustrados. Venía a «ofrecer alumnos».

¹ Coordinador Académico del Área de Ciencias Sociales, Universidad de Arte y Ciencias Sociales, ARCIS, de Santiago de Chile. Esta ponencia fue presentada originalmente con el título: «Escenario, oportunidad y realización universitaria. Microhistoria de un proyecto inconcluso de formación de profesores de educación básica».

Así era... para nuestra estupefacción. Este hombre de cualidades oratorias notables era una especie de predicador por cuenta propia, que convencía a grupos de personas de bajos ingresos, de pueblos pequeños, que debían estudiar, prometiéndoles que él llevaría una universidad a su pueblo para que les dictara los cursos. A primera vista, era un charlatán. Un vendedor de ilusiones o un comerciante, pues ¡esperaba una retribución económica por los estudiantes que ofrecía! Por lo demás, los aspirantes a universitarios ya le habían pagado a él una pequeña inscripción para financiar las gestiones que realizaba. Tenía hasta una malla curricular para que la universidad no tuviera tanto trabajo, e inclusive un grupo de profesores de la zona dispuestos a realizar las clases. Ante semejante escenario, decidimos, junto con un grupo de académicos, ir a conocer, a ver de qué se trataba, por mero espíritu indagador. Nos encontramos con gimnasios llenos de gente, familias completas, autoridades locales incluidas, que demandaban la carrera de pedagogía básica. El ímpetu era conmovedor. Por lo demás, este hombre no era del lugar; había llegado allí como un predicador más que deambula de pueblo en pueblo. En verdad, nos causó perplejidad y despertó en muchos de nosotros contrapuestas emociones.

En la universidad no existía la carrera de pedagogía básica, como tampoco una facultad de educación. Sí había un largo trabajo en la temática, pero desde otras disciplinas. Y esto era una decisión pensada y fundada en un diagnóstico acerca del conocimiento; en síntesis, una universidad nueva tiene que constituirse a partir de tradiciones del pensamiento «densas», con corpus discursivos reconocibles, poseedores de tradiciones intelectuales formadas y con una disciplina que emane de su propia constitución y ejercicio. Allí estaban la historia, el derecho, la arquitectura, la plástica, el teatro, la filosofía, la sociología, inclusive el diseño y la danza, pero no la educación. Con la educación y los educadores había una suerte de conflicto de *ethos*. Reitero, no es que no interesara la educación, pues se trabajaba intensamente en ella, pero desde otras disciplinas, y hasta ese momento no había argumento para cambiar. ¡Imagínense ustedes lo que podía significar para una institución con estas características encontrarse con semejante oferta! Sin embargo —o por curiosidad, o por quizás qué designios—, un grupo de artistas y académicos con quienes comentamos esta situación vieron en ella algo mágico, además de auténtico. Ese fervor presentado por los postulantes era, a estas alturas de la vida, literario. Y nos propusimos hacer una escuela de pedagogía básica en la localidad de Talagante, cuyo principio era no abandonar el *ethos* de la universidad. Para ello, arrendamos el mejor colegio municipal, nos reunimos con la comunidad y le pedimos un plazo de seis meses para diseñar el proyecto. Obviamente, pagamos también un valor razonable por el trabajo realizado al personaje con el que iniciamos este relato. En atención a la brevedad, me centraré en dos aspectos relevantes y para nosotros un desafío: la constitución de un *ethos* universitario y el currículo.

1. El *ethos* universitario

La cuestión fundamental y crítica del proyecto era la referida al *ethos* universitario. Éste alude al carácter y también a la ética, a la orientación. En una perspectiva aristotélica², las virtudes no son exteriores al carácter de los hombres —o, más propiamente, a su naturaleza—, sino que se van constituyendo desde el propio agente. Dicho en términos actuales: el problema formativo no es reductible al perfil del egresado, sino principalmente a la cultura universitaria en la que éste vive su experiencia, en la que forma su carácter. En nuestro caso nos referíamos a un *ethos* intelectual, esteticista, reflexivo, crítico y contemporáneo. ¿Cómo crear las condiciones de su producción en un espacio alejado de la universidad, semirrural y con un estudiantado con mucho deseo pero ajeno a los circuitos más ilustrados de nuestra sociedad? Como se ve, la preocupación primera se refiere a la creación de las condiciones de un quehacer universitario —en el sentido que lo entiende nuestra universidad—, antes que la pregunta por la especificidad de la carrera, asunto de sobremanera difícil dado el escenario en el que nos movíamos. En esta dirección echamos mano, antes que a la definición de perfiles y competencias, a un bagaje acumulado en ARCIS y en el que han jugado un papel preponderante las carreras de arte. Esos aspectos son muy concretos, aunque no lo parezcan, y son resultado de unas experiencias inspiradas y fundadas en unas sensibilidades que pretenden ser contemporáneas (dadas fundamentalmente por el arte). Se observará que estas experiencias y reflexiones no emanan del campo de la educación stricto sensu, en el sentido de pertenecer a un campo, sino más bien del *hacer universidad* y, por tanto, de pretender que los estudiantes sean en primer lugar universitarios. Por lo mismo, me esfuerzo por ser prudente en mis afirmaciones referidas a la educación.

- a) *Los académicos*: los académicos participantes son personajes con obra; artistas e intelectuales. Sus estudiantes pueden verlos en la prensa, en la televisión, su trabajo en los museos, con publicaciones, con pasión cognitiva, activos y con acervo. Muy exigentes pero reflexivos, contrarios al populismo pedagógico, algo aristocráticos. Esto es muy importante pues son un referente de vigencia. Se trata de profesores que cultivan el saber que enseñan y por tanto se exponen permanentemente frente a sus estudiantes. El que no está en condiciones de mantener una producción carece de legitimidad, más allá de cualquier medida administrativa. Este es el requisito principal: obra expuesta y dispuesta a ser debatida públicamente y frente a todos los estudiantes. En un clima donde todas las preguntas son legítimas y sólo se exige que estén bien fundadas. Esta sensibilidad proviene principalmente del mundo del arte, donde quien no tiene obra no existe. Como se verá, a los estudiantes se les exigirá pasar rápidamente a la misma condición. Deberán ser autores.

² Aquí sigo la interpretación de A. Macintyre sobre Aristóteles en *Tras la virtud educativa* (Barcelona: Crítica, 2001), en especial el cap. 12.

b) *Una concepción posrepresentacional del saber*: uno de los rasgos de los tiempos que vivimos es la caída del «mundo» en su pura facticidad, por ende, está la dificultad de realizar la pretensión kantiana del hombre ilustrado, autónomo, que ejercita su razón en el espacio público. Se trata de la dificultad de construir la distancia frente al objeto, base de la condición reflexiva. En este sentido, nos encontramos con dos problemas que, aunque provienen de distinto y a veces opuesto origen, convergen: la cultura representacional del saber y la experiencia posraciocinante de los jóvenes. La cultura representacional se refiere a la creencia en una realidad a la que se accede o por experiencia (prácticas) o por trabajo metódico (ciencia). En donde la imagen más real es aquella en la que corresponden realidad y su representación. Esto se traduce en políticas de formación en las que los estudiantes deben ir a la realidad (prácticas), conocer la realidad (métodos). Esta perspectiva, amén de ser profundamente autoritaria, anula el carácter intelectual y niega la estética contemporánea, por cuanto dichos quehaceres —el intelectual y el estético— han de reconocerse como campos discursivos, tensionados unos con otros y en competencia por la hegemonía crítica e interpretativa, pretendiendo verosimilitud, mas no verdad. De este modo, la invocación a la realidad como criterio de autoridad no tiene cabida. Toda aspiración mimética queda fuera de lugar. Se considera, entonces, como requisito de la formación, enfatizada desde el inicio, esta orientación posrepresentacional del saber y del crear, es decir, como ejercicio interpretativo y de producción de discurso.

Pero decíamos que converge con una cultura posraciocinante de los jóvenes. Ésta se refiere al desuso del discurso sometido a las reglas argumentativas y su reemplazo por uno más expresivo, menos estructurado, cuyo epítome es el videoclip. Se trata, en este sentido, de reconocer la naturaleza discursiva de estas expresiones y trabajar con ellas con una mirada crítica. Todo esto se verá reflejado metodológicamente en los trabajos de profesores y estudiantes. Enfatizo en los tres primeros talleres del currículo: del yo, de la observación y de las preguntas y el trabajo en torno a la interpretación de la contemporaneidad. En el primer taller, los estudiantes producen un discurso audiovisual autobiográfico a través de un estudio sistemático de los signos, el gesto (choque, presión, etc.) y la distribución (densidad, dirección), que termina con una obra individual y defendida públicamente. Ésta se realiza con los mínimos requerimientos técnicos y se proyecta en distintos contextos. A través del manejo del material autobiográfico recopilado, se reconoce toda biografía como narración, pero además incursionan en una experiencia creativa de arte contemporáneo, la que ya se enfrenta a la disolución de los géneros y a un manejo conceptual de la misma. Los siguientes talleres son los de la observación y de las preguntas. La distinción básica es que mirar no es ver y lo que se ve no es más que una lectura. Por tanto, si el objeto es la educación, no se trata de —lisa y llanamente— observar clases o instituciones escolares, e inclusive la

comunidad escolar. Se trata, como diría Walter Benjamin, del *sensorium*; de la formación del *sensorium*. Igual cosa ocurre con el preguntar. Elegimos, por pertinencia y vocación, trabajar con el *sensorium* heideggeriano. Los estudiantes trabajan sistemáticamente durante un año de talleres la observación (y observan) y el preguntar (y preguntan) desde la lectura de *El ser y el tiempo*, de Martin Heidegger, en su propia fuente. Es un ejercicio de doble lectura: del texto y, desde allí, del mundo educativo.

Por su parte, el trabajo en torno a la interpretación de la contemporaneidad es un conjunto de cuatro seminarios, en los que se elabora la interpretación del presente educacional en clave de los problemas de la modernidad (*Modernidad y educación*, *Transformaciones contemporáneas y educación*, *Antropología cultural y Cultura y sociedad*). Aquí hay dos énfasis: uno desde los discursos que la constituyen y otro desde su recepción, resistencias y resignificaciones. Este conjunto de actividades convergen y se articulan en los ya señalados talleres centrales, que, como se verá, reproducen el modelo formativo de las artes y las disciplinas proyectivas (arquitectura, diseño).

- c) *Los estudiantes como autores*: como se ha dicho, el *ethos* del programa reconoce la autoría como valor; para lo cual es fundamental que, durante el primer año, los estudiantes tengan una experiencia fuerte a este respecto; ésta es preparada desde todas las actividades y converge en la publicación obligatoria de un libro por cada estudiante. Con todos los procesos que ello involucra (concepción, escritura, corrección eterna una y otra vez, estética, diagramación, etc.), con un reconocimiento de la intimidad de la experiencia, con editorial, sin recursos y con la amenaza de que, si no lo hace, se va del programa. Hasta la fecha, se han publicado más de 200 libros en tres años de experiencia. Este es quizás nuestro mayor orgullo y, sobre todo, de los estudiantes cuando se hace el lanzamiento, con todas las familias y las autoridades de la universidad presentes.
- d) *Respetar la morfología de una formación*: se refiere a hacerse cargo de la naturaleza de los procesos formativos universitarios y del hecho de que toda formación, en este nivel, es el tránsito de una lengua preuniversitaria a una universitaria. Esto se vivencia como etapas: la de la locuacidad inicial, de la mudez ante el abismo, del hablar ventrílocuo y de la apropiación y naturalización de la segunda lengua o lengua disciplinar. Esto se respeta y se enfatiza en cada una de las etapas formativas.
- e) *El canon y el trabajo de fuentes*: la cuestión del canon viene dada por la publicación de H. Bloom *El canon occidental*. Ésta generó un gran debate respecto de que la cultura occidental posee un canon que él, obviamente, consagraba. Más allá de esta discusión, es evidente que todo saber lo posee en tanto corpus (en movimiento, en disolución y reconstitución permanente, claro está). Un programa de formación universitaria también debiera reconocerse en su canon.

Cada asignatura debe reconocerlo. El canon no son exclusivamente libros, son textos en un sentido amplio. Pero su exigencia es que se reconocen en tanto fuente y por ello no son sustituibles. Entonces, la pregunta es: ¿cuál es el canon del programa? O, de otro modo, ¿qué es aquello que un estudiante que egresa no puede dejar de leer, ver, oler, sentir, etc.? Anualmente se revisa el canon y se programa cómo se va a garantizar. Cada profesor debe declarar su canon. Lo importante es que se trabaja exclusivamente con las fuentes.

- f) *Superando el síndrome de Frankenstein*. Este monstruo, creado por Mary Shelley, es una extraordinaria metáfora de los diseñadores de currículum universitario. Se trata de hacer profesionales a la medida de la imaginación, y generalmente proyectando lo que no fuimos pero quisimos ser. Lo maravilloso de la obra de Shelley es que nos muestra los efectos de esta moderna tentación. El monstruo le hace la petición más impensada por el doctor: le pide una mujer. Le solicita satisfacer la emoción que lo transformaría en humano; también quiere estar en la caída, en el insondable y conflictivo mundo de la subjetividad humana. Ante la negación, cae sobre el doctor la más terrible amenaza, que se cumple la noche misma que precedía a la consumación de su amor. Con los estudiantes nos pasa algo parecido: los currícula son la radiografía del monstruo, aquello que queremos que nuestros estudiantes sean; hacemos perfiles, redactamos objetivos, conductas de entrada y de salida, competencias por áreas del conocimiento, instrumentos para medirlas... Y, sin embargo, en el momento menos pensado, dejan caer el juicio y hacen la petición más demoledora, cumpliendo su venganza al no dar por satisfechas nuestras expectativas. De allí el énfasis en el *ethos* más que en las definiciones apriorísticas, aplicando unos criterios que la filósofa española Adela Cortina estableció para una ética en el pluralismo: mínimos exigibles, máximos elegibles.
- g) *El arte como experiencia formativa permanente*: si partimos de la base de que el arte contemporáneo deja atrás la mimesis y la representación como criterios constituyentes de su estética —y vemos que es, por ende, posrepresentacional y puede contener en su propio discurso una operación a la vez cognitiva, estética y crítica—, el arte tiene entonces potencialidades formativas de primer orden. No se trata de una concepción tradicional descriptiva, sino de una suerte de operación discursiva. Hay en él sensibilidad, oficio, disciplina. Optamos por la tríada *plástica, literatura y teatro*, en el entendido de que el arte contemporáneo opera con la disolución de los géneros y logra conectar con la sensibilidad de una época difícil de capturar por medio de la razón.

Hasta aquí los criterios generales referidos a la producción de un *ethos* condición de posibilidad de formar profesores como intelectuales.

2. El currículo

Por razones de tiempo, sólo destacaré algunas cuestiones que me parecen relevantes. Como se observa, el énfasis ha estado puesto en los dispositivos capaces de crear las condiciones de un tipo específico de experiencia formativa: la universitaria. En un contexto nada universitario y en el entendido de que dicha experiencia es condición de cualquier formación de esta naturaleza, también la de los profesores de enseñanza básica. Como se ve, en mi lenguaje no hay referencias a aspectos más propios del campo pedagógico en cuanto disciplina. En el caso del currículo, como ya se ha adelantado, ocurre algo similar.

Visto longitudinalmente, el currículo se estructura a partir del modelo formativo de las disciplinas proyectivas: un taller central ya parcialmente descrito. En él convergen un conjunto de saberes hasta el quinto semestre. A partir de allí se bifurca en didácticas de distinta naturaleza, las que son entendidas como la enseñabilidad del saber y, por tanto, no hay didáctica sin saber.

Desde un punto de vista vertical o de las etapas formativas, hay tres ciclos: uno primero del asombro (dos años), un segundo de la lengua educativa (dos años) y un tercero que corresponde con las certificaciones.

Deseo detenerme en dos aspectos. Se puede observar que la formación en el arte continúa más allá del primer ciclo, a través de cursos de *Apreciación artística* y de *Teatro*. Es necesario señalar que estos cursos corresponden a los propios de esas disciplinas y no a una adecuación de ellas con fines pedagógicos. De lo que se trata es de reconocer en la formación artística contemporánea un valor no sólo estético, sino además disciplinante, crítico, reflexivo y cognitivo. En teatro no sólo hay ejercicios, sino una apropiación de la tradición e, inclusive, un acercamiento a los clásicos. En segundo lugar, hay tres ciclos académicos al año y no dos como es tradicional. Esto sirve para dar continuidad a los procesos formativos y usar los meses de verano para efectos de una rica experiencia cultural (teatro, museos, encuentros de poesía que se realizan dos cada año en Talagante, etc.).

3. Consideraciones finales

¿Qué se puede decir de una experiencia inconclusa? Que el *ethos* universitario no es algo puramente azaroso, sino que también puede ser resultado de una política. Que ese *ethos* es indispensable para la formación de profesores, si queremos que ellos sean parte de la «inteligencia» de la sociedad. Que esta posibilidad supone, en nuestro caso, estar atentos y abiertos a las transformaciones que acontecen en el saber mismo, y a la sensibilidad y a los aportes metodológicos que el arte puede realizar.

Lo que he presentado es una —obviamente no la única— forma de articular estas experiencias y tradiciones. Los resultados son notables en el proceso formativo. Queda por realizar un seguimiento más profundo en el ejercicio profesional.

[IV]

Formación en servicio

Desarrollo profesional y humano de los docentes: una responsabilidad social

MAGALY ROBALINO¹

Resulta alentador que el papel de los docentes en los cambios educativos sea hoy uno de los ejes centrales del debate, tanto en el ámbito nacional como en el internacional. Este hecho refleja, entre otros aspectos, que la discusión en torno a los factores clave de las transformaciones está girando desde el currículo, el equipamiento, la infraestructura, la normativa, etc. (aspectos alrededor de los cuales se construyeron varias de las propuestas de reforma en los países) hacia los docentes como actores de los procesos educativos. Sin ser los únicos, ellos son fundamentales cuando se concretan los cambios en los resultados de aprendizaje de los estudiantes y en las maneras como se gestiona la educación en los sistemas, las escuelas y las aulas.

No se pretende analizar aquí el amplio campo referido al protagonismo de los docentes, en el cual se juegan y entrecruzan múltiples dimensiones que aluden a la participación, corresponsabilidad, influencia para neutralizar el impacto, factores asociados al trabajo de la escuela, condiciones de trabajo, etc.

De momento, el propósito es: *(i)* introducir el tema del desarrollo profesional del magisterio; *(ii)* realizar algunas reflexiones sobre la formación inicial y continua del profesorado; *(iii)* levantar algunos desafíos que han sido destacados durante este encuentro y, finalmente, *(iv)* compartir la manera como la Oficina Regional de UNESCO para la Educación de América Latina y el Caribe está contribuyendo al debate y la formulación de propuestas en este tema.

¹ Especialista Regional de Formación Docente, OREALC/UNESCO.

1. El desarrollo profesional integra pero supera la sola idea de la formación inicial y en servicio

El desarrollo profesional docente es un concepto integral, que recupera para los maestros la necesidad de políticas, estrategias y acciones que garanticen su aprendizaje a lo largo de toda su vida profesional. Que se miren y sean mirados como sujetos de aprendizaje permanente, como protagonistas de una profesión en constante construcción. Parte de un enfoque renovado del «ser» docente, que, teniendo como sentido y misión el aprendizaje de los estudiantes, es al mismo tiempo un espacio de construcción y reconstrucción como sujeto y como colectivo social en sí mismos.

El desarrollo profesional se sustenta en el aprendizaje permanente para fortalecer el oficio de enseñar; en otras palabras, para tener la capacidad de ejercer la profesión docente, ser reconocido y sentirse un profesional de la educación. En este punto se recupera la centralidad de la profesionalidad que se requiere para ejercer el trabajo de maestro y se reconoce el valor del trabajo para el desarrollo personal y profesional.

No contradice la comprensión del hecho educativo como un proceso de aprendizaje mutuo y permanente; tampoco se pone en duda el papel educador de otros actores, ni la existencia de otros espacios educativos fuera de la escuela. Sólo se insiste en lo que, siendo obvio, con frecuencia se torna invisible (aunque parezca una contradicción); el desarrollo profesional es reconocer la profesionalidad del trabajo docente y asumirlo como un oficio en construcción permanente. Por lo tanto, la formación inicial y en servicio son componentes y no sinónimos de desarrollo profesional.

Es más, una construcción conceptual más amplia del desarrollo de los profesores debería integrar la discusión de sus remuneraciones en el marco de una política salarial que reconozca y estimule a los mejores de ellos, que valore las innovaciones y los buenos resultados en las escuelas y la sala de clases. Igualmente emerge el campo de las amplias y múltiples dimensiones personales —como salud, desarrollo cultural, bienestar social, autoestima personal—, que en el caso de la profesión docente no sólo afectan individualmente a los profesores, sino que influyen de modo directo en el clima del aula², el trabajo en equipo, el desempeño, etc., reflejándose en los resultados de aprendizaje de los estudiantes y en la manera como trabajan y avanzan las escuelas.

² El clima del aula está considerado como una de las variables de mayor peso en los resultados de aprendizaje de los estudiantes, según sucesivos informes de los estudios realizados por el LLECE (Laboratorio Latinoamericano de la Calidad de la Educación de OREALC/UNESCO), tanto en el de tipo general realizado en 13 países latinoamericanos, como en el estudio de escuelas con resultados destacables en siete países. Los informes están disponibles en < www.unesco.cl >.

2. El desarrollo profesional docente: una responsabilidad social compartida

Así pensado, el desarrollo profesional surge como una responsabilidad social compartida, dada la diversidad de componentes que lo integran. Esto significa superar la idea tradicional de que, así como la educación es un problema de educadores, el tema docente compete exclusivamente a las instancias correspondientes en los ministerios, institutos pedagógicos y facultades de educación. Y, claro..., al hablar de salarios, el asunto es preocupación de los sindicatos.

Sin embargo, una visión renovada del desarrollo profesional implica fortalecer el espacio y el protagonismo de estos actores y, a la par, reconocer que hay nuevas figuras en el escenario educativo, corresponsables en la toma de decisiones.

No basta, entonces, limitar la reflexión a los «naturales» responsables de la formación (ministerios de educación, universidades e institutos pedagógicos); una tarea de hoy es sensibilizar a otros actores: municipios, gobiernos regionales, organizaciones docentes, organizaciones sociales, comunidades, etc., para que asuman el tema docente como una de las prioridades de la agenda educativa.

En esta misma línea, es preciso repensar la relación con los responsables de asignar los recursos, que generalmente no son los ministerios de educación, sector que también debería incluirse en una estrategia de sensibilización sobre la importancia de los docentes en los resultados educativos.

3. Todas las reformas han considerado a los docentes, pero. . .

La experiencia latinoamericana —en términos de reformas, programas o proyectos de cambio de los sistemas educativos— muestra que, en diverso grado, el tema del mejoramiento de los docentes ha sido una constante. El problema está en que dicho mejoramiento ha sido abordado desde una perspectiva teórica que reduce el desarrollo profesional al «entrenamiento», la «capacitación» o la «actualización» para instrumentalizar los modelos o modificaciones curriculares, definidos por la reforma en curso y bajo la responsabilidad de los «especialistas» y «planificadores», relegándose a los docentes al rol de «ejecutores» de lo que otros piensan y deciden.

Aunque parezca un discurso repetido, no puede pensarse en el desarrollo de los docentes y particularmente en su formación —y aquí entramos en el segundo punto de esta presentación— al margen de un proyecto educativo nacional inserto en un proyecto de país. Más aún cuando la educación sigue siendo un espacio de cambio o de reproducción social y cultural, en el cual la docencia puede tener una potente

influencia. Tampoco se piensa que para cambiar la educación —y, específicamente, la formación— habrá que esperar cambios en la macroestructura; no se trata de centrar el debate en los cambios de la superficie o en dejarlos como responsabilidad de los centros de formación, al margen de una política integral de largo plazo. Se trata de equilibrar la necesaria inserción del cambio profundo de la formación magisterial en una propuesta nacional para una nueva educación con la urgencia de actuar ahora. Esperar a que los milagros lleguen desde arriba o generar modificaciones epidérmicas es mantener la esencia y continuar formando docentes para un mundo que ya no existe. Por estas razones, uno de los puntos clave es apoyar la construcción de sentidos de la formación de docentes en el contexto general de una educación que aporte al desarrollo humano de toda la población.

Desde esta comprensión de desarrollo profesional, un cambio significativo de la formación inicial y en servicio rebasa ampliamente la sola adaptación o actualización de los currículos; supera la discusión de si la práctica es al inicio o al final de la carrera; de si el número de horas de investigación es suficiente o debe incrementarse; de si la modalidad de formación en servicio debe ser en «cascada» o directamente a todos los profesores, etc. Estos son temas que en su momento requieren ser enfrentados, pero que constituyen partes de un todo que debe mirarse así para lograr los objetivos de cambio y optimizar el uso de los recursos.

4. ¿Cambios en educación sin cambiar la formación docente?

La lógica de la coyuntura ha llevado a focalizar recursos en la capacitación del profesorado, de directivos y de supervisores escolares con el propósito de instrumentalizar los cambios; mientras, paradójicamente, la formación inicial de los docentes ha estado ausente en las reformas educativas de la mayoría de países. Las instituciones formadoras no se han involucrado con los cambios, ni han sido protagonistas de los debates o participado en la concepción y diseño de las reformas; es más, en muchos casos ni siquiera han sido informadas.

Mientras en la escuela se ha intentado avanzar bajo nuevos modelos curriculares, la formación inicial ha permanecido con escasas modificaciones o con aquéllas que las instituciones, por cuenta propia, consideraban necesarias.

En relación con lo anterior, la formación de formadores básicamente se ha mantenido bajo los mismos parámetros de las últimas décadas. En la mayoría de países, para trabajar como docente o directivo de una institución formadora de docentes, no se requiere tener un perfil profesional muy distinto del que se exige a los profesores de cualquier centro escolar. Al parecer, la reflexión en torno a la directa relación entre la calidad de los docentes y la calidad de las instituciones educativas no

corre para algunas instituciones formadoras; es más, varias de ellas están alejadas de la innovación, el debate, la reflexión y los cambios en educación.

Sin embargo, hay que destacar la existencia de países e instituciones de formación docente —en especial universidades pedagógicas y facultades de educación— que tienen en marcha proyectos, entre otros, de certificación y recertificación de carreras de educación, evaluación del desempeño docente, reformas a los modelos curriculares, superación de su planta docente. Todos estos proyectos parten de la certeza de que la formación inicial es uno de los campos esenciales en los cuales hay que trabajar, dentro de propuestas profundas de transformaciones educativas.

5. Corresponsabilidad: reflexiones y decisiones compartidas

El fortalecimiento de los actores y responsables de la formación de maestros y la conquista de nuevos espacios y roles en el campo de las decisiones de política educativa requieren colocar sobre la mesa y enfrentar abiertamente las limitaciones que subsisten para avanzar en propuestas compartidas.

En este sentido, hay una desarticulación entre los responsables de la formación inicial —universidades pedagógicas, facultades de educación, institutos pedagógicos, escuelas normales, etc.— y los actores de la formación en servicio —ministerios de educación, organizaciones no gubernamentales, organizaciones gremiales, personas naturales y en algunos casos también facultades de educación que tienen un doble rol—.

Esto hace que las instituciones de formación magisterial funcionen desde su propia lógica, sin coordinar con sus pares, con su propia base de sustentación, sus modelos, metodologías, normativas, etc. Los desencuentros son aún mayores en el campo de la formación en servicio. Los procesos de «capacitación», «actualización», «perfeccionamiento», «entrenamiento», en su mayoría, carecen de evaluaciones o certificaciones de calidad y pertinencia. Empíricamente se ha constatado que existen los más disímiles y contradictorios sustentos teóricos y propuestas metodológicas, en muchos casos ni siquiera explicitados. Es frecuente observar en los países la existencia de modelos tradicionales, cuestionados o superados (en el debate), que siguen vigentes para la formación de docentes.

Al mismo tiempo, ocurre en muchos de ellos que las instancias ministeriales responsables de la formación en servicio han asumido el papel de ejecutores de talleres y cursos, más que el de coordinadores para definir —en forma participativa y democrática— políticas, estrategias, proyectos, ejes temáticos, sistemas de evaluación y certificación de calidad, entre otros. Estos son temas fundamentales para lograr un sistema integrado que sustente el desarrollo profesional de los docentes.

6. Ejes y modelos de la formación inicial y en servicio: entre la articulación y la flexibilidad

La discusión sobre los ejes y modelos de la formación inicial empieza a configurarse como central, aun cuando en la mayoría de países todavía sea incipiente. Sin embargo, más allá de los avances en el ámbito interno de las instituciones, surge con fuerza la idea de construir espacios de debate y propuesta a escala subregional y regional.

Precisamente la creación de la Red de Formación Docente —integrada por universidades pedagógicas, institutos pedagógicos, escuelas normales, facultades de educación— representa un paso al frente que debe ser sostenido y fortalecido. Esto demanda definir sentidos³, orientaciones y direcciones que convoquen y motiven a los formadores de docentes a integrarse, afirmar su identidad y avanzar juntos reconociendo la experiencia y el conocimiento acumulado en el contexto latinoamericano y enriqueciéndolo con el conocimiento y el saber universal.

En este espacio surgen preguntas clave como: ¿Cuáles son *los ejes* de la formación inicial de los maestros? ¿Es la disciplina (el qué enseñar) la prioridad? ¿Es la formación pedagógica (el cómo enseñar) lo que pesa más en el desempeño de los docentes? ¿Son ambos focos equilibrados, pero cuál es el orden que debe mantenerse en los currículos? ¿Cómo incorporar las temáticas emergentes a la formación de docentes, como el uso de las tecnologías de información y comunicación, la atención a la diversidad, la educación ciudadana, la autoestima y el cuidado personal, entre otras?

Las respuestas a estas preguntas, pese a la urgencia, todavía no cuentan con suficientes estudios que respalden las distintas opciones, hasta el punto de que algunos centros forman especialistas en la disciplina —por ejemplo, físicos, químicos, matemáticos, lingüistas, biólogos, etc.—, quienes, para ser docentes, cursan un último año dirigido a desarrollar competencias pedagógicas. Esto lo hacen respaldados en la afirmación de que no interesa el cómo, si no hay una sólida formación en el conocimiento.

Otras instituciones proceden en el sentido contrario, porque consideran que la marca o la esencia de un profesor es la pedagogía, y dentro de ella todas las asignaturas relacionadas: teorías del aprendizaje, desarrollo infantil, desarrollo psicomotor, metodología, didácticas, entre otras. Incluso hay centros que diferencian el peso de los dos ámbitos, si se trata de docentes de educación básica o secundaria.

³ En referencia a «Los contenidos y prácticas de la educación para construir sentidos acerca de nosotros mismos, los demás y el mundo en que vivimos», mencionado como el primer foco estratégico del PRELAC (Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe).

Igualmente, en este encuentro se han presentado interesantes experiencias que plantean la búsqueda y la construcción de nuevos ejes de la formación; por ejemplo, desde el eje del desarrollo cultural de los docentes⁴.

7. Los temas emergentes

La mayoría de instituciones formadoras no han asumido en sus currículos los temas emergentes, antes mencionados. O, si lo han hecho, tienen sesgos funcionalistas: como al hablar de tecnologías de información y comunicación, que se reducen al uso de las computadoras, cuando en realidad representan formas distintas de entender el aprendizaje de los niños y jóvenes, que están transitando un camino marcado por la comprensión desde la imagen⁵.

También se asume que la interculturalidad o la diversidad se limitan al conocimiento de las minorías, cuando en realidad es el reconocimiento de la heterogeneidad, las diferencias y las particularidades de los grupos y las personas, como una constante que debe ser respetada y potenciada por la educación. Y, de esta forma, la mayoría de temas emergentes se reducen a cursos y actividades «extracurriculares», en el mejor de los casos. Pese a que estos temas hacen parte de los sentidos de la educación, los sentidos de la profesión docente y, en general, los sentidos que tiene la educación para los estudiantes y las comunidades.

Enlazada con lo anterior está la discusión sobre la conveniencia o no de la incorporación temprana de la práctica y el peso que ésta debe tener. Conviene realizar varias consideraciones en este punto. Si bien la práctica parece ser un factor fundamental en la formación profesional en los más variados campos, no es un problema sólo del número de horas asignadas, sino de la calidad que se le imprima a la que realicen los estudiantes. ¿Hasta dónde la práctica en instituciones educativas con un fuerte peso en los modelos tradicionales representa una opción de desarrollo de los futuros docentes? ¿Cuánta influencia tiene para los estudiantes que «aprendan en vivo y en directo» concepciones superadas en la teoría, metodologías basadas en el memorismo y la repetición, relaciones de trabajo individualistas y todos los problemas de los que se habla cuando se piensa en la escuela tradicional?

Una reflexión sobre la importancia de la práctica en la formación profesional pasa también por pensar en ella de otra manera, por revisar la relación entre el

⁴ Como lo hace Emilio Gautier al narrar la experiencia de formación de docentes en la Universidad ARCIS de Chile, que tiene como base un fuerte sustento epistemológico y cultural.

⁵ Según la concepción de J.C. Tedesco y F.E. Tenti (en *Nuevos tiempos, nuevos maestros*, B. Aires, 2002), cuando aluden a la influencia de los medios de producción y difusión de la cultura en los contenidos y modos de pensamiento, particularmente en las actuales generaciones.

profesor de aula y el estudiante «practicante»... Es imperioso mirar en conjunto la situación de las escuelas de práctica para garantizar que sean espacios de innovación pedagógica y de desarrollo profesional del profesor en formación con el profesor en ejercicio. Y establecer ese continuo que se mencionó antes para articular proyectos concretos, con componentes tan importantes como: formación inicial, actualización, reflexión sobre la práctica, innovación en el aula y en la escuela, generación de nuevo conocimiento, como ocurre ya con algunas propuestas que actualmente emprenden determinadas universidades⁶.

La investigación como eje también está en debate, no porque se desconozca su importancia, sino por la forma como se inserta en los currículos, en algunos de los cuales no pasa del nivel de una asignatura que deben aprobar los aspirantes a docentes.

Más allá de las opciones existentes y de los actuales argumentos, está clara la urgencia de contar con estudios que evalúen integralmente los modelos de formación inicial con un fuerte énfasis en conocer los resultados en el desempeño de los profesores. Esto, no para uniformar la formación, sino para tener bases que respalden los procesos de cambio que la sociedad demanda de la calidad del profesorado, en el marco de modelos flexibles y en permanente perfeccionamiento, que den cuenta del necesario equilibrio entre la misión social de la educación, su papel en el desarrollo humano y la demanda de la sociedad y las comunidades locales. Más aún, si hay evidencias que muestran que el peso de la formación inicial en el desempeño de los docentes es determinante en los logros de aprendizaje de los estudiantes y la gestión de las escuelas⁷.

En el campo de la formación en servicio rondan similares preocupaciones. La mayoría de países no cuentan con procesos y mecanismos de certificación de la calidad, por lo tanto, «capacitan» desde instituciones universitarias hasta personas naturales, pasando por ONG, ministerios, organizaciones sociales, organizaciones populares, iglesias, entre otras, del más diverso nivel. Hacen falta coordinación, políticas orientadoras y articulación con las prioridades nacionales en términos de ejes temáticos⁸.

⁶ Como la señalada por Paula Pogré, al presentar la experiencia de formación de docente en la Universidad General Sarmiento de Argentina (Congreso de Formación Docente, Temuco, Chile, mayo 2003).

⁷ LLECE (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación). *Estudios de escuelas destacables*, UNESCO/OREALC. Santiago de Chile, 2000.

⁸ Ricardo Cuenca, Asesor del Programa PROEDUCA-GTZ, Perú, así lo señala en relación con la experiencia del PLANCAD y de otros programas similares en países de la región (*Sistematización del Encuentro sobre Desarrollo Profesional y Humano de los Docentes*. Lima, noviembre 2003).

La formación en servicio, en muchos casos, se ha reducido a la suma de eventos inconexos, sin evaluación ni seguimiento; tampoco hay acompañamiento técnico para el profesorado y se desconoce el impacto en las prácticas pedagógicas y la vida escolar. Se confunden enfoques constructivistas para el aprendizaje de los adultos con activismo; en ocasiones, se privilegia el número de créditos reconocidos para el ascenso en el escalafón sobre la calidad y pertinencia de los eventos.

Es indudable que el número de tareas pendientes es grande. Para empezar, se requiere un esfuerzo sostenido para establecer sistemas nacionales que articulen a los actores calificados de la formación en servicio, definan políticas y orientaciones básicas y, a la vez, enlacen con la formación inicial, incorporando los aprendizajes de experiencias destacadas que existan en diferentes países⁹.

A pesar de los importantes avances y experiencias en distintos países y niveles, aún falta integrar el concepto de desarrollo profesional y de responsabilidad compartida a la comprensión y las agendas de la mayoría de sus responsables y actores. Hoy más que nunca, es preciso recuperar los mandatos del PRELAC (Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe), aprobado y firmado por 44 países en noviembre de 2002, en donde se define como segundo foco estratégico a: «Los docentes y el fortalecimiento del protagonismo en el cambio educativo para que respondan a las necesidades de aprendizaje de los alumnos».

8. ¿Hacia dónde se encaminan los esfuerzos de la OREALC/UNESCO?

La Oficina Regional de UNESCO para la Educación de América Latina y El Caribe, (OREALC) recoge el mandato del PRELAC en el marco de *Educación para Todos* y ha focalizado su trabajo hacia líneas como las siguientes:

- Promoción de una reflexión regional sobre educación, aprendizaje docente y desarrollo humano del magisterio, para colocar estos temas como fundamentales en los foros nacionales e internacionales, ampliando significativamente la mirada sobre la cuestión docente. En este sentido están en agenda encuentros regionales, reuniones nacionales, una investigación sobre las condiciones de trabajo y salud del profesorado en diez países y varias publicaciones sobre estos temas.
- Generación de conocimiento sobre el tema docente en la región, mediante estudios e investigaciones que están en curso. Tal es el caso del *estado del arte* en

⁹ Esto se relaciona con la Expedición Pedagógica Nacional coordinada por la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, un proyecto que muestra las distintas e innovadoras opciones del desarrollo docente y la revaloración de la profesión.

la formación inicial y en servicio de 10 países, esfuerzo compartido con PROEDUCA-GTZ, Perú; un estudio sobre la conflictividad en los sistemas educativos de 19 países, encargado al Laboratorio de Políticas Públicas (LPP); estudios de caso en cinco países sobre sistemas de evaluación docente y carrera magisterial, entre otros que se realizarán durante el año 2004. En esta misma línea OREALC/UNESCO promueve la identificación, sistematización y difusión de innovaciones en el desarrollo profesional de los docentes a través de uno de los circuitos de *Innovemos*, la Red de Innovaciones Educativas para América.

- Fortalecimiento de alianzas con organismos y organizaciones nacionales e internacionales que tienen focos específicos dentro del tema docente para compartir información, estudios, experiencias y formular programas y proyectos regionales, que potencien los resultados del trabajo que cada una de ellas realiza por separado. En este marco se inscribe el convenio firmado con PROEDUCA-GTZ, Perú, que ha permitido avanzar en el cumplimiento de metas comunes, sumar esfuerzos y potenciar resultados.
- Apoyo a la creación y ampliación de espacios para que los actores y protagonistas del tema docente —en particular ministerios de educación, centros académicos y organizaciones gremiales— reflexionen conjuntamente sobre las dimensiones implicadas e impulsen propuestas específicas (por ejemplo, aquellas relacionadas con la carrera magisterial, revalorización docente, evaluación del desempeño, entre otras), en el contexto del desarrollo profesional y humano del profesorado. En este sentido, la OREALC/UNESCO apoya a la Red de Formación Docente, con la cual mantiene un convenio de cooperación.
- Apoyo al diseño y ejecución de proyectos subregionales para fortalecer la educación y el aprendizaje de los docentes y su desarrollo profesional y humano. Con este propósito y en colaboración con las instituciones que integran la Red de Formación Docente durante este año se realizarán varios estudios y se impulsarán proyectos. Tal es el caso del estudio comparativo de modelos de formación inicial en países seleccionados de varios continentes; el diseño del Proyecto Regional para incorporación de tecnologías de información y comunicación a la formación de maestros, entre otros temas.

Este conjunto de actividades se desarrolla en coordinación directa con ministerios de educación, centros académicos, ONG, organizaciones sociales, entre otros. Responde a un enfoque de construcción participativa de las perspectivas teóricas, los paradigmas, modelos y proyectos para el desarrollo profesional y humano de los docentes, que asegure coherencia y consistencia a este campo y que pueda, efectivamente, aportar a los cambios educativos que las sociedades y las comunidades demandan.

Experiencias, tensiones y desafíos de la formación en servicio

RICARDO CUENCA¹

La formación docente tiene el honor de ser, simultáneamente, el peor problema y la mejor solución en educación.

MICHAEL FULLAN

El tema magisterial es sin duda fundamental para el desarrollo de la educación y, dentro de él, el de la formación docente exige ser mirado a la vez en forma crítica y reflexiva. Me refiero a que la discusión al respecto debería abordar en un primer momento el tema de los maestros en sí mismos, para luego pasar a entenderlo en relación con los otros aspectos de la educación y el sistema educativo.

Durante los últimos años, el sistema educativo peruano ha ofrecido una gran cantidad de actividades y programas de capacitación, todos ellos con distintas características que en muchos casos fueron contradictorias entre sí, creando un cierto grado de confusión entre los docentes. En el año 2001, el 90% de las unidades del Ministerio de Educación (MED) capacitaron a los docentes en ejercicio. Además el MED impulsó entre 1995 y 2001 el Plan Nacional de Capacitación Docente, en el marco de un programa de mejoramiento de la calidad educativa.

Por otro lado, además de la oferta de capacitación proveniente del MED, la mayoría de las regiones del país han venido ofreciendo también «cursos de capacitación» al magisterio de la zona. Se suma a todo ello una red de instituciones privadas que comparten igualmente este tipo de oferta capacitadora.

El panorama anterior sirve para proponer una reflexión en torno a las experiencias, tensiones y desafíos que entraña la formación en servicio. Reflexión que podemos

¹ Asesor del programa PROEDUCA de la GTZ. Las opiniones vertidas en el documento representan el parecer del autor y no necesariamente el de la institución a la que pertenece, ni el de sus contrapartes en el Ministerio de Educación del Perú.

iniciar con una pregunta que además constituya una guía para esta presentación: *¿Por qué el Perú no cuenta aún con un sistema eficiente de formación en servicio?*

La exposición ha sido organizada en cuatro secciones. La primera es una breve descripción del contexto en el que operaría actualmente la formación en servicio. La segunda sección describe algunas experiencias vividas al respecto. En la tercera sección se intentan analizar las tensiones que se han producido y se siguen produciendo en esta construcción. Sobre la base de lo revisado, en la última sección se ofrecen algunas propuestas para abordar el tema en el futuro.

Quiero expresar que estas ideas no pretenden ser un balance final ni tampoco una evaluación. El propósito es aportar al debate que nos permita construir juntos las respuestas más adecuadas. Espero sinceramente que estas ideas contribuyan en ese sentido.

1. Un panorama inicial

Las necesidades para poner en marcha un sistema de formación para docentes en servicio —o, en todo caso, para reformular las acciones emprendidas al respecto— son ampliamente conocidas. Empecemos, entonces, preguntando: ¿Cuál es el marco de lineamientos, acuerdos y normas en el que se movería la formación en servicio? ¿Quiénes serían los usuarios del sistema? ¿Qué quieren? ¿Qué creemos que necesitan? ¿Qué les ofrecemos?

El encuadre de un sistema de formación en servicio estaría dado por los lineamientos internacionales y los acuerdos y normas nacionales que se refieren a la situación del trabajo de los docentes. Sin duda, éstos favorecerían la puesta en marcha de dicho sistema. Incluso «obligando» a los países a hacerlo. Un rápido recuento nos lleva a mirar: las propuestas de la CEPAL (1998) en las que se declara la necesidad de impulsar la profesionalización de los docentes; la declaración de Dakar (2000) cuando plantea el mejoramiento de la condición social, el ánimo y la competencia profesional de los docentes; la declaración de Cochabamba (2001) y su señalamiento respecto al papel protagónico de los maestros en el logro de calidad de aprendizajes; y la declaración de La Habana (2002) en la que se prioriza la formación docente y su profesionalización con un tratamiento integral, asumiendo que éste sigue siendo un tema clave y urgente en nuestros países.

En el Perú, la Ley General de Educación, la Ley del Profesorado, las conclusiones del Acuerdo Nacional por la Educación, los olvidados lineamientos de política educativa

2001-2006, las orientaciones y actividades pedagógicas para atender la emergencia educativa² y los planes estratégicos del MED son algunos ejemplos de ello.

¿Quiénes son los docentes? Desde tiempos remotos hasta nuestros días, el maestro ha sido parte fundamental de la urdimbre social. Se le ha considerado desde responsable de la formación espiritual, pasando por un rol paterno, hasta una suerte de asistente social. En el docente recae (de alguna manera) la responsabilidad de ser el *constructor* de la sociedad.

Tedesco (2002) sugiere que existen por lo menos tres discursos —más bien tradicionales— sobre la problemática de los maestros. En el primero se reconoce retóricamente la importancia del trabajo que ellos realizan, habiendo una clara disociación entre este reconocimiento y la ausencia de medidas concretas para favorecerlos. El segundo discurso suele considerarlos como «víctimas» del sistema o «culpables» de sus malos resultados. Y el tercer discurso señala que, si bien no son ni víctimas ni culpables, sí se estaría asignándoles menor importancia que la prestada a los materiales, el currículo y el equipamiento de escuelas, entre otros aspectos.

El docente actualmente se ve obligado a enfrentar múltiples retos, que a veces parecen demasiado complicados de alcanzar. Es probable que tales retos estén asociados a la confusión respecto a su papel, su utópico perfil y su cargada responsabilidad social. Como reflexionan Tedesco y Tenti (2002), si el nuevo maestro debiera reunir todas las características que los especialistas y expertos señalan que debería tener, el resultado sería algo así como un profesional tan ideal como contradictorio, además de la imposible realización práctica de su ejercicio laboral.

Según cifras recientes, en el país habría unos 290 000 maestros (de los cuales alrededor del 62% son mujeres, y también un 62% entre los 25 y 44 años). Aproximadamente el 47% de los que están en ejercicio enseñan en la primaria. Un 64% son titulados. Unos 183 000 (62,5%) están nombrados y tienen una carga docente de 32 alumnos. El promedio mensual de remuneración de S/. 835³ (no incluye los últimos aumentos acordados entre el sindicato docente y el Ministerio de Educación).

Un dato que conviene destacar es que, según un estudio del Instituto Internacional de Planeamiento Educativo (IIPE) de la UNESCO y el MED, el 77% de los docentes no posee computadoras y un 64% de los encuestados declararon que nunca

² Durante la revisión de esta ponencia para su publicación, el Ministerio de Educación publicó su propuesta de Programa Nacional de Emergencia Educativa 2004.

³ Datos extraídos de la Unidad de Estadística Educativa (2003) y Orihuela (2002).

usan Internet. Asimismo, el 55% reconoció tener resistencia al uso de nuevas tecnologías⁴.

En un contexto como el descrito, muchos países de América Latina —incluido el Perú— se orientaron a replantear sus políticas magisteriales, su conceptualización de la carrera magisterial y la formación inicial de sus docentes, al igual que la capacitación de sus maestros y profesores en servicio.

Este replanteamiento de políticas se convirtió —casi de un momento a otro— en una vorágine de cambios que iban desde el concepto mismo de docente, hasta sus actividades en el aula. Esto hizo que los maestros se hayan visto obligados a ser «facilitadores» de aprendizajes, promotores de una participación activa de sus estudiantes, expertos en el uso de métodos y técnicas activas de enseñanza, examinadores de conocimientos previos, diseñadores de materiales educativos, promotores de salud y asistentes sociales (en las zonas rurales). Mas aún, en los últimos tiempos —que son de conocimiento e información—, la necesidad de contar con docentes capaces de competir (y hacer competir a sus alumnos) en un mundo globalizado sin perder la esencia de lo local es una exigencia de los sistemas educativos y de la sociedad; con lo cual, se suman a las funciones antes señaladas dos más: la de investigadores de la realidad educativa (y no siempre de «su» realidad educativa) y la de responsables de acercar la teoría a la práctica.

A esta manera de atender las necesidades, detectadas la mayoría de las veces por el «conocimiento experto», se suman las demandas provenientes del magisterio nacional. Esta es una relación necesidad-demanda muchas veces enfrentada, sobre la cual cabría mencionar que lamentablemente se trata de reclamos magisteriales de los cuales existe poca información y que, de alguna manera, se presentan como demandas desorganizadas y orientadas principalmente a reivindicaciones salariales. Los docentes en el Perú solicitan persistentemente una formación en servicio permanente. Dicha formación en servicio debería enfatizar estrategias, métodos y didáctica, así como los temas de relaciones sociales y humanas, psicología y cultura de los alumnos.

Una adecuada formación en servicio, según los docentes, debería caracterizarse por tener buenos capacitadores, por temas que sean de interés y pertinencia para el trabajo en el aula y por una estrategia de capacitación que propicie el interaprendizaje a partir de trabajos en grupo. Son las universidades las que deberían ofrecer estos servicios de formación en servicio (MED e IIPPE-UNESCO, 2002).

Luego de este rápido recuento, retomemos nuestra pregunta guía: *¿por qué el Perú no cuenta aún con un sistema eficiente de formación en servicio?* Los primeros intentos

⁴ Cf. Cuenca y Portocarrero (2003), Ministerio de Educación e IIPPE-UNESCO (2002).

por responderla tienen que ver con cómo los esfuerzos por construir este sistema desde el Ministerio de Educación han tomado en cuenta estos factores. Lo cual nos lleva a otra interrogante: ¿cómo encajan las acciones emprendidas en este sentido?

2. El camino recorrido: experiencias

En el país, el tema de formación en servicio tiene, desde mi particular punto de vista, dos experiencias relevantes en estos últimos años. De un lado, la ejecución del Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD) y, de otro, la construcción de un sistema de formación continua (SFC).

2.1 El Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD)⁵

El denominado Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD) fue creado en 1995, cuando el Ministerio de Educación inició un proceso para capacitar a los docentes del sector público. El PLANCAD actuó con el concurso de instituciones de la sociedad civil (universidades, institutos superiores pedagógicos, públicos y privados, asociaciones civiles, organismos no gubernamentales, entre otras), que se encargaron de emprender las acciones de capacitación. Se actuó de manera diversificada, llegándose a cubrir las diferentes regiones del país.

El PLANCAD estuvo financiado con recursos de endeudamiento del Estado, como contrapartida nacional a los préstamos del Banco Mundial y del Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Se diseñó como una forma de capacitación inicial, es decir una capacitación diseñada para atender en un primer momento las urgencias del trabajo pedagógico del docente en el aula, para dar paso luego a un sistema permanente que los atendiera en diversos temas de capacitación, entre los que se incluía una actualización en contenidos de enseñanza y la prosecución de métodos y técnicas pedagógicas. Así mismo, fue diseñado para responder básicamente a las demandas de docentes de zonas urbanas que prestaban servicio en centros educativos polidocentes completos. Sin embargo, el diseño incluía la elaboración de una propuesta de atención a maestros de centros educativos polidocentes multigrado y unidocentes de zonas rurales.

Durante siete años el PLANCAD capacitó a más de 200 000 maestros de los tres niveles educativos: inicial, primaria y secundaria. La capacitación consistía básicamente en generar competencias metodológicas en los docentes, en el marco del Nuevo Enfoque Pedagógico y las corrientes constructivistas.

⁵ Mayor información al respecto del PLANCAD en: Cuenca, 2003; Castillo de Trelles, 2002a; Castillo de Trelles, 2002b y Villaseca, 2002.

Entre las más importantes características del PLANCAD está el hecho de que la capacitación fue individual (destinada a docentes y no al colectivo de maestros de una escuela); fue gradual, en tanto se atendió a los docentes por ciclos de enseñanza; y estuvo dirigida básicamente a escuelas polidocentes de zonas urbanas.

2.2 El Sistema de Formación Continua de los Recursos Humanos de la Educación⁶

En 1999 se inicia la construcción de un Sistema de Formación Continua (SFC), que originalmente debía formar parte de las actividades a cargo del PLANCAD. Esta creación permitió que, por primera vez, se contara con un documento en el que había un conjunto de propuestas iniciales para alimentar dicho sistema. Dichas propuestas fueron consultadas en una mesa de trabajo, realizada en setiembre de 1999, que permitió a un grupo de 15 expertos emitir su opinión. Sobre la base de los documentos allí generados, se efectuó una consultoría (Castillo de Trelles y Hunt, 2000) destinada a elaborar una propuesta final para el SFC. Sin embargo, durante la mayor parte del año 2000 (incluido 2001), el asunto fue dejado parcialmente de lado: el país vivía momentos complicados en el ámbito político que, como es evidente, afectaron al sector.

Es recién hacia finales del primer trimestre de 2002, cuando estaba en marcha un nuevo proyecto de cooperación con el Banco Mundial, que se formó un grupo de trabajo convocado y liderado por la Dirección Nacional de Formación y Capacitación Docente (DINFOCAD); este grupo empezó a trabajar en otra propuesta, que lamentablemente recogía muy poco de la propuesta del año 2000. La misma fue presentada en versión preliminar en marzo de 2001, bajo el nombre de *Sistema de Formación Continua de los Recursos Humanos*. Esta propuesta se convirtió en el insumo principal para diseñar el componente de revaloración de la carrera docente, componente fundamental en el nuevo proyecto de cooperación con el Banco Mundial.

Un análisis rápido de estas propuestas nos indica que sus aspectos en común se orientan a considerar la formación en servicio como un subsistema flexible, que a la vez alimenta y retroalimenta otros procesos —especialmente la formación inicial y la carrera magisterial—. Está inmerso también, y de manera orgánica, en la estructura del sistema educativo. Las propuestas incluyen, por otra parte, la creación de una instancia institucionalizada y regional responsable del proceso y, sobre todo, responsable de organizar la demanda y la oferta de formación en servicio. Finalmente, el Ministerio de Educación asumiría funciones de monitoreo y normatividad nacional.

⁶ Fuentes consultadas: Dirección Nacional de formación y Capacitación Docente, 2001; Maguiña y otros, 2002; PLANCAD-GTZ-KfW, 1999; Castillo de Trelles y Hunt, 2000; Valdeavellano, 2002a, 2002b y Villaseca, 2002.

Al parecer, todas las propuestas son sustancialmente parecidas y las diferencias entre ellas son más bien de tipo específico (denominación de nuevas instancias responsables, maneras de financiamiento, grupo metas, etc.). Sin embargo, hasta el momento no han sido utilizadas por el MED, ni como insumos para generar nuevas propuestas, ni como documentos de análisis.

3. Los obstáculos del camino: tensiones

En el intento de responder la pregunta inicial —¿por qué el Perú no cuenta aún con un sistema eficiente de formación en servicio?— aparecen algunas de las tensiones surgidas a lo largo de estos años. Una parte de ellas tiene que ver con la propia dificultad para diseñar un sistema desde un punto de vista estratégico; otras se acercan más a cuestiones menos técnicas. Desde el punto de vista estratégico, han existido —y siguen existiendo— cuestiones relacionadas con *decisión y voluntad política*.

De otro lado, tampoco ha habido decisión para *evaluar acciones previas* relacionadas con el tema de formación en servicio. El caso más saltante es el del PLANCAD y los planes de modernización de la formación inicial.

Con relación al magisterio, la falta de participación de los docentes representa también un escollo, sobre todo dada la delicada situación en la que se encuentra el sector.

Otra tensión identificada es la manera como el proceso de diseño e implementación del SFC se encuentra a destiempo con relación a otros procesos, tales como la descentralización del sistema educativo o la redefinición de la carrera magisterial. Estos últimos son de carácter fundamental para el desarrollo y eventual éxito del SFC.

Desde el punto de vista técnico, continúan las dificultades para proponer la manera de cómo institucionalizar el sistema de formación continua, cómo integrarlo en el sistema educativo y en la estructura orgánica del MED, y sobre cómo dar operatividad a la relación conceptual entre la formación inicial y la formación en servicio, incluidos sus diferentes modelos. Las cuestiones de sostenibilidad económico-financiera y legitimación del sistema son aún puntos pendientes. Como está también inconclusa la discusión respecto a las poblaciones específicas de beneficiarios y los ámbitos de atención. Algunas de las preguntas que esperan respuestas son: ¿A quiénes dirigirse primero? ¿A centros educativos urbano-marginales y rurales? ¿En alguna área curricular específica? ¿Se debe abordar primero la formación en servicio para contenidos disciplinares o metodológicos?

4. Algunas reflexiones: propuestas

Evidentemente, y como se ha revisado anteriormente, es imperiosa la necesidad de contar con un SFC funcionando. De un lado, los lineamientos y acuerdos internacionales y las normas nacionales se constituyen en un marco favorable para la puesta en marcha de dicho SFC.

El MED y particularmente la DINFOCAD son las instancias llamadas a liderar este proceso; sin embargo, el concurso de los órganos descentralizados del sector, de las organizaciones de la sociedad civil y del colectivo docente es fundamental para la implantación del SFC.

Sobre la base de lo revisado, ¿qué proponemos?

- La participación efectiva del magisterio en el diseño, la implementación y la evaluación del SFC.
- El equilibrio de la demanda y la necesidad de formación en servicio que de manera clara y pertinente arroje información que permita tomar las mejores decisiones.
- El reordenamiento urgente de la oferta de capacitación de la sede central y de los órganos intermedios e instituciones privadas, a partir del liderazgo y la asunción de nuevas funciones de la Unidad de Capacitación Docente (UCAD) del MED.
- El establecimiento de perfiles de los docentes en servicio. Esto no debe hacerse de manera general, ya que ahí es muy fácil ponerse de acuerdo. Se necesita pasar por un análisis y discusión sobre su verdadero papel, más allá de limitarse a enunciar una suma de tareas que pueden confundir al docente, al sistema educativo, a las autoridades educativas en los distintos niveles, a los padres de familia y finalmente a los alumnos.
- Un estudio efectivo que pase por revisar la factibilidad económico-financiera de un sistema de formación en servicio, cuya implementación debería realizarse bajo una situación de ahorro en el gasto público y sin un incremento porcentual del PBI para educación.
- Confluir hacia una visión sistémica de la cuestión de los docentes, en lo referente a su formación y su carrera profesional, procesos que sin duda no pueden manejarse de manera separada.
- Pasar por una planificación realista a mediano y largo plazo, con la participación y las decisiones consensuadas de los involucrados. Concretar las propuestas en una instancia que tome decisiones, analice y estudie los insumos

con los que contamos, a partir de la sistematización de las investigaciones e insumos existentes.

Finalmente, estamos seguros de que todas estas propuestas serán viables en tanto exista la voluntad política para llevarlas a cabo. Contar con docentes formados con calidad es un deber del Estado y de los propios docentes y, sin lugar a dudas, un derecho de nuestros niños y jóvenes.

Bibliografía

- CASTILLO DE TRELLES, Carmen (2002a) El Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD). En R. Cuenca (ed.), *Formación continua de docentes en servicio*. Seminario internacional, 5-7 diciembre 2002. Lima: Ministerio de Educación y PLANCAD-GTZ-KfW.
- (2002b). *El Plan Nacional de Capacitación Docente: Resumen histórico del PLANCAD 1994-2000*. Lima: Ministerio de Educación-Programa MECEP.
- CASTILLO DE TRELLES, Carmen y HUNT, Barbara (2000) *Sistema Nacional de Formación Docente Permanente*. Lima: Ministerio de Educación (facs.).
- CUENCA, Ricardo (2003) *El compromiso de la sociedad civil con la educación. Sistematización del Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD)*. Lima: Ministerio de Educación y PLANCAD-GTZ-KfW.
- (2002). *La oferta de capacitación docente en el Ministerio de Educación*. Lima: Ministerio de Educación y PLANCAD-GTZ-KfW.
- CUENCA, Ricardo y PORTOCARRERO, Carlos (2003) *Actitudes y valoración de los docentes en servicio hacia su profesión*. Lima: Ministerio de Educación y PLANCAD-GTZ-KfW.
- DIRECCIÓN NACIONAL DE FORMACIÓN Y CAPACITACIÓN DOCENTE (2001) *Sistema de Formación Continua de los Recursos Humanos de la Educación*. Lima (facs.).
- ESCOBAR, Nery (2002) *Un proyecto de formación docente hecho al andar*. En P. Sanz (ed.), *Perspectivas de formación docente*. Lima: Ministerio de Educación y PROFORMA-GTZ.
- MAGUIÑA, Paula; STAEHELI, María Andrea y YEP, Emma (2002) *Bases del sistema de formación continua de los recursos humanos de la educación*. Lima: Ministerio de Educación (facs.).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN e IPE-UNESCO (2002) *Magisterio, educación y sociedad en el Perú. Encuesta a docentes sobre opinión y actitudes*. Lima: Ministerio de Educación.
- ORIHUELA, Pedro (2002) *Carga docente y tamaño de centro educativo. Análisis y reflexiones sobre las debilidades y fortalezas en los procesos de aplicación de carga docente del sistema educativo formal*. Lima: Unidad de Estadística Educativa, Ministerio de Educación (facs.).

PLANCAD-GTZ-KfW (eds.) (1999) *Sistema de Capacitación Permanente para Docentes – SISCAP*. Lima (facs.).

TEDESCO, Juan Carlos y TENTI, Emilio (2002) *Nuevos tiempos y nuevos docentes* (versión preliminar). Documento presentado en la conferencia regional *O desempenho dos professores na América Latina e Caribe: Novas prioridades*. BID-UNESCO-Ministério de Educação.

UNIDAD DE ESTADÍSTICA EDUCATIVA (2003) *Resumen ejecutivo de estadísticas educativas (1998-2002)*. Lima: Ministerio de Educación (facs.).

VALDEAVELLANO, Rosario (2002) Un nuevo sistema docente de formación continua. La propuesta que se va gestando en el Perú. En R. Cuenca (ed.), *Formación continua de docentes en servicio*. Seminario internacional, 5-7 diciembre 2002. Lima: Ministerio de Educación y PLANCAD-GTZ-KfW.

——— (2002). Formación docente: emergencia para emerger. En P. Sanz (ed.), *Perspectivas de formación docente*. Lima: Ministerio de Educación y PROFORMA-GTZ.

VILLASECA, Raquel (2002) De la capacitación docente a la formación continua de docentes en servicio. En R. Cuenca (ed.), *Formación continua de docentes en servicio*. Seminario internacional, 5-7 diciembre 2002. Lima: Ministerio de Educación y PLANCAD-GTZ-KfW.

Propuesta a partir de experiencias desarrolladas en Chile

CARLOS EUGENIO BECA¹

Intentaré abordar el tema a partir de la experiencia desarrollada en Chile por el Ministerio de Educación, a través del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP)², en el marco de la reforma educacional iniciada en la década de los noventa.

El concepto de *formación continua de docentes* lo usaré para referirme a un proceso de educación permanente, que parte de la formación inicial y se prolonga a lo largo de toda la carrera profesional. En el contexto de la formación continua, es necesario distinguir etapas y, entre ellas, particularmente el período de iniciación en el ejercicio profesional, que podría situarse en los primeros tres años.

En esta etapa, el profesor requiere de un apoyo especial para insertarse en el mundo laboral. La investigación educacional ha estudiado y descrito cuán complejo es para el nuevo maestro incorporarse a la actividad profesional, en un mundo escolar que a menudo presenta características muy diferentes de las esperadas.

1. Objetivos de una política de desarrollo profesional docente

El concepto de formación continua se inserta en una visión más amplia del desarrollo profesional docente, que implica, además, un conjunto de condiciones para

¹ Director del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, Ministerio de Educación de Chile. Esta ponencia fue presentada originalmente con el título: «Propuestas de formación continua de docentes a partir de experiencias desarrolladas en Chile».

² Institución creada en 1967 para apoyar el proceso de reforma educacional de la época y que actualmente asume la política gubernamental de fortalecimiento de la profesión docente.

promover y garantizar un desempeño profesional acorde con las necesidades del sistema educativo. En este sentido, una política nacional respecto de la profesión docente debe abarcar elementos tales como: remuneraciones adecuadas y justas, condiciones laborales apropiadas, oportunidades de desarrollo profesional, estímulos y normas que regulen el cumplimiento de las responsabilidades profesionales.

Al concentrarnos específicamente en la formación continua de los docentes en servicio, conviene preguntarnos por los rasgos principales que habrían de caracterizar a un maestro capaz de lograr resultados efectivos en la educación de sus alumnos. Podemos mencionar, al menos, los siguientes:

- Una sólida formación disciplinaria y pedagógica; es decir, el buen maestro no sólo conoce bien los contenidos que enseña, sino que domina además conceptos y estrategias pedagógicas para lograr que sus alumnos aprendan lo que está enseñando.
- Un fuerte compromiso profesional que se traduce en un interés real y personal por el destino de los niños y jóvenes y por sus familias.
- Un grado adecuado de autonomía profesional que le permita tomar decisiones frente a situaciones diversas, lo cual guarda relación con las normas institucionales sobre el ejercicio de la profesión.
- Un sentido de responsabilidad profesional, que implica superar actitudes burocráticas y asumir una actitud de compromiso por los resultados de aprendizaje de sus alumnos.
- Capacidad para trabajar en equipo, con disposición para aprender de las experiencias de sus pares y contribuir al desarrollo profesional de ellos, concibiendo la tarea educativa como una misión de equipos profesionales más que individual.
- Disposición y capacidad para revisar permanentemente sus conocimientos y habilidades, a la luz de los requerimientos de sus alumnos y de los cambios del entorno social.
- Participar activamente en procesos de evaluación y autoevaluación de sus prácticas de enseñanza y su desempeño profesional, sobre la base de estándares construidos y aceptados por los profesionales de la educación, relevando los momentos de reflexión crítica sobre las prácticas docentes.

2. El marco para la buena enseñanza, un referente del desarrollo profesional en Chile

En el caso chileno, los rasgos centrales de la profesión han sido consensuados entre el Ministerio de Educación, el gremio docente y los municipios, responsables de administrar los establecimientos educacionales. Estos rasgos han quedado plasmados en un documento: *Marco para la buena enseñanza*, proceso de consulta en el que participó la mayoría de docentes del país, legitimando el texto acordado. El documento contiene criterios y descriptores de lo que debería constituir una buena práctica de enseñanza.

Los criterios están agrupados en cuatro dominios: *(i)* preparación de la enseñanza; *(ii)* creación de un ambiente propicio para el aprendizaje; *(iii)* enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes; y *(iv)* responsabilidades profesionales.

El *Marco para la buena enseñanza*, aun cuando fue discutido por los profesores durante el año 2002, está todavía en proceso de socialización entre los docentes chilenos. Se pretende constituirlo en un referente orientador para el desarrollo profesional docente y, en particular, está siendo utilizado desde este año (2003) para evaluar el desempeño profesional docente, proceso de carácter formativo que el Ministerio de Educación está implementando en común acuerdo con el Colegio de Profesores y la Asociación Chilena de Municipalidades.

Esta evaluación tiene como propósito fundamental proporcionar a cada docente información válida sobre las fortalezas y debilidades de su desempeño, en relación con los cuatro dominios citados, para orientar y facilitar de esta manera su desarrollo profesional.

Un mecanismo semejante, basado en estándares propios de la función directiva docente, se diseñará para quienes ejerzan dicha función en los centros educativos.

3. Experiencias recientes de formación continua

Chile tiene una larga tradición en materia de perfeccionamiento docente, habiéndose utilizado diversas estrategias y recursos institucionales. Como ya se señaló, la acción estatal ha estado dirigida, desde fines de los sesenta, por el CPEIP; pero también han jugado un papel importante las universidades y, a partir de 1991, se generó una amplia gama de ofertas de instituciones privadas acreditadas, luego de promulgarse el Estatuto de los Profesionales de la Educación, que incorporaba un nuevo incentivo al perfeccionamiento magisterial.

La reforma educacional —impulsada formalmente desde 1996, aun cuando se inició con el retorno del país a la democracia en 1990— contempla además programas masivos de perfeccionamiento para difundir los nuevos programas de estudio, a cargo de universidades e instituciones acreditadas, y un singular programa de pasantías en el extranjero para docentes que trabajan en el sistema escolar. Las pasantías duran de cuatro a seis semanas y consisten en programas ofrecidos por instituciones académicas, sobre temas específicos que les son demandados por el Ministerio de Educación de Chile. Cabe señalar que entre 1996 y 2003 participaron 5 500 maestros en este tipo de pasantías, en centros académicos de excelencia en países de Europa, América del Norte y América Latina.

Sin embargo, a pesar de la amplia oferta de perfeccionamiento al alcance de los docentes chilenos, en muchos casos gratuita, hay una preocupación extendida y un cuestionamiento con relación al impacto que tendría para producir los cambios y mejoramientos esperados en las prácticas de enseñanza y, consecuentemente, en los aprendizajes de los alumnos.

Diversos factores pueden explicar, de algún modo, esta inadecuación entre la oferta de perfeccionamiento y las necesidades reales del sistema educativo y de los propios educadores. Entre ellos, podemos mencionar: *(i)* un cierto academicismo asociado al desconocimiento que los docentes universitarios tienen de la realidad del sistema escolar; *(ii)* los efectos perversos del sistema de incentivos, consistente en una «asignación de perfeccionamiento»³ que induce a que los profesores opten por ofertas livianas con un alto número de horas reconocidas, traducibles en puntajes para dicha asignación; *(iii)* el predominio de ofertas sobre temáticas pedagógicas generales, tales como currículo, planificación y evaluación, en detrimento de contenidos disciplinarios o de didácticas específicas para determinadas asignaturas, niveles y grados del sistema escolar.

Frente a esta realidad, la reforma educacional chilena ha impulsado simultáneamente otras estrategias, como los talleres de profesores en las escuelas, principalmente en las que forman parte de programas especiales de equidad; éstos atienden a escuelas de sectores pobres urbanos y escuelas rurales multigrado⁴.

³ El sistema de remuneraciones de los docentes chilenos considera una remuneración básica mínima nacional y porcentajes de incremento de acuerdo con: años de experiencia docente, perfeccionamiento, desempeño en condiciones difíciles y responsabilidad docente directiva. La asignación de perfeccionamiento puede representar un aumento hasta del 40% sobre la remuneración básica.

⁴ Programa de las 900 Escuelas, que atiende a escuelas básicas urbanas de sectores pobres y con bajos resultados de aprendizaje y Programa de Educación Básica Rural, que presta atención preferente a escuelas multigrado, contemplando instancias de cooperación entre maestros a través de microcentros rurales. Conviene tener presente que en Chile la educación básica es de ocho años (6 a 14 años de edad) y la educación media, de cuatro años (14 a 18 años de edad).

Por otra parte, en los últimos tres años y bajo la coordinación del CPEIP, se está impulsando una política de formación continua más coherente e integral, a la vez que articulada con el conjunto de la política de desarrollo profesional docente.

Se define como propósito fundamental de esta política el de favorecer el desarrollo profesional docente, mejorando efectivamente las prácticas de enseñanza y logrando así un mejoramiento de la formación y los aprendizajes de los alumnos.

Dos referentes clave ordenan las acciones de formación continua: el ya citado *Marco para la buena enseñanza* y el *nuevo currículo* vigente. Se hace necesario la referencia al currículo atendiendo la reforma en curso, la que incluye nuevos planes y programas de estudio para la educación preescolar, básica, media y de adultos. El nuevo marco curricular contempla contenidos actualizados y nuevas concepciones y estrategias pedagógicas.

Las estrategias en desarrollo procuran articular en lo posible los programas de formación continua con las prácticas docentes en la escuela y en el aula, de manera tal que el profesor perciba que se le aportan ayudas y herramientas para enfrentar los problemas concretos de su práctica profesional. Esto reviste particular importancia cuando el maestro enfrenta crecientes dificultades para comprender los cambios sociales y culturales; éstos determinan nuevas características personales de los alumnos y nuevas formas de aprender, en un mundo en el que la tecnología y los medios de comunicación inciden fuertemente en su educación. Todo ello provoca desconciertos y tensiones en los profesores. Ellos, a su vez, requieren actualizar sus conocimientos frente a los cambios en el conocimiento científico, resultando absolutamente insuficiente lo aprendido durante su formación inicial.

Hemos distinguido, sólo para efectos de análisis, dos líneas estratégicas centrales. La primera prioriza el aprendizaje entre profesionales de la educación y busca transformar las prácticas pedagógicas, en tanto la segunda se orienta a la actualización curricular con el apoyo de instituciones académicas. En este caso, las innovaciones que se están introduciendo se relacionan con la selección rigurosa de propuestas de perfeccionamiento solicitadas a las universidades y la exigencia de vinculación con las situaciones concretas que viven los docentes en los centros escolares, asistiéndolos directamente en terreno.

En esta oportunidad, voy a referirme a la estrategia de perfeccionamiento docente entre pares y, de modo especial, a dos programas iniciados en el año 2001: los *Talleres Comunes de Perfeccionamiento Docente* y las *Pasantías Nacionales*, así como a la articulación de estos programas con la denominada *Red de Maestros de Maestros*.

3.1 Talleres Comunales de Perfeccionamiento Docente

El Programa de Talleres Comunales busca contribuir a optimizar la calidad de los aprendizajes que realizan los alumnos de educación básica, estableciendo en cada comuna una dinámica de desarrollo profesional vinculada a los problemas y exigencias de la práctica docente para satisfacer adecuadamente las necesidades básicas de aprendizaje de los estudiantes. La estrategia utilizada consiste en formar grupos de trabajo entre docentes, dirigidos por un maestro de aula destacado de la comuna, al que se llama *profesor guía*, y que recibe una capacitación específica para estos efectos. Los profesores comparten sus experiencias de enseñanza-aprendizaje, en torno a un sector disciplinario —generalmente, lenguaje y comunicación o matemáticas—, revisan sus prácticas, intercambian distintas estrategias y materiales utilizados, y actualizan sus conocimientos.

El taller se estructura en torno a un material o «texto maestro» que sirve para orientar el trabajo del grupo. Se sigue una programación establecida, consistente en una serie de módulos y unidades de aprendizaje. La actividad de cada taller dura un año escolar y abarca sesiones de cuatro horas cada quince días, además de un trabajo individual del docente, que es evaluado para acceder a la respectiva certificación. Los profesores participan en forma voluntaria y se reúnen en tiempos fuera de sus jornadas laborales, preferentemente los sábados.

En 2003, tercer año de vigencia de esta modalidad, funcionaban 250 talleres comunales en 110 comunas, de un total de 341 que hay en el país. Los docentes involucrados llegaban a 6 373.

Entre los hallazgos de las primeras evaluaciones del programa está la alta valoración que los profesores asignan a su participación en los talleres. Manifiestan que, a diferencia de otras formas de perfeccionamiento, en este caso se trabaja en directa relación con los problemas reales del aula y contando con el aporte de sus pares, enriquecido por la mediación de los profesores-guías, cuya capacidad y experiencia pedagógica es reconocida por los participantes.

Diversas experiencias de estos talleres muestran que han tenido impacto, no sólo en mejorar los rendimientos escolares, sino en instalar competencias técnicas en el ámbito comunal, mediante el trabajo de los mencionados profesores guías, a quienes se pide apoyo directo a otras escuelas. En cierto modo, varias comunas se han apropiado de una forma de trabajo que genera nuevos grados de compromiso y responsabilización de los docentes.

3.2 Pasantías nacionales

La segunda estrategia es la de las *pasantías nacionales*, denominación que sirve para diferenciarlas de las pasantías en el exterior. Este programa apunta a promover intercambios de experiencias pedagógicas o de gestión escolar para equipos de maestros de distintos centros educativos. Es decir, se trata de facilitar otra modalidad de aprendizaje entre pares, cuyo foco radica en observar las experiencias educativas de otros docentes y reflexionar sobre los resultados y posibilidades que ellas abren. Se convoca anualmente a todas las escuelas y liceos del sector municipal y particular subvencionado para que presenten experiencias significativas que deseen compartir con colegas de otros establecimientos educacionales del país. Se seleccionan luego las experiencias más significativas, las que se dan a conocer en una publicación que incluye fichas resúmenes para ser ofrecidas a todas las escuelas interesadas en visitarlas. Posteriormente, las escuelas que deseen pueden postular como establecimientos pasantes; para ello, justifican los motivos por los que quieren conocer una determinada experiencia y señalan los problemas que buscan resolver en sus propios centros escolares. Una vez seleccionadas, se procede a constituir duplas de escuelas para el programa de intercambio; éste consiste en visitas mutuas, de una semana, que realizan tres profesores en representación de cada establecimiento educacional. El Programa de Pasantías Nacionales asume los costos de traslado y estadía de los participantes, al igual que otros gastos necesarios.

Los docentes que concurren a estas pasantías valoran altamente el conocimiento en terreno de una realidad educativa similar, al observar la docencia en sala de clases y la vida cotidiana de la escuela visitada. Señalan que así pueden apreciar experiencias concretas a cargo de sus iguales, en contextos y con dificultades similares, lo cual, por ende, les sugiere posibilidades de realizar cambios en sus propias prácticas. Muchas veces, las escuelas han comenzado a introducir de inmediato innovaciones a partir de lo observado en estas pasantías.

Un ejemplo interesante es el caso de la Escuela Alejandro Noemi, de la comuna de Freirina, Región de Atacama. Durante una pasantía en la Escuela Gabriela Mistral de Arica, fue posible conocer un programa de educación de la sexualidad, el que, al cabo de dos meses, comenzó a ser implementado en dicha escuela y, lo que es más, se logró motivar para que se comenzara a aplicar en otras escuelas de la comuna.

También merece destacarse lo ocurrido entre el Liceo de Olmué, Región de Valparaíso, y el Liceo Andrés Sabella de Antofagasta, que intercambiaron experiencias en torno a un proyecto relacionado con la escasez de agua y los endoparásitos en pescados y conejos. En la primera etapa, realizada en Olmué, acordaron efectuar la segunda con los alumnos participantes en el proyecto, lo que resultó muy exitoso.

3.3 Red de Maestros de Maestros

La estrategia de aprendizaje entre pares se fortalecerá a partir de la Red de Maestros de Maestros, que representa una nueva modalidad en el sistema educativo chileno, iniciada este año (2003) y que se implementará gradualmente. Su origen se vincula a la creación, en 2002, de un sistema de acreditación de docentes de aula destacados, quienes, al cumplir con requisitos muy exigentes, acceden a la denominada Asignación de Excelencia Pedagógica. Ésta les permite incrementar su remuneración en un monto que oscila entre el 6% y el 10% de la misma, por un máximo de diez años, al cabo de los cuales deben acreditar nuevamente sus competencias. El propósito principal de esta asignación es estimular a los mejores docentes de aula para que prosigan su carrera profesional en esta función, sin necesariamente abandonarla para asumir funciones directivas o técnicas.

Ahora bien, aquellos profesores que alcanzan este reconocimiento —un grupo selecto del cuerpo docente— pueden aspirar a integrar la Red de Maestros de Maestros, previa acreditación de otras competencias que denoten sus capacidades para acompañar y guiar a sus pares en procesos de desarrollo profesional. Los «maestros de maestros» estarán facultados para presentar proyectos de apoyo a otros docentes —dirigidos, por ejemplo, a quienes están iniciando su actividad profesional, o bien, a quienes tienen dificultades en su desempeño—. Estos proyectos los ejecutan en tiempos adicionales a su trabajo habitual, lo cual les da derecho a percibir un ingreso por la labor realizada.

Esta experiencia ha comenzado recién en el segundo semestre de 2003, con un grupo de 90 maestros de maestros. Se ha observado una acogida favorable entre los profesores, así como una creciente expectativa en el sentido de contar con profesores de excelencia reconocidos y dispuestos a conducir procesos de aprendizajes significativos entre pares.

4. Tensiones y desafíos

Tanto en los programas recién descritos como en las estrategias de perfeccionamiento aplicadas en Chile surgen diversas tensiones y desafíos que, de una u otra forma, están presentes también en otros países de la región. Se trata, en verdad, de dilemas propios de la función docente en el marco de la escuela actual.

- La disponibilidad de tiempo de los maestros para participar activamente en acciones formativas suele ser un serio factor limitante en la formación continua, dado que la jornada laboral es muy intensiva en horas de clases. A menudo, la autoridad educacional debe enfrentar el dilema de liberar tiempos para

actividades de perfeccionamiento o cautelar que se cumpla el calendario escolar y que el rendimiento de los alumnos no se vea perjudicado.

- La presencia de incentivos económicos por realizar cursos de perfeccionamiento constituye una herramienta poderosa, pero conlleva el riesgo de no contemplar mecanismos que aseguren suficientemente la calidad y pertinencia de la oferta. Frente a ello, surge la alternativa de trasladar los incentivos al desempeño profesional, camino por el que Chile está incursionando recientemente.
- La dificultad para articular las capacidades académicas de las instituciones de educación superior con las necesidades reales de capacitación de los docentes se debe a la brecha que suele haber entre el mundo académico y el mundo escolar. Asimismo, la propia estructura de las universidades determina que las facultades con mayor desarrollo científico en determinadas áreas no se sientan convocadas a contribuir en la actualización disciplinaria de los maestros.
- La capacitación profesional suele ser más efectiva cuando se realiza en el propio ambiente escolar, en el contexto de la realidad que vive el maestro y con participación de equipos docentes que comparten una misma problemática. No obstante, en ocasiones conviene agrupar a docentes que trabajan en una determinada localidad, o bien en una misma disciplina, siempre y cuando no se pierda el aula como foco.
- La necesidad de identificar y desarrollar estrategias efectivas que, a la vez, aseguren el aprendizaje de los docentes y se traduzcan en modificaciones de las prácticas de enseñanza. La revisión de estrategias de perfeccionamiento muchas veces se ve debilitada por la tendencia a la rutina o la autocomplacencia con los programas en curso, lo cual afecta la innovación y adecuación a situaciones cambiantes.
- En la tradición de los programas de perfeccionamiento docente, se ha tendido a subvalorar la evaluación de los aprendizajes que logran los docentes participantes; predomina el incentivo más al curso rendido que a la aprobación conforme a evaluaciones exigentes, como es propio en cualquier programa académico. Sin duda, esto provoca consecuencias negativas para la calidad de los aprendizajes docentes.
- Los programas de perfeccionamiento responden, generalmente, a ofertas propias de las instituciones que los imparten o a demandas relativamente espontáneas de los profesores. Pocas veces son concebidos en función de diagnósticos rigurosos que permitan identificar las necesidades prioritarias de conocimiento de los maestros, en virtud de evaluaciones de sus desempeños profesionales o de resultados de sus alumnos.

5. Conclusión

Las experiencias de formación continua de docentes en servicio realizadas en Chile en los últimos años representan un esfuerzo compartido de muchos educadores, administradores educacionales, instituciones de educación superior, así como del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), para mejorar la calidad, oportunidad, relevancia y pertinencia de las acciones de desarrollo profesional docente.

Sin lugar a dudas, es preciso que estas iniciativas sean evaluadas y que se procure su articulación con una política integral de profesionalización docente. La perspectiva es la de disponer de educadores cada vez mejor preparados para acometer los desafíos de una educación de calidad para todos.

La reflexión permanente y profunda sobre estas propuestas es una condición indispensable para alcanzar los resultados esperados.

[V]

Sistemas de acreditación e instituciones formadoras

Una propuesta para el Perú¹

MANUEL E. BELLO²

El Perú aspira a tener el mejor sistema posible para la formación de sus profesores, condición ineludible para desarrollar una educación de alta calidad al alcance de toda su población. El logro de este propósito implica transformar de manera sustantiva la formación magisterial; lo cual sólo será posible con voluntad política y capacidad de liderazgo, para así pasar de los congresos, los documentos y los anuncios a la realización de los cambios. Si queremos avanzar en esa dirección será preciso: que se establezca un sistema nacional de acreditación de la formación docente y que se asigne efectivamente el presupuesto para promover el desarrollo de las instituciones formadoras.

En el plazo más corto posible, la formación de los profesores peruanos debe estar a cargo de una red nacional de instituciones y programas de muy alta calidad, acreditadas formalmente por su cumplimiento de estándares internacionales de excelencia. Una red autónoma, que facilite procesos de coordinación, intercambio y evaluación entre pares, como parte de un mecanismo permanente de autorregulación, de aprendizaje permanente y de acreditación. Una red integrada por las facultades

¹ Propuesta elaborada por un equipo coordinado por el autor, en el marco de una consultoría más amplia sobre políticas para el desarrollo magisterial que lideró José Rivero en el segundo semestre de 2001, a solicitud del Ministerio de Educación. El proceso de elaboración incluyó la asesoría de cuatro expertas internacionales y la realización de un taller nacional de consulta a especialistas de facultades de educación, institutos superiores pedagógicos, Ministerio de Educación y otros.

² Decano de la Facultad de Educación de la Universidad Peruana Cayetano Heredia de Lima. Esta ponencia se presentó originalmente con el título: «Una propuesta para la acreditación de la formación docente en el Perú».

de educación y los institutos pedagógicos de nivel universitario que alcancen los niveles de calidad exigidos para la acreditación.

1. La situación actual

La formación actual de los maestros en el Perú —como se ve reflejado en recientes diagnósticos, estudios y documentos— puede describirse con los siguientes rasgos, negativos y positivos, que habría que tomar en cuenta al definir una estrategia de cambio adecuada y efectiva:

- En general, hay un exceso de oferta y un déficit de calidad.
- La profesión magisterial se encuentra profundamente desvalorizada, tanto en la apreciación de los propios educadores y especialistas como en la imagen que de ella tiene la sociedad.
- Las exigencias de calidad educativa y equidad obligan a cambiar los roles de los educadores y a mejorar su desempeño.
- Existe un conjunto de experiencias de formación docente valiosas, entre las cuales destaca el programa piloto que para tal fin condujera el Ministerio de Educación desde 1997 hasta 2002.
- Las facultades de educación han estado desarrollando iniciativas tendientes a establecer un sistema de acreditación de la formación de profesores.
- Hay en la sociedad un creciente consenso acerca de la prioridad que debe otorgarse a la educación, y dentro de ella a las políticas para la renovación, revalorización y defensa de la profesión docente, como se puede apreciar en los documentos del Acuerdo Nacional de Gobernabilidad, la nueva Ley General de Educación y las propuestas de Consejo Nacional de Educación.
- Existe un fuerte movimiento nacional e internacional por la regulación de la calidad y la pertinencia de la educación superior.
- Las instituciones y programas formadores de docentes presentan grandes diferencias, que se originan en las normas legales que las rigen, el tipo de gestión, el grado de desarrollo institucional, el nivel académico de los docentes formadores, la infraestructura y los recursos disponibles, etc.
- La «cultura de la evaluación» es aún muy débil en muchas instituciones que forman profesionales de la educación, al no haber incorporado rutinas para autorregular y mejorar continuamente sus programas y su propio funcionamiento institucional.

2. Camino hacia la calidad

Al establecerse un sistema de acreditación se podría estar gestando una buena palanca para promover una red de instituciones y programas de alta calidad, algo que el país necesita para formar profesionales de la educación. Para avanzar en su implementación, es preciso tomar en cuenta las siguientes consideraciones:

- El proceso debe ser gradual, participativo y partir del consenso entre las instituciones involucradas (facultades de educación, institutos superiores pedagógicos y otras) con respecto a los conceptos y los procedimientos consiguientes.
- El mejoramiento de la calidad sólo será factible con una importante inversión económica del Estado, a través del Ministerio de Educación, que respalde los esfuerzos de las instituciones. No es posible construir un sistema de calidad sin inversión.
- El proceso tendrá que ser selectivo, no podrá incluir a todas las instituciones que ahora existen. Los criterios de selección —en especial para la inversión del Estado— deberán ser objetivos, explícitos y respetar una política de equidad, pertinencia, viabilidad y sostenibilidad.
- El Ministerio de Educación deberá apoyar con un fondo especial la reconversión de algunos institutos superiores pedagógicos que no podrán seguir funcionando como tales.
- El logro de la calidad y la acreditación deben implicar claros beneficios para las instituciones acreditadas y sus integrantes, de modo que ellos mismos se demanden calidad.
- Las escuelas y colegios deben tener atribuciones para seleccionar a sus propios docentes y contratar servicios de formación continua, con base en criterios de calidad.
- Se requiere de un respaldo académico y político del más alto nivel —tanto nacional como regional— que asegure el éxito y la continuidad del proceso por un período de varios años. Debe buscarse el compromiso de la Asociación de Facultades de Educación, la Asamblea Nacional de Rectores y del Consejo Nacional de Educación para el monitoreo del proyecto.
- Un compromiso formal con una o más instituciones internacionales relacionadas con la educación superior y la formación de profesores —como UNESCO, IESALC (Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe), CINDA (Centro Interuniversitario de Desarrollo), UDUAL (Unión de Universidades de América Latina), OEI (Organización de Estados

Iberoamericanos), Convenio Andrés Bello u otras— en el cumplimiento de metas y plazos, también contribuiría a darle continuidad política al proyecto.

3. Etapas y desarrollo del proceso

La transformación del sistema que forme profesionales de la educación será realizada por las propias instituciones involucradas, en la medida en que quieran y puedan mejorar hasta alcanzar los niveles de calidad internacional. En consecuencia, un elemento sustancial de la propuesta es que los criterios para evaluar la calidad, la institucionalidad del sistema de acreditación, la definición de los procesos y los procedimientos de evaluación sean elaborados con la participación de las instituciones y alcancen un nivel óptimo de aceptación y confiabilidad para todos los involucrados.

El proceso debe considerar dos grandes etapas: en el corto plazo, el cumplimiento de condiciones iniciales y de un nivel mínimo aceptable de calidad, como requisitos para ingresar provisionalmente a la nueva red nacional de instituciones o programas de calidad; en el mediano plazo, el desarrollo de una red de instituciones autónomas y programas acreditados con base en estándares internacionales de calidad.

3.1 Primera etapa

Se debe comenzar por la creación de un organismo autónomo, responsable de la evaluación y la acreditación. Se propone para ello una Comisión para la Acreditación de la Formación de Profesionales de la Educación (CAFPE), que sea permanente y esté integrada por un pequeño grupo de expertos, con alta calificación académica y profesional, reconocidos por su independencia y su identificación con el desarrollo de la educación nacional.

La comisión debe contar con una secretaría técnica que administre un Registro Nacional de Evaluadores Externos. Además, la CAFPE constituirá equipos temporales para realizar estudios, producir documentos, elaborar y validar instrumentos, capacitar evaluadores externos, emprender campañas de opinión pública, capacitar, etc. La propia comisión será la autoridad máxima para los procesos de acreditación, que en sus aspectos operativos y administrativos estarán a cargo de la secretaría técnica.

La comisión acreditadora convocará a una vasta gama de instituciones y especialistas para revisar, afinar y aprobar los documentos orientadores, normativos e instrumentales que permitan poner en marcha el sistema y generar procesos de

mejoramiento continuo en el interior de las propias instituciones formadoras. Un producto principal de esas consultas y debates debe ser la definición de las condiciones iniciales mínimas y los estándares nacionales de calidad para la formación de docentes.

La CAFPE efectuará una amplia convocatoria para crear el Registro Nacional de Evaluadores, listado de especialistas de diversos campos de la educación y otros que estarán habilitados oficialmente para integrar las comisiones evaluadoras.

En forma complementaria y para que el proceso hacia la calidad halle sustento material y viabilidad, el Ministerio de Educación debe:

- Hacer una importante inversión pública en el mejoramiento de la formación docente, dirigido hacia las instituciones que avancen en el proceso de autoevaluación y acreditación.
- Crear un fondo de apoyo para los procesos de reconversión de algunos institutos superiores pedagógicos hacia otras opciones de educación laboral o postsecundaria.

En esta primera etapa, se verificará que las instituciones y programas existentes estén cumpliendo las condiciones iniciales que se consideren mínimas para ejecutar programas de formación de profesionales de la educación. El proceso comprenderá:

- Un autodiagnóstico del cumplimiento de las condiciones iniciales mínimas.
- Un informe del autodiagnóstico, acompañado de proyectos y planes de desarrollo realizables, sustentados en un estudio de necesidades y demanda de formación docente en la zona.
- Un plan de mediano plazo que incluya el compromiso de elaborar un currículo propio y la capacitación de los docentes formadores.
- Un plan para mejorar su infraestructura y equipamiento.
- Alianzas formalizadas con centros educativos de la zona.
- El respaldo sustentado de las autoridades regionales y locales.
- La verificación in situ de que se están cumpliendo las condiciones iniciales mínimas y de la viabilidad de los planes, a cargo de un evaluador externo registrado, designado por la Comisión de Acreditación.
- En el caso de los institutos superiores pedagógicos (ISP), contar con la opinión de la Dirección Nacional de Formación y Capacitación Docente (DINFOCAD) acerca de antecedentes y viabilidad de los planes y proyectos presentados.

El cumplimiento satisfactorio de los requisitos conducirá a que la CAFPE otorgue la «certificación de condiciones iniciales mínimas» (preacreditación), con una vigencia máxima de tres años. Esta certificación, para que sea efectiva como mecanismo promotor de la calidad, deberá aportar determinados beneficios; al mismo tiempo, un resultado negativo del proceso certificador se traducirá en restricciones para que funcione la institución.

Se propone que las instituciones «certificadas» o preacreditadas puedan seguir recibiendo alumnos nuevos, en tanto que las no aprobadas suspendan sus convocatorias hasta que cumplan con este requisito previo, pudiendo presentarse al proceso de verificación de condiciones iniciales en una segunda y última oportunidad, un año después de la primera.

Las instituciones preacreditadas podrán participar en proyectos del Ministerio de Educación (Huascarán, programas de capacitación, especialización, posgrado, etc.) como beneficiarias o como ejecutoras; también tendrán acceso a fondos para ejecutar innovaciones y proyectos de mejoramiento, además de programas especiales de desarrollo académico y profesional para sus docentes (becas, pasantías, cursos).

Los ISP preacreditados tendrán una condición de mayor autonomía que la actual en lo relativo a sus proyectos y planes, política curricular, metas institucionales, diseño organizativo, selección y gestión de personal y administración de sus recursos. Este cambio en el régimen de gestión es indispensable, puesto que, por definición, la acreditación sólo se puede otorgar a instituciones que operan con autonomía estructural y funcional, académica y administrativa.

3.2 Segunda etapa

En la segunda etapa, las instituciones preacreditadas —universitarias o no universitarias— dispondrán de un plazo de tres años para conseguir que sus programas o carreras cumplan con los estándares de calidad aprobados por la CAFPE. Como se ha dicho, tales estándares serán el resultado de un amplio consenso y de un proceso de validación.

En esta fase se establecerá un conjunto de incentivos o premios para las entidades públicas o privadas que alcancen la acreditación de sus programas, como un medio para llamar la atención y destacar el valor académico y social de este logro. Para tal fin, se ha sugerido la posibilidad de comprometer el apoyo de empresas y otros organismos privados.

El anuncio de algunos beneficios para las instituciones que logren acreditar sus programas —como sería la participación preferencial en programas de becas, pasantías,

capacitación y asesorías, así como ventajas para sus egresados en el acceso a puestos de trabajo— será importante para alentar a que las propias instituciones lo demanden.

La acreditación de cada programa se realizará en dos tiempos. En el primero, la institución hace una autoevaluación del programa o carrera aplicando las orientaciones, normas y pautas proporcionadas por la CAFPE; podrá contar con apoyo técnico para diseñar y conducir su propia evaluación. La institución podrá entonces solicitar a la comisión que efectúe una evaluación externa, destinada a constatar si cumple o no con los estándares de calidad exigidos.

La calificación externa estará a cargo de una terna de evaluadores designados para cada caso por la Comisión de Acreditación. Ésta los seleccionará del Registro Nacional de Evaluadores, tomando en cuenta su especialidad y la necesidad de integrar un equipo plural y objetivo.

Conocidos los documentos propios de la institución solicitante y el informe del equipo de evaluadores externos, la CAFPE dictaminará otorgando o negando la acreditación del programa o programas evaluados. La acreditación será respaldada por una resolución ministerial de reconocimiento; se otorgará por un plazo de cinco años, debiendo ser renovada al finalizar éste mediante un procedimiento similar al descrito.

Se ha propuesto que los ISP que logren acreditar todos sus programas o carreras obtengan un estatus institucional de mayor nivel, ya sea integrándose a una universidad o reconociéndoseles un rango universitario. En este caso, otorgarían grados académicos y títulos profesionales a nombre de la nación, con validez en todo el territorio nacional, quedando así constituida una red de instituciones de educación superior que contarían todas con iguales atribuciones y posibilidades.

Por otra parte, los ISP que no alcancen la acreditación en el plazo previsto de tres años podrán mantener temporalmente su estatus actual y otorgar títulos pedagógicos con validez únicamente regional, en los casos en que las condiciones locales así lo justifiquen.

Las instituciones con programas acreditados tendrán preferencia para recibir fondos públicos que les permitan introducir innovaciones, hacer investigación o financiar becas o pasantías. También tendrán preferencia en los concursos, licitaciones y otros procesos similares convocados por el Ministerio de Educación para dar servicios de formación continua, asesorías, producción de materiales educativos y otros.

Los programas de formación magisterial —universitarios o no universitarios— que no logren la acreditación al vencerse el plazo previsto de tres años no podrán recibir nuevos alumnos; sin embargo, deberán garantizar que finalicen los estudios

los alumnos incorporados antes de esa fecha. En el caso de los ISP, el Ministerio de Educación promovería y apoyaría procesos de reconversión para que sigan ofreciendo a la población local oportunidades de educación ocupacional postsecundaria.

4. El desarrollo posterior

La acreditación es una certificación de calidad que se otorga con una vigencia temporal limitada, de cinco años. Por lo tanto, una vez completado un primer ciclo de acreditaciones, el sistema quedará consolidado para seguir operando en forma permanente, como mecanismo que regule la red de instituciones y programas; la acreditación periódica será una exigencia para conservar las atribuciones y los beneficios de las instituciones que forman profesionales de la educación.

Los estándares nacionales de calidad tendrían que ser ajustados periódicamente, de manera que las sucesivas acreditaciones los vayan haciendo a la vez más exigentes y más adaptados a las demandas cambiantes del campo educativo y social. Esto permitirá un creciente mejoramiento y una constante renovación de la calidad de la formación impartida a los profesores.

Como resultado del proceso de acreditación, en cada institución se instalará una cultura de la evaluación y el mejoramiento continuo, que será la mejor garantía para sostener el sistema y el desarrollo permanente de la calidad. En esta etapa, contándose con instituciones y programas formalmente acreditados, se instaurará el mecanismo de «evaluación entre pares» como opción alternativa o complementaria a la evaluación externa por expertos. Las redes locales o regionales de instituciones formadoras de educadores crearán sus propias comisiones evaluadoras para promover el intercambio, la evaluación entre pares, la evaluación externa y en general el desarrollo de la calidad educativa en su área de influencia.

En este marco, las redes podrán integrar a otras instituciones que participen de modo directo o indirecto en la formación inicial o continua de los profesores, como son: las escuelas, las organizaciones académicas, profesionales y gremiales de los educadores, las ONG, las empresas de servicios de capacitación, las compañías que producen textos y materiales educativos, las firmas que producen equipos y *software* para la educación, las empresas y los medios de comunicación y radiodifusión, los organismos supranacionales e internacionales de cooperación técnica y financiera.

La articulación entre los centros de formación magisterial y las escuelas tendrá una importancia central para la acreditación y el desarrollo de una educación de calidad. Es en los centros educativos donde se producirá el conocimiento más pertinente y efectivo para solucionar los problemas y para renovar la educación; será en

las escuelas dotadas de autonomía donde se tomarán las decisiones que definirán el perfil de los docentes requeridos y se determinará la demanda de producción académica y servicios de asesoría o de formación en servicio para sus profesores.

En el nuevo contexto escolar, las comunidades de profesionales institucionales en los centros educativos tenderán a fortalecer sus capacidades para aprender e investigar desde su práctica, convirtiendo a las escuelas en lugares privilegiados para la formación —inicial y continua— de los profesores. Estas nuevas formas de relación entre los centros educativos y las instituciones formadoras de profesionales de la educación exigen que confluya la experiencia práctica reflexionada y dinámica de los primeros en la fortaleza académica de las segundas.

Accreditación y programas de formación en Colombia

ELBA MARTÍNEZ DE DUERÍ¹

Este documento presenta una síntesis de la experiencia colombiana sobre acreditación de los programas de formación de educadores. La exposición ha sido organizada en cuatro apartados: el escenario de la acreditación en Colombia; los antecedentes de la formación de educadores; la acreditación de instituciones y programas de formación de educadores (acreditación previa, acreditación de calidad); y la acreditación en el marco del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.

1. Escenario de la acreditación en Colombia

La Ley 30 de 1992, por la cual se organiza el Sistema de Educación Superior, creó el Sistema Nacional de Acreditación, «[...] cuyo objetivo fundamental es garantizar a la sociedad que las instituciones que hacen parte del Sistema cumplen los más altos requisitos de calidad y realizan sus propósitos y objetivos» (art. 53).

La estructuración del Sistema Nacional de Acreditación estuvo precedida de estudios diagnósticos muy completos sobre la situación de la educación superior en el país y la manera en que la acreditación podía contribuir a la solución de, por lo menos, algunos de sus problemas. Este sistema está compuesto por el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) y por las instituciones y los programas acreditados.

¹ Consultora educativa, licenciada en Química, maestría en Educación; Escuela Colombiana de Ingeniería. Esta ponencia fue presentada originalmente con el título: «La acreditación de los programas de formación de educadores en Colombia».

Está fundamentado en un conjunto de normas que regulan los procesos de acreditación, de conceptos que la orientan, de lineamientos que guían a las instituciones y de procedimientos e instrumentos que se utilizan para obtener la acreditación.

El marco conceptual que sustenta la acreditación tiene como eje una idea referida a la calidad en la educación superior, que alude a la

[...] síntesis de características que permiten reconocer un programa académico específico o una institución de determinado tipo y hacer un juicio sobre la distancia relativa entre el modo como en esa institución o en ese programa académico se presta dicho servicio y el óptimo que corresponde a su naturaleza.²

El componente central es la evaluación de la calidad, que contempla tres aspectos:

- La autoevaluación que realizan las instituciones o los programas académicos que optan por la acreditación, guiada por un modelo general definido por el CNA y compuesto por criterios, factores, características, variables e indicadores.
- La evaluación externa o evaluación de pares, a cargo de académicos seleccionados y capacitados por el CNA. Tiene como punto de partida el estudio del informe de autoevaluación, seguido de una visita para verificar sus resultados y las condiciones internas de operación, para concluir con un juicio sobre la calidad comprobada.
- La evaluación final, que efectúa el CNA con base en los resultados de las dos evaluaciones anteriores, conduce a la formulación de un concepto técnico que se envía al Ministerio de Educación Nacional (MEN) para que allí se decida si se otorga o no la acreditación.

Las características generales de la acreditación de calidad son:

- Ser voluntaria.
- Orientarse a verificar y reconocer públicamente los niveles de excelencia y no las exigencias mínimas de calidad.
- Tener como punto de partida la verificación del cumplimiento de unas condiciones iniciales establecidas por el CNA, con el fin de que la institución o el programa interesado en la acreditación cuente con mayores posibilidades de éxito durante el proceso y pueda adelantar su autoevaluación correspondiente.

² MEN-Consejo Nacional de Acreditación, *Lineamientos para la acreditación de programas*, versión actualizada, Bogotá, marzo 2003, p. 29.

El modelo de evaluación que conduce a la acreditación está constituido por factores y características de calidad definidas por el CNA y variables e indicadores definidos por las instituciones y los programas, con base en las sugerencias ofrecidas por el Consejo:

FACTORES PARA LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS	FACTORES PARA LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL
Misión y proyecto institucional Estudiantes Profesores Procesos académicos Bienestar institucional Organización, administración y gestión Egresados e impacto sobre el medio Recursos físicos y financieros	Misión y proyecto institucional Profesores y estudiantes Procesos académicos Investigación Pertinencia e impacto social Procesos de autoevaluación y autorregulación Bienestar institucional Organización, gestión y administración Planta física y recursos de apoyo académico Recursos financieros

2. Antecedentes de la formación de educadores

En la historia de la educación colombiana hay evidencia de una preocupación constante por la formación de los educadores. La nuestra, en el conjunto de las naciones latinoamericanas, fue una de las que más tempranamente logró crear instituciones dedicadas con exclusividad a la formación del magisterio.

Sólo 11 años después de nuestra declaración de independencia, en 1821 se expidió una ley que autorizaba la fundación de las escuelas normales. Años después, Colombia asumiría el reto de formar a los educadores en las universidades con la creación, en 1932, de la primera facultad de educación en la Universidad Nacional. Con estas instituciones empezó a hacer camino la producción de conocimiento pedagógico como regulador de la formación de los maestros, desde diversos enfoques, que pasaron por la moral cristiana, la disciplina militar, la pedagogía experimental, la tecnología educativa y otros, vinculados a diferentes escuelas de pensamiento pedagógico del ámbito nacional e internacional.

A finales de los noventa, se logró configurar un perfil integral de la situación profesional de los educadores colombianos y de las ofertas de formación, gracias a los aportes de múltiples estudios que se venían realizando desde la década de los ochenta, con la participación del Estado, las universidades y el magisterio, representado

por la Federación Colombiana de Educadores (FECODE). En síntesis, tales estudios resaltaron el estado de semiprofesionalización en que se encontraban los maestros, debido, entre otras razones, a la ambigüedad y el poco rigor académico de muchas de las ofertas de formación. Esta situación era similar a la de otros países del continente.

En Colombia, los maestros eran formados por varias instituciones:

- *De nivel medio:* los colegios que ofrecían el énfasis en bachillerato pedagógico y las escuelas normales.
- *De nivel superior:* los institutos técnicos, los institutos tecnológicos, las instituciones universitarias y las universidades.

Esta diversidad de niveles se manifestaba también en la diferenciación de los tiempos de formación y en el título otorgado, el cual incidía en el ingreso al escalafón docente pero no en las responsabilidades que debían asumir los maestros titulados.

Los estudios previos señalaron reiteradamente un conjunto de problemas que involucraban al Estado, a las instituciones formadoras, a los propios maestros y a la sociedad en su conjunto.

En relación con las instituciones formadoras, se indicaron problemas como los siguientes: poca claridad de criterios académicos para orientar la formación; reduccionismo de la pedagogía a esquemas instrumentales; carencia de rigor pedagógico en los formadores de formadores; débil compromiso con la investigación educativa y pedagógica y desarticulación de la misma con la formación y con la realidad; escasa relación y pertinencia de la formación con las características y proyecciones del sistema educativo; hegemonía del sentido profesionalizante de la formación; mantenimiento de parámetros transmisionistas y aplicacionistas en la formación que luego el maestro reproduce en su acción pedagógica escolar; mantenimiento de enfoques y modelos de formación en ausencia de análisis críticos sobre los mismos.

En síntesis, la crisis de la formación de educadores en el país se caracterizaba por la insuficiencia de criterios académicos, de condiciones de calidad y una marcada desarticulación entre los niveles de formación inicial, avanzada y permanente de los educadores y entre las instituciones formadoras³.

La Ley 115 (Ley General de Educación) estableció, en 1994, que la formación de los educadores era responsabilidad de las universidades y demás instituciones de

³ *Hacia un Sistema Nacional de Formación de Educadores*, Ministerio de Educación Nacional, Bogotá, 1998, págs. 27-32.

educación superior que tuvieran una facultad de educación u otra unidad dedicada a la educación, y de las escuelas normales debidamente reestructuradas y aprobadas como escuelas normales superiores (art. 112).

La misma ley estipuló que Colombia requería un educador de reconocida idoneidad moral, ética, pedagógica y profesional (art. 110), que le correspondía al Estado velar por la cualificación y formación de los educadores (art. 4) y que los programas responsables de dicha formación debían poseer acreditación previa otorgada por el Ministerio de Educación Nacional (art. 113).

Este último artículo se reglamentó por medio de dos decretos que establecieron los criterios, las condiciones y los procedimientos para la acreditación previa de los programas de formación de educadores:

- Decreto 3012 de 1997, por el cual se adoptan disposiciones para la organización y funcionamiento de las escuelas normales superiores.
- Decreto 272 de 1998, en el que se establecen los requisitos de creación y funcionamiento de los programas académicos de pregrado y posgrado en educación, ofrecidos por las universidades e instituciones universitarias.

Estas normas delimitaron también el ámbito institucional para ofrecer programas de formación de educadores. En adelante, sólo las universidades, las instituciones universitarias y las escuelas normales superiores (en convenio con una facultad de educación) podían hacerlo.

3. Acreditación de instituciones y programas de formación de educadores

Hasta 2003, la normatividad educativa colombiana establecía dos niveles de acreditación para este tipo de programas: la acreditación previa y la acreditación de calidad. En la actualidad, la acreditación previa cambia su denominación por la de Registro Calificado, el cual se exige a todos los programas de pregrado y de especialización del nivel de educación superior, incluidos los programas de formación de educadores.

3.1 Acreditación previa

Se refiere al cumplimiento de requisitos mínimos de calidad para la creación, organización y funcionamiento de las normales superiores (Decreto 3012 de 1997) y de los programas de formación de educadores de nivel universitario (Decreto 272 de 1998).

Los decretos reglamentarios de la acreditación previa se expidieron en cumplimiento de la función de inspección y vigilancia que el Estado debe ejercer sobre la educación y sobre la formación y cualificación de los docentes, según mandato de la Constitución Política de Colombia; además, estuvieron enfocados hacia el desarrollo de la política de mejoramiento social y profesional de los educadores.

Los principios rectores de la acreditación previa, tanto de los programas universitarios como de las escuelas normales superiores, se derivaron de los fines de la educación colombiana señalados en el artículo 5.º de la Ley 115/94.

El marco de referencia conceptual asumió como plataforma una idea moderna de profesión pedagógica, ligada al cuerpo de conocimientos teóricos y prácticos que ha acumulado la pedagogía a lo largo de su historia y que hoy es reconocido como un campo de conocimiento disciplinar y profesional.

En este contexto, se asumió que Colombia debía reconocer al profesional de la educación como alguien que:

- Dedicar parte de su vida a lograr el dominio de los conocimientos y competencias propias de su actividad.
- Conocer la realidad que enmarca su ejercicio profesional.
- Actuar ética y responsablemente en virtud de su profesionalidad.
- Practicar su autonomía de pensamiento y de juicio; es decir que es capaz de expresar y defender razones y sustentar sus decisiones sobre la formación de los estudiantes a su cargo, investiga sobre su propia práctica pedagógica y tiene el valor de cambiar lo que no es pertinente.
- Interactuar con sus colegas y con otros profesionales en igualdad de condiciones.

En consecuencia, era necesario renovar el concepto de profesión educativa, lo cual condujo a asumir plenamente los criterios que caracterizan a las profesiones modernas. A partir de tales criterios se enfatizaron por lo menos cuatro dominios, que para el caso de la formación de educadores se tradujeron en: el dominio de los problemas de la realidad educativa; el dominio de las teorías educativas pedagógicas y didácticas; el dominio de la práctica educativa basada en competencias distinguibles de las de otras profesiones; y el dominio del *ethos* de la profesión, entendido como la dimensión histórica, ética y normativa que orienta, organiza y regula el ejercicio profesional.

En este contexto de significación, era necesario fundamentar la formación profesional de los educadores en la estructura básica de la pedagogía como disciplina

fundante de la profesión y derivar de ella sus núcleos fundamentales, a partir de los cuales las instituciones formadoras pudieran organizar coherentemente los currículos de sus programas.

La reflexión que lideró el Ministerio de Educación, con la participación de los académicos de las universidades del área de educación y las asociaciones de instituciones formadoras de educadores, condujo a precisar por lo menos cuatro núcleos fundamentales del saber pedagógico que debían estar presentes en las propuestas de formación. Éstos son:

- a) La educabilidad del ser humano en general y de los colombianos en particular, en sus dimensiones y manifestaciones, según el proceso de desarrollo personal y cultural y sus posibilidades de formación y aprendizaje.

En cuanto a la *educabilidad*, se esperaba que cada programa incorporara explícitamente a los futuros educadores en el estudio de diferentes realidades y enfoques teóricos de tipo antropológico-pedagógico, referidos a la capacidad y necesidad humana de educación y a sus posibilidades en contextos específicos de nuestra cultura; y de tipo biopsíquico y sociocultural, referidos a las posibilidades y limitaciones del aprendizaje humano, de la constitución de la personalidad y de la construcción de conocimientos y valores en el ámbito escolar, según etapas del desarrollo evolutivo del ser humano.

- b) La enseñabilidad de las disciplinas y saberes producidos por la humanidad, en el marco de sus dimensiones histórica, epistemológica, social y cultural, y su transformación en contenidos y estrategias formativas, en virtud del contexto cognitivo, valorativo y social del aprendiz. El currículo, la didáctica, la evaluación, el uso pedagógico de los medios interactivos de comunicación e información y el dominio de una segunda lengua.

En cuanto a la *enseñabilidad*, se esperaba que cada programa ofreciera a los futuros educadores oportunidades de estudio sobre: (i) enfoques, teorías histórico-epistemológicas y contenidos de las áreas o disciplinas del conocimiento objeto de enseñanza; (ii) teorías y modelos didácticos propios de cada área del conocimiento; y (iii) teorías y modelos referidos al currículo, la evaluación y el uso pedagógico de los medios, incluyendo los medios modernos de información y comunicación.

- c) La estructura histórica y epistemológica de la pedagogía y sus posibilidades de interdisciplinariedad y de construcción y validación de teorías y modelos, así como las consecuencias formativas de la relación pedagógica.

En cuanto a la *estructura histórica y epistemológica de la pedagogía*, se esperaba que el programa desarrollara actividades académicas orientadas a que los futuros

educadores se apropiaran de: (i) la historia universal y nacional de la pedagogía; (ii) el debate sobre los problemas propiamente pedagógicos, su tratamiento según diferentes escuelas de pensamiento y la producción de teorías pedagógicas; (iii) el carácter teórico-práctico de la pedagogía y de la didáctica y sus posibilidades de interdisciplinariedad.

- d) Las realidades y tendencias sociales y educativas institucionales, nacionales e internacionales; la dimensión ética, cultural y política de la profesión educativa.

En cuanto a la *realidad educativa* se esperaba que el programa ofreciera espacios académicos para que los futuros educadores se familiarizaran con: (i) los avances, tendencias, problemas y vacíos de la educación, la enseñanza, el aprendizaje en el ámbito mundial y nacional; (ii) diversos enfoques teóricos de análisis de la realidad educativa; (iii) el marco normativo de la educación colombiana; (iv) la historia de la profesión educativa, los compromisos académicos, sociales, éticos y políticos que de ella se derivan y las normas que la regulan.

Las dimensiones interdisciplinaria y teórico-práctica connaturales a la formación de educadores y al desarrollo de sus actitudes y competencias profesionales debían estar presentes, de manera continua, durante todo el programa de formación. La dedicación de ciertos espacios curriculares para realizar prácticas específicas en contextos reales sería definida por cada institución, de acuerdo con la propuesta académica de los programas.

El marco legal y conceptual esbozado se constituyó en la base para establecer los requisitos mínimos exigidos por la acreditación previa para la creación y el funcionamiento de los programas de formación de educadores.

Los decretos referidos a la acreditación previa también contribuyeron a precisar el tipo de instituciones que se encargarían de la formación de educadores. Como se dijo anteriormente, la formación estaba en manos de diversos tipos de instituciones de nivel medio y de nivel superior. Después de dichas normas, esta responsabilidad fue asignada a las universidades e instituciones universitarias que tuvieran una facultad de educación u otra unidad encargada del conocimiento educativo y a las escuelas normales superiores que, en convenio con una facultad de educación, ofrecieran un ciclo complementario de dos años de formación pedagógica, para que luego los estudiantes pudieran culminar sus estudios en las universidades.

En la actualidad cuentan con acreditación previa:

INSTITUCIONES		PROGRAMAS		TÍTULO
<i>Tipo</i>	<i>Número</i>	<i>Nivel</i>	<i>Número</i>	
Universidades e instituciones universitarias con programas y que han obtenido la acreditación previa	104	Superior: Pregrado (cinco años)	Total: 981 568 (58%)	Licenciado
		Posgrado: Especialización (año o año y medio)	345 (35%)	Especialista
		Posgrado: maestría (dos años)	55 (5,5%)	Magíster
		Posgrado: Doctorado (tres años)	13 (1,5%)	Doctor
Escuelas normales superiores (en convenio con universidades o instituciones universitarias)	138			Normalista Superior

Datos: Sistema Nacional de Información, Ministerio de Educación Nacional, 2003.

Las normales superiores y las facultades de educación, con sus programas de formación de educadores junto con sus asociaciones, integran el Sistema Nacional de Formación de Educadores. Por lo tanto comparten concepciones, propósitos y normas generales; tienen claridad sobre la diferenciación e interrelación de sus funciones y realizan las actividades que les corresponden como componentes del sistema.

3.1.1 Acreditación previa de las escuelas normales superiores

Los requisitos mínimos para transformar las escuelas normales en escuelas normales superiores y para su funcionamiento posterior se estipularon en el Decreto 3012, de 1997. Entre otros aspectos, se señala que tales instituciones deben:

- Dar cumplimiento a los fines de la formación de educadores establecidos en la norma.
- Asegurar la presencia de los núcleos del saber pedagógico, mencionados anteriormente en el currículo del ciclo complementario.
- Formular y desarrollar líneas y proyectos de investigación pedagógica.
- Celebrar un convenio con una facultad de educación, de una universidad o institución universitaria, para desarrollar el ciclo complementario.
- Demostrar condiciones académicas, administrativas y financieras, propias de este tipo de instituciones.

- Cumplir con el perfil definido para la selección y contratación del personal docente y directivo.

Para evaluar el cumplimiento de los requisitos establecidos, el Ministerio de Educación Nacional creó el Consejo de Acreditación de las Escuelas Normales Superiores (CAENS) y le especificó sus funciones.

3.1.2 Acreditación previa de los programas universitarios de formación de educadores

Los requisitos mínimos para la creación y funcionamiento de los programas de pregrado y posgrado en el área de educación se fijaron en el Decreto 272, de 1998. Para obtener la acreditación previa, estos programas debían reestructurar sus propuestas con base en aspectos como los siguientes:

- Instituir la pedagogía como disciplina fundante de la formación de educadores.
- Precisar las competencias y capacidades que debía poseer un educador formado en el nivel universitario (perfil del egresado).
- Organizar los currículos alrededor de los cuatro núcleos del saber pedagógico ya mencionados.
- Definir la denominación de los títulos de acuerdo con los criterios establecidos en la norma.
- Demostrar la presencia de líneas y proyectos de investigación educativa y pedagógica, y las condiciones para su desarrollo.
- Poseer un medio de publicaciones periódicas.
- Establecer los criterios de selección, admisión y promoción de los estudiantes.
- Establecer los criterios para vincular, evaluar y capacitar a los profesores y directivos de las facultades de educación, teniendo en cuenta las exigencias establecidas en la norma.
- Disponer las condiciones físicas, administrativas, financieras y de recursos didácticos indispensables para garantizar el éxito del programa. En el caso de programas nocturnos, semipresenciales y a distancia, las condiciones debían ser coherentes con la naturaleza de los mismos.

Con la consideración de los aspectos mencionados, el CNA derivó 26 requisitos para constituir la guía de evaluación que es utilizada por los pares académicos, para que durante la visita institucional verifiquen su cumplimiento y luego elaboren el informe correspondiente.

El procedimiento incorpora los siguientes pasos:

- Solicitud de la acreditación previa de uno o varios de sus programas de educación, presentada por la institución.
- Envío al CNA de la documentación solicitada.
- Visita de pares evaluadores para verificar el cumplimiento de los requisitos en cada uno de los programas, después de analizar la documentación correspondiente.
- Elaboración del informe de la visita por parte de los pares y entrega al CNA.
- Evaluación final por parte del CNA y formulación del concepto sobre el grado de cumplimiento de los requisitos.
- Otorgamiento o negación de la certificación correspondiente a la acreditación previa, por parte del Ministerio, y registro del programa en el Sistema Nacional de Información.

3.1.3 Seguimiento y control de los programas de pregrado en educación con acreditación previa

Para cumplir la función de inspección y vigilancia, el Estado estableció las orientaciones para el seguimiento y control de los programas de pregrado en educación con acreditación previa. Esta acción

[...] no se limitará a la fiscalización o imposición de sanciones sino, además, al desarrollo de orientaciones y acciones tendientes a fomentar, estimular e incentivar, para con ello ayudar a crear las condiciones que viabilicen un sistema de educación superior equitativo y de calidad.⁴

Esta acción se realiza mediante visitas de evaluadores externos, a quienes se selecciona a partir de las bases de pares académicos del CNA y del Ministerio de Educación Nacional, y se les capacita para cumplir su función. Los procedimientos y condiciones de la visita, lo mismo que la guía para verificar los requisitos que deben cumplir estos programas, están fijados en el documento respectivo.

3.1.4 Acreditación previa y registro calificado para los programas de educación

Después de la experiencia de acreditación previa de los programas universitarios de educación, el Ministerio de Educación Nacional decidió extender esta acción a

⁴ Miryam Ochoa Piedrahita (s/f), *Orientaciones para el seguimiento y control de programas académicos de pregrado en educación con acreditación previa*, MEN, ICTES.

programas académicos de pregrado de otras áreas, como: ciencias de la salud, ingenierías, derecho, ciencias sociales, veterinaria, etc. En consecuencia, expidió los decretos correspondientes estableciendo los denominados estándares de calidad, cuyo cumplimiento permite obtener el Registro Calificado.

Estos estándares de calidad corresponden, en gran medida, a los requisitos mínimos de calidad de los programas de educación. Incluyen, además, la valoración del currículo en créditos académicos, el bienestar universitario, el seguimiento a egresados y la autoevaluación del programa.

Los procedimientos para verificar el cumplimiento de los estándares son los mismos que los empleados para la acreditación previa.

En 2003, el Ministerio de Educación expidió el Decreto 2566, que unificaba los estándares de calidad para obtener el Registro Calificado de todos los programas de pregrado y de especialización de la educación superior, incluidos los programas de formación de educadores.

En consecuencia, la norma que estipulaba la acreditación previa perdió vigencia, pero quedó incluida en la nueva norma. Los programas que habían logrado la acreditación previa obtuvieron automáticamente el Registro Calificado, y lo deben renovar cada siete años.

3.2 Acreditación de calidad

3.2.1 De los programas de pregrado en educación

Esta acreditación se rige por los mismos criterios y procedimientos establecidos por el CNA para la totalidad de programas de pregrado de la educación superior, mencionados en el primer apartado de este documento.

En la actualidad, dos programas de educación cuentan con acreditación de calidad y 37 están en proceso.

3.2.2 De las escuelas normales superiores

A diferencia de la anterior, esta acreditación es obligatoria y posterior a la acreditación previa. Se orienta a que estas instituciones den testimonio ante el país de su carácter específico de institución formadora de maestros, demostrando que cumplen en un nivel óptimo los requisitos académicos y administrativos exigidos para continuar prestando este servicio a la sociedad.

El Consejo de Acreditación de las Escuelas Normales Superiores elaboró el documento marco para orientar el proceso de acreditación de calidad y desarrollo de estas instituciones, el cual contiene:

- Un marco de referencia conceptual sobre el sentido de la autonomía, la equidad y la calidad; la naturaleza de una escuela normal superior; la cultura de la evaluación institucional y el sentido de la acreditación de calidad.
- Un conjunto de referentes de la calidad, relacionados con: la fundamentación pedagógica de la formación de maestros, la presencia de los núcleos del saber pedagógico en el currículo, la presencia de la investigación educativa en los procesos de formación, y la administración y gestión de estas instituciones.
- Los factores portadores de calidad que en las escuelas normales superiores se refieren a: la práctica pedagógico-didáctica, los actores o sujetos comprometidos con la formación y la organización y cultura institucional.
- El proceso de acreditación de calidad, que incluye: la autoevaluación institucional y la elaboración del informe, la entrega de la documentación exigida al Ministerio de Educación Nacional, la visita de pares académicos previamente seleccionados y capacitados; la elaboración del informe sobre el cumplimiento de los requisitos y la elaboración del concepto final que recomienda o no la expedición del acto administrativo que otorga la acreditación de calidad.

En la actualidad un grupo de escuelas normales superiores han logrado la acreditación de calidad y las otras se encuentran en proceso.

4. El Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior

La preocupación por la calidad y eficiencia del sistema de educación superior y los beneficios con la acreditación previa, la acreditación de calidad y el registro calificado han impulsado al país a articular estas acciones a través del Sistema de Aseguramiento de la Calidad. A partir de éste se combinan dos funciones esenciales del Estado: la inspección y vigilancia y el fomento de la calidad, mediadas por la creciente cultura de la autoevaluación, que se constituye como expresión de la autonomía de las instituciones. A este sistema se han articulado otras acciones con igual propósito, como los exámenes de entrada y salida de la educación superior. En conjunto, el sistema comprende:

- Examen de Estado para ingreso a la educación superior⁵ (obligatorio).
- Exámenes de calidad de la educación superior —ECAES—⁶ (obligatorio).
- Registro calificado de todos los programas de pregrado y especialización (obligatorio).
- Seguimiento y control de programas académicos de pregrado en educación con acreditación previa (a juicio del Ministerio).
- Acreditación de calidad institucional y de programas (voluntaria).

Todas estas acciones tienen vigencia y aplicación en los programas de formación de educadores que ofrecen las universidades e instituciones universitarias.

⁵ Este examen, con una tradición de más de 30 años en el país, lo dan todos los estudiantes que egresan del bachillerato y cumple un doble propósito. Por una parte, permite obtener información sobre la calidad de la formación ofrecida por los colegios según regiones y zonas del país y, por otra, se constituye en uno de los requisitos de ingreso a la educación superior según puntajes mínimos establecidos por las instituciones. Los aspirantes a los programas de educación también deben alcanzar el puntaje mínimo que exige cada institución.

⁶ Pruebas académicas, de carácter oficial y obligatorio, que forman parte de un conjunto de instrumentos de los que dispone el Gobierno Nacional para evaluar la calidad del servicio público educativo. Sus objetivos son: comprobar el grado de desarrollo de las competencias de los estudiantes que cursan el último año de su carrera y servir de fuente de información para construir indicadores de evaluación del servicio público educativo (Decreto 1781 de 2003). Los ECAES comprenden las áreas y componentes fundamentales del saber que identifica la formación en cada profesión, disciplina u ocupación que se ofrece en el nivel de educación superior.

[VI]

Conclusiones

CONCLUSIONES

Conclusiones

Encuentro internacional *El Desarrollo Profesional de los Docentes en América Latina y El Caribe* (Lima, 26-28 noviembre 2003)

El encuentro representó un espacio de intercambio y producción fructífero, así como de aprendizaje mutuo, que nos ha dejado enseñanzas importantes para quienes intervinimos en él. Creemos que tales enseñanzas deben ser procesadas, reflexionadas e introducidas en el quehacer cotidiano de quienes tienen la responsabilidad de la formación docente y de quienes diseñan políticas educativas.

Al pasar revista por lo que viene siendo la formación continua en América Latina, a través de la intervención de los diferentes especialistas en las mesas de presentación y de todos los participantes en las mesas de trabajo, hemos podido ubicar pistas y tendencias sobre experiencias y aportes que apuntan a lograr una formación docente de calidad y que responda a las demandas de los tiempos actuales en nuestra región.

Resulta innegable hoy, tanto en el contexto nacional como internacional, la importancia que reviste la formación docente, junto con la necesidad de proponer alternativas de desarrollo profesional. Lo cual implica reorientar el proceso de formación ajustándose a tal demanda.

A pesar de la urgencia de buscar soluciones, es también prioritario repensar la manera como se viene haciendo política y desarrollando la práctica educativa. En este sentido, la discusión debe conducir a que identifiquemos las estrategias más adecuadas y convenientes para potenciar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esto implica que se conciba la formación del profesional docente en la perspectiva de desarrollo personal y académico.

Temas como acreditación, evaluación, nuevas tecnologías, nuevas formas de capacitación y nuevas maneras de abordar el desarrollo profesional exigen ser atendidos e incorporados en la agenda válida tanto para la formación inicial como para la formación en servicio de los docentes.

Por ello el currículo es un elemento clave, que se expresa como un sistema de interrelaciones y vivencias en torno a las cuales se organiza la vida de las instituciones educativas.

Los textos presentados recogen las principales ideas y propuestas que fueron expuestas en el encuentro. Sin duda, aquí no se agota el tema, ni las reflexiones y aportes respectivos; pero deseamos que estos textos sirvan para una creación renovada de un sistema de formación continua que responda al perfil de la formación magisterial que la escuela peruana requiere.

1. Características del marco teórico de formación inicial docente en el currículo de formación docente en América Latina

La formación docente demanda un tratamiento especial en relación con el campo de mejoramiento de la calidad de la educación. Los requerimientos permanentes de la sociedad, los cambios que se producen en el campo de la ciencia y tecnología, al igual que en las ciencias humanas, no pueden ser ajenos al proceso educativo.

En esta circunstancia, se recogen como aportes los siguientes criterios para tener en cuenta en lo que sería un currículo para la formación de docentes:

- Estar articulado con las políticas de Estado —y no de gobierno— para garantizar su sostenibilidad. El currículo de formación docente exige continuidad, monitoreo y actualización. Por ello trasciende coyunturas. Es flexible, en el sentido de adecuarse a estrategias locales, regionales, así como a las demandas del avance científico y tecnológico.
- Atender las necesidades y demandas sociales como pautas que perfilen su diseño de manera permanente.
- Estar basado en un marco axiológico pertinente a las exigencias sociales.
- Garantizar el rescate de las identidades y valores nacionales.
- Tener como referente la realidad latinoamericana para la búsqueda de puntos de encuentro y respeto a la diversidad.
- Priorizar el enfoque de interculturalidad.

- Determinar el desarrollo de saberes pedagógicos contemporáneos.
- Erradicar todo tipo de exclusión en el proceso de formación.

2. El perfil de la formación inicial docente

El currículo, además, debería tener en cuenta dentro de sus características el perfil de la formación que se desea brindar. Éste deberá guardar concordancia con las expectativas, demandas y requerimientos de la sociedad. Desde esta perspectiva, se plantean características como las siguientes:

- Responder a una realidad del presente y a los escenarios que pudieran surgir en el futuro.
- Traducir la intencionalidad del currículo: que refleje una filosofía, pedagogía y epistemología institucionales.
- Ser amplio, abierto y permeable a los cambios.
- Generar perfiles profesionales que especifiquen procesos graduales, los cuales permitan monitorear los progresos.
- Expresar profundidad en el tratamiento de los contenidos, considerando la naturaleza de la pedagogía y su interdisciplinariedad.
- Guardar coherencia entre las dimensiones declarativa y ejecutora del perfil.
- Contar con indicadores evaluadores que monitoreen su consecución.
- Servir como estándares de desempeño y/o resultados esperados.

3. ¿Es la formación de formadores una nueva especialidad?

La formación de formadores que, a su vez, se encarguen de formar a los futuros docentes en los institutos superiores pedagógicos es, sin duda, algo que aún no ha tenido la oportunidad de contar con la preparación que responda a tal demanda.

Para responder ante este requerimiento, en los inicios de los institutos superiores pedagógicos (ISP) se recurrió de manera oportuna a educadores destacados en cada circunscripción. Esta suplencia, ejercida para cubrir una demanda de la coyuntura, exige ser hoy encarada de manera profesional. Los formadores requieren ser preparados específicamente para la responsabilidad que ejercen, más allá de la especialidad disciplinaria que posean como formación de base. La especialidad de

formadores no existe en el Perú. Por ello, es necesario diseñarla y proponerla, dada su importancia en la formación de los futuros educadores.

La siguiente es una fundamentación de lo que sería esta nueva especialidad. Se trata de una aproximación que puede ser enriquecida con el aporte de todos los que tienen la responsabilidad de formar a los futuros docentes.

3.1 A manera de fundamentación

Entendemos que los formadores de formadores deben ser profesionales que —desde su experiencia docente o desde otras ocupaciones— destaquen por su práctica de excelencia. Salen de comunidades educativas y se integran a otras que cumplen la función de formar a nuevas generaciones docentes. Estas comunidades formadoras tienen un proyecto socialmente acreditado que garantiza la calidad formativa desde prácticas de autoevaluación, las cuales deben precisar las exigencias al docente que se integre a esas comunidades.

Para ingresar en estas instituciones formadoras, lo recomendable —pero no es una condición necesaria— es que los formadores tengan la especialización de docencia en educación superior. Sin embargo, en todos los casos sí son necesarias la experiencia y la capacitación pedagógica, la actualización en la especialidad y la práctica investigativa.

La formación de formadores podría tratarse de una nueva especialidad en educación superior (educación formal), pero no sería suficiente. Si bien los aspectos académicos contribuyen a la formación del formador, requieren también de otros factores que podrían ser trabajados desde la perspectiva de la formación continua.

3.2 Perfil del formador

Las siguientes características corresponden al perfil de los formadores:

- Profesionales destacados por su preparación académica, su práctica docente y su producción de conocimiento. Su práctica, además, debe llevarlos a relaciones directas y permanentes con los centros educativos.
- Visión humanista que fomente el diálogo entre la cultura local, regional y universal. Ética y políticamente involucrados en el proyecto educativo de la comunidad académica a la cual pertenezcan, que busque contribuir a la formación humanística y ciudadana que supere todo tipo de exclusión.
- Capaces de leer desde su práctica educativa y pedagógica las realidades institucionales, locales, regionales y de país, participando en la construcción de alternativas válidas de transformación.

- Investigadores desde y en su misma práctica, integrados a comunidades científicas y pedagógicas.
- Capaces de cultivar y fomentar la crítica y la creatividad.
- Asumen su práctica docente como interacción de sujetos: sujetos que enseñan y sujetos que aprenden. Esto debe permitir un compromiso presente y futuro con los derechos de ambos sujetos, en una relación horizontal y no antagónica.

3.3 Estándares de calidad de las instituciones formadoras

Aunque cada institución tiene autonomía para elegir su enfoque pedagógico, se reconoce la necesidad de establecer lineamientos pedagógicos generales que orienten la formación docente. En ese sentido, se enumeran algunos criterios para establecer los estándares de calidad que deben tenerse en cuenta con relación a las instituciones formadoras.

- La discusión sobre estos estándares debe incluir preguntas como: ¿qué tipo de maestro deseamos formar y para qué tipo de país?, ¿qué es calidad educativa?, entre otras.
- El debate sobre los estándares se produce en un marco de tensiones que no necesariamente se tienen que resolver: lo local-lo global, lo básico-lo máximo, lo cuantitativo-lo cualitativo, la sanción-la mejora.
- Los estándares se derivan de los ejes: cualidades del docente, formador de docentes, propuesta de formación del estudiante, requisitos de admisión, retención, permanencia de los estudiantes, seguimiento de egresados, impacto (articulación con los egresados, publicaciones), bienestar, gestión de la institución formadora, relación con el entorno, recursos, investigación e innovación educativa y evaluación.
- Necesidad de establecer políticas generales de calidad educativa, en el marco de criterios como: equidad, transparencia, responsabilidad, integridad, idoneidad, coherencia, universalidad, pertinencia cultural, eficacia y eficiencia. Contar con estándares de gestión educativa entendida no sólo como administración de recursos.
- Formular políticas que definan la calidad de las instituciones, de las carreras y del desempeño del docente, teniendo en cuenta lo que necesitan los docentes en formación (proceso de información, comprensión, razonamiento, solución de problemas, ética, entre otros).
- Formular políticas de calidad con básicos exigibles (obligatorio) y máximos elegibles (voluntario).

- Asumir que el proceso de acreditación y búsqueda de calidad no sólo es técnico, sino también constituye una fuerza movilizadora para generar una cultura de evaluación.
- Poner en debate los estándares en el contexto de la crisis educativa del país.
- Incorporarle al sistema de acreditación la coherencia entre la práctica de la institución formadora y el proyecto educativo de ésta (su *ethos*).
- Regular el funcionamiento de las instituciones dentro de un marco normativo, como paso previo al proceso de autoevaluación.
- Establecer alianzas estratégicas entre diferentes instancias afines al sector, con la finalidad de contar con un equipo supervisor.

4. Desarrollo personal del profesorado

Un aspecto poco abordado en el campo educativo y que reviste especial importancia es el referido al desarrollo personal de los docentes. Este campo debería ser abordado desde la etapa inicial de la formación y proseguir siendo atendido durante la formación en servicio; es decir, insertarlo en el Sistema de Formación Continua.

4.1 Fundamentación

El desarrollo personal es un proceso dinámico, pues incluye aspectos físicos, afectivos, intelectuales y volitivos y es permanente.

Además, se produce en relación con: otros, la cultura de origen y las condiciones de vida y trabajo.

Existe una contradicción entre las demandas y el reconocimiento social de la profesión y de los docentes (entre el ser, la responsabilidad social ciudadana y su quehacer).

La formación de los maestros y su desarrollo personal y profesional —tanto en la fase inicial como en servicio— demanda que ellos asuman la responsabilidad social que esto conlleva, al igual que la responsabilidad en la construcción de su proyecto de vida. La formación inicial coincide con el proceso de afirmación personal, la incorporación de opciones y proyectos, vivencias, tensiones y conflictos. La formación en servicio contribuye al fortalecimiento de su identidad profesional y personal y a la posibilidad de desempeñarse en otros espacios más allá del aula y la escuela.

La formación de los maestros y su desarrollo personal y profesional —tanto en la formación inicial (coincide con un proceso de afirmación personal; incorpora muchas opciones y proyecto profesional, vivencias, tensiones y conflictos; contribuye para que los docentes asuman la responsabilidad de su desarrollo personal) como en la formación en servicio (fortalecimiento de su identidad profesional; empatía con otros, diversidad cultural; capacidad para desempeñarse en otros espacios, más allá del aula y de la escuela)— demandan una responsabilidad social y un proyecto de vida.

Entre el deber ser (perfiles ideales, currículo que no responde a lo que demandan los perfiles; discurso sobre el docente, su rol, su quehacer; expectativas, etc.) y el punto de partida real es necesario tener en cuenta: la historia personal, familiar, para mantener una continuidad con el desarrollo profesional; la cultura de origen (conocimientos, valores, creencias, motivaciones, expectativas); la articulación de dimensiones (personal, ciudadana y profesional); la resolución del doble mensaje entre la palabra y la acción; el hecho de que los docentes no construyen discurso pedagógico; el cumplimiento de directivas; un «microclima» de la escuela absorbente; el hecho de que otros profesionales deciden la política de legislación vigente; las (pendientes) leyes de educación y de carrera docente, del colegio de profesores y, en general, de carrera pública.

4.2 Campos de atención: identidad profesional, contexto y diversidad

Tanto la *identidad profesional* (individual y colectiva) como la identidad personal se interrelacionan en un proceso dinámico (cómo se autopercibe la persona; cómo es percibida; cuál es su aporte específico a la sociedad, cómo es valorado) y también pedagógico.

El *contexto* en el cual tiene lugar la formación docente, al igual que el entorno social, es algo importante de conocer y hay que saberlo analizar. La escuela, como lugar donde ocurre el desarrollo profesional, debe ser un elemento en permanente análisis.

La *diversidad* es un tema que debe ser insertado de manera transversal, desde la perspectiva intercultural.

4.3 Aportes para revalorar la profesión docente

La valoración del docente es un tema que lleva a reflexionar desde la perspectiva de su formación y su desempeño. En las últimas décadas, tanto la valoración del maestro cuanto su economía han sufrido deterioro. Por ello, en el actual escenario social y de formación pedagógica se viene planteando revalorar la profesión desde una perspectiva integral. Se proponen a continuación algunas ideas para actuar en ese sentido:

- En el trabajo: fomentar la autovaloración personal y el reconocimiento social.
- En la práctica: alentar el protagonismo del docente con referencia a mejoras económicas, calidad de vida, oportunidad de desarrollo profesional, cambios educativos, decisiones que lo involucren, participación en la elaboración de políticas educativas.
- Ampliar las estrategias que vinculen los centros de formación inicial con la vida cotidiana de los centros educativos (pasantías, experiencias innovadoras pertinentes y exitosas, etc.).
- Acompañar el proceso de formación inicial, para lograr: autonomía y apropiación del saber; responsabilidad sobre el proyecto de vida; afirmación de la identidad cultural; desarrollo de habilidades sociales para dialogar con otros, reconociéndolos como iguales; aprender a procesar las propias experiencias de vida (conflictos y tensiones).

Desde las experiencias compartidas, los maestros con buen nivel de autoestima presentan características como las siguientes:

- valoran su trabajo
- tienen convicción de lo que hacen y quieren lograr
- creen en su misión, en su proyecto personal y profesional
- tienen actitud propositiva frente a su entorno y a su problemática
- conocen sus potencialidades y sus limitaciones
- adquieren un rol de liderazgo en sus comunidades

5. Ejes que articulan la formación inicial y la formación en servicio

La formación del docente, en la dimensión denominada formación continua (que abarca la fase inicial y la fase en servicio), propone un *continuum* en el proceso. Ya no será terminal, sino que brindará la formación fundamental y licenciará para ejercer la profesión docente. La formación en servicio está constituida por los cursos de actualización, los grados y posgrados que podrán seguir los egresados de la formación inicial.

Entre ambos procesos se considera establecer ejes que los enlacen, para lo cual se han estipulado tres consideraciones: criterios, ejes y espacios.

5.1 Criterios fundamentales

- Partir de las necesidades de formación (personales, sociales) y proyección de futuro.
- Orientar para el desarrollo personal, social y profesional, en la perspectiva de autodesarrollo permanente.
- Saber diferenciar, de acuerdo con el punto de partida, la cultura básica y las competencias de cada estudiante.
- Trabajar desde la perspectiva y con enfoque de educación de adultos.

5.2 Ejes propuestos (para seguir pensando...)

- Desarrollo personal: identidad personal y profesional, autoestima, autonomía, responsabilidad, dimensión ética y política.
- Desarrollo profesional: formación básica, desempeño profesional, reflexión sobre el desempeño.
- Temas relacionados con política educativa, el conocimiento, la investigación educativa, la metodología, la evaluación.

5.3 Espacios propicios para la articulación

- Desempeño docente: vinculación entre teoría y práctica.
- Instituciones y programas educativos.

6. Modelos y alternativas de formación en servicio

6.1 Enfoques y modelos de la formación en servicio

La formación en servicio es entendida como parte del Sistema de Formación Continua, que enriquece la práctica docente y la fortalece profesionalmente para que responda tanto a los problemas pedagógicos e institucionales como al necesario crecimiento intelectual y moral del maestro, quien de manera directa atiende el proceso enseñanza-aprendizaje y fomenta la cultura.

La formación en servicio se articula con la formación inicial en los campos cultural, pedagógico y epistemológico, así como en el estudio y análisis del contexto. Ambas formaciones tienen sus especificidades: la primera forma en la naturaleza de la profesión y la segunda la potencia y la desarrolla.

6.2 Enfoques didácticos: actualización y formación entre pares

Ambos enfoques pueden ser útiles para atender diversas necesidades de los docentes. Pueden articularse y complementarse para aprovechar las fortalezas del ámbito académico y las que corresponden a la práctica docente.

Asumimos por principio que la escuela, a la vez que es lugar de práctica, es también fuente de conocimiento y formación. Asimismo, que es indispensable reconocer lo que los otros son capaces de proponer desde la pedagogía y la enseñanza y aprender de su experiencia.

La evaluación debe proceder de las comunidades pedagógicas, entendidas como unidades vinculadas institucionalmente y constituidas en equipos integrales de docencia. Su perspectiva es la de realizar la misión educativa de manera pertinente y eficaz.

Las estrategias metodológicas pueden ser diversas y los modelos pueden ser variados y combinables, lo que importa es que se mantenga la finalidad y sus características.

Las propuestas generales de formación en servicio por decreto y la oferta masificada e indiscriminada no contribuyen a los propósitos de este tipo de formación.

La formación en servicio es más efectiva cuando se realiza en la escuela misma, obedeciendo a su propia realidad y orientada a equipos docentes.

6.3 Compromiso de los docentes y estrategia para involucrarlos

Por lo general, los docentes manifiestan un alto grado de interés por perfeccionarse. Sin embargo, existen sectores de profesores que no están motivados y esto perjudica principalmente a los alumnos en su rendimiento escolar.

Entre las estrategias para incorporar a los docentes, destacan:

- El reconocimiento de la formación realizada entre pares y la propia autocapacitación del docente, tal como se realiza con la formación académica.
- Las propuestas motivadoras, pertinentes y útiles a los proyectos a los cuales los docentes están vinculados.
- La asignación de tiempos especiales para este tipo de formación.

- Brindar posibilidades de superación y reconocimiento profesional en el marco de la carrera docente.

El desarrollo profesional de los docentes es un proceso que desde el inicio de los estudios modela a quienes dedicarán su vida a la enseñanza, estimulándolos para que desplieguen capacidades de aprendizaje y personales, y puedan hacer lo mismo con sus discípulos.

Las ideas que hemos recogido a manera de conclusión deben seguir revisándose y —por qué no— cuestionándose, en la perspectiva de contribuir a la construcción de sistemas de formación docente que respondan a las exigencias de calidad que se requieren.

El evento realizado y la presente publicación cumplirían con los objetivos diseñados si cada participante y lector se apropia de estos saberes, los enriquece y los pone en práctica. Concebir el sistema de formación docente como un *continuum* implica fortalecer la formación básica y desarrollar actividades de actualización permanente. Este es el reto y la presente publicación es el pretexto para desencadenar procesos que tengan la consigna de aportar al mejoramiento de la calidad de la educación.

Diagramación: LLULY PALOMINO
Propuesta de diseño de interiores: AÍDA NAGATA
Carátula y separadores: TERESA SERPA Y ROSA SEGURA
Corrección y cuidado de edición: OLGA MEJÍA BECERRA

SE TERMINÓ DE IMPRIMIR EN LOS TALLERES GRÁFICOS DE
TAREA ASOCIACIÓN GRÁFICA EDUCATIVA
PASAJE MARÍA AUXILIADORA 156 - BREÑA
Correo e.: tareagrafica@terra.com.pe
TELÉF. 424-8104 / 332-3229 FAX: 424-1582
JULIO 2004 LIMA - PERÚ