

481
28

Revista
Latinoamericana de

Innovaciones Educativas

SOBRE LA FORMACION Y
CAPACITACION DOCENTE

PRIMERA PARTE

Una realización
de la comunidad
educativa americana

Año X - Nº 28

1998 - Argentina

Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas.



Una realización
de la comunidad
educativa americana



República Argentina
Ministerio de Cultura y Educación



*Organización de los
Estados Americanos*

Es una Actividad Regional del Proyecto Multinacional de Innovaciones Educativas de la O.E.A.
a cargo del Ministerio de Cultura y Educación de la Republica Argentina

Organización de los Estados Americanos

Secretario General

Dr. César Gaviria

Secretario Ejecutivo para el Desarrollo Integrado

Dr. Leonel Zúñiga

Director de la Unidad de Desarrollo Social y Educación

Dr. Benno Sander

Representante a.i. de la OEA en la República Argentina

Sr. Guillermo Corsino

Ministerio de Cultura y Educación

Ministra de Cultura y Educación

Lic. Susana B. Decibe

Secretario de Programación y Evaluación Educativa

Dr. Manuel Guillermo García Solá

Secretario de Políticas Universitarias

Lic. Eduardo Sánchez Martínez

Secretario de Ciencia y Tecnología

Lic. Juan C. del Bello

Director Ejecutivo del Instituto Nacional de Educación Tecnológica

Lic. Daniel Hernández

Director Nacional de Cooperación Internacional

Lic. Francisco Piñón

Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas

Dirección

Prof. Darío Pulfer

Coordinador General

Prof. Luis O. Roggi

Coordinación Editorial

Prof. Emilce Botte y Lic. Carlos M. Roggi

Colaboran en este número

**Inés Aguerro; Luis O. Roggi; Celestino Choque
Villca; María T. Dutra Maranhão; María Eugenia
Puche Oribe; Ana María Quiroz y Magaly Robalino
Campos**

Sumario

Editorial:

- Recorriendo caminos5

Opinión:

- Las propuestas de la transformación docente en la Argentina.
Por: *Inés Aguerro*15

Experiencias:

- Il Seminario Internacional de Innovaciones Educativas:
Formación y Capacitación Docente.
(Relatoría)31
- La formación docente en la Argentina.
Por: *Luis O. Roggi*
Argentina91
- Proceso de transformación del sistema de formación docente inicial en Bolivia.
Por: *Celestino Choque Villca*
Bolivia119
- Formación de profesores:
una iniciativa innovadora.
Por: *María T. Dutra Maranhão*
Brasil133
- Programa de fortalecimiento de la formación inicial docente del Ministerio de Educación.
Ponente: *Ana María Quiroz*
Chile.....153
- Microcentro: una experiencia de autoformación.
Por: *María Eugenia Puche Uribe*
Colombia.....165
- Reforma educativa en el Ecuador y la Red Nacional de Formación y Capacitación Docente.
Por: *Magaly Robalino Campos*
Ecuador.....183

Editorial

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION
BIBLIOTECA NACIONAL DE MAESTROS
HEMEROTECA
Pizzurno 935 (1020) Cap. Fed Rep Argentina

Recorriendo caminos

Nuestros países están desarrollando procesos de transformación educativa para responder a nuevas exigencias sociales, culturales y políticas, planteadas a partir del desarrollo de nuevos modelos económicos y al acelerado impulso de la ciencia y la tecnología.

El conocimiento y difusión de innovaciones, tiene como fin colaborar en esos procesos de transformación. En ese sentido, creemos que nuestra Revista contribuye a ese objetivo. Por un lado, dando a conocer en forma pormenorizada, las experiencias desarrolladas en los países de la Región y en aquellos que, aunque fuera de ella, revisiten interés como antecedentes a tener en cuenta en Latinoamérica. Por otra parte, creando espacios de conocimiento y discusión pluralista y crítica sobre distintos aspectos que apuntan a esa transformación y que tienen como foco de atención indispensable el mejoramiento de la calidad de la educación como componente esencial del concepto de calidad de vida que incluye, no sólo el acceso a mejores condiciones y servicios, sino también una distribución equitativa de los mismos y una participación crítica de la comunidad acerca de las metas deseadas.

En éste, y en el próximo número, estaremos *recorriendo ambos caminos*; hemos organizado el II Seminario Internacional de Innovaciones Educativas, referido a la problemática de la formación y capacitación docente, y hoy comenzamos con la publicación y difusión de las ponencias presentadas por los países participantes.

Hemos hablado de propuestas de cambio y transformación en los sistemas educativos. Para que las mismas

ocurran, se consoliden y adquieran desarrollo en el tiempo, se requieren varias condiciones; de las más importantes, son las que se refieren a la calidad y formación continua de los docentes, y a su compromiso con dichas propuestas. Si los docentes no se apropian de ellas y participan teniendo en claro la necesidad de una mejor preparación para convertirse en agentes privilegiados del proceso de transformación, el mismo no tendrá futuro y difícil será su institucionalización. Tal relevancia fue reconocida en los documentos presentados, así como en las exposiciones y en los trabajos de grupos que, en detalle, se explicitan en la Relatoría del Seminario, que aparece como documento en esta edición.

Encarnando esa línea de pensamiento, en la presentación de Inés Aguerro, Subsecretaria de Programación y Gestión Educativa del Ministerio de Cultura y Educación de la Argentina, se desarrolla un diagnóstico de la situación en que se encuentra la formación docente en nuestro país, como también lo ya realizado y lo que falta realizar hacia metas que implican su completa transformación como formación continua. Esto se podrá lograr, sostiene la Lic. Aguerro, a partir de la organización de los institutos de formación sobre la base de tres funciones: la formación inicial, la capacitación en servicio y la tarea de investigación. De esta forma, al estar esos institutos en contacto con la realidad escolar a través de los docentes a los que forma y capacita, y darle a esa realidad una lectura académica dentro de una lógica de investigación, les permite generar conocimientos transmisibles, creando espacios de innovación y de reflexión de la práctica docente.

La propuesta de formación, que incluye a las universidades y a los IFD, los aspectos curriculares, los nuevos títulos docentes que surgirán de esa propuesta, no respecto de "materias", sí de espacios curriculares planteados desde el campo académico, la consiguiente mayor flexibilidad de los planes de estudio, la implantación de un sistema de evaluación externa de las instituciones formadoras y la necesidad de elaborar mecanismos de acreditación

periódica de los mismos, son aspectos de esa transformación, señalados por Inés Aguerrondo. De cualquier forma, afirma, la línea de trabajo emprendida no es fácil, por la escasez de recursos, por las "tradiciones" que es necesario superar y por el aprendizaje que implica este cambio para todos los actores del mismo. De su presentación surge que el proceso de transformación es necesario comprenderlo como un todo orgánico en la búsqueda de una escuela por venir, donde se eslabonan diversos aspectos: un nuevo modelo de gestión institucional, perfiles y roles diferentes para los actores involucrados, contenidos curriculares acordes con el mismo, los momentos de evaluación.

Sobre la misma realidad expuesta en la presentación anterior, la ponencia "**La formación docente en la Argentina: tradiciones y transformaciones actuales**", elaborada por el Programa Nacional para la Transformación de la Formación Docente, del Ministerio de Cultura y Educación, señala los rasgos sobresalientes de la evolución histórica de dicha formación: el marco dado por los distintos niveles educativos donde se desarrolló; las "tradiciones" que la atravesaron; las experiencias de cambio que se intentaron en el país y las problemáticas centrales que surgieron y era necesario atender para encarar un proceso de transformación sostenido. Así surge el Plan de Desarrollo de la Formación Docente Continua en cada provincia, con los cambios curriculares y organizacionales, para atender, entre otros aspectos, a la diversidad en todas sus manifestaciones y considerar un sistema de acreditaciones de los institutos superiores no universitarios dentro de una Red Federal. Pensando *en las instituciones*, se propone la búsqueda de un equilibrio entre regulación y accionar autónomo de las mismas; buscar lo nuevo sin olvidar el pasado y las trayectorias; promover espacios de innovación en las instituciones, atendiendo a sus diferentes posibilidades y permitiendo la existencia de una unidad de concepción, a la vez que la necesidad de encontrar espacios para la diversidad. Pensando *en el docente*, se busca

que sea capaz de integrar el conocimiento; que adopte una actitud problematizadora y crítica y que se comprometa con una realidad en la que se expresen las diferencias y las asuma para el mejor ejercicio de su profesión.

Dentro de un contexto caracterizado por la diversidad cultural y multilingüe, la presentación de Bolivia, **"Proceso de Transformación del Sistema de Formación Docente Inicial"**, elaborado por Celestino Choque Villca, señala a la Ley de Reforma Educativa N° 1.565 de 1994, como el paso fundamental que rompe con los esquemas tradicionales y discriminatorios que, hasta entonces, predominaban en la educación boliviana y determina que los docentes deben formarse con un enfoque intercultural y bilingüe en los Institutos Normales Superiores. La estructura de los mismos, sus objetivos y las proyecciones de la experiencia, completan este documento.

Por otra parte, María Dutra Maranhão, en su trabajo **"Formación de Profesores: evaluando una iniciativa innovadora"**, señala cómo "... la ausencia de una política de formación docente y la expansión, sin planeamiento, de las redes de enseñanza, acarrearón graves distorsiones en el desarrollo de la educación en el Brasil. La falta de un plan de carrera que contemplara salarios dignos y, también, una formación continua, no estimuló la opción por el magisterio". Como respuesta a esta situación, la autora describe una propuesta de formación docente en el Estado de Río Grande del Norte. Aparecen, así, los antecedentes de esa propuesta, que se fueron plasmando desde 1971, hasta la creación del Instituto de Formación de Profesores, en consonancia con el Plan Decenal de Educación para Todos de 1993. La descripción de la propuesta, su operacionalización, la definición del perfil del profesor buscado y la evaluación del recorrido realizado, son aspectos tratados en esta presentación.

Desde otra perspectiva, y en relación con la reforma educacional, el **"Programa de Fortalecimiento de la**

Formación Inicial Docente" del Ministerio de Educación de Chile, busca el mejoramiento de esa formación mediante la creación de un *Fondo Concursable* para apoyar proyectos de innovación de las instituciones de educación superior. El concurso fue convocado en 1997, con un marco temporal que se extiende hasta el año 2001. A través de las presentaciones efectuadas, se percibe un nuevo rumbo en la concepción pedagógica que inspira la estrategia de formación y, también, un cambio curricular para mejorar la formación docente.

Como las anteriores, la ponencia de Colombia está enfocada por María Eugenia Puche Uribe, hacia la descripción de una experiencia concreta dentro de un contexto general de transformación educativa: los **Microcentros como una estrategia de autoformación** dentro de una concepción de formación continuada de docentes. Según la autora, "son espacios sociales de convivencia y respeto, para convertir el acto educativo en un proceso de construcción grupal...". En ellos, constituidos en Red, se busca posibilitar el encuentro de maestros para dialogar sobre los problemas del aula, la escuela y la comunidad; reconocer las diversas prácticas de cada docente y profundizar conceptos, visiones y encuadres teóricos. Lo anterior, nutrido y dinamizado por las Universidades, Normales Superiores y especialistas, como garantía de las propuestas pedagógicas concertadas.

Por fin, en el documento **"Reforma Educativa. Red Nacional de Formación y Capacitación Docente"**, Magaly Robalino Campos, expone el *Plan Estratégico para el Desarrollo y la Transformación de la Educación Ecuatoriana*, el cual propone como una de las acciones fundamentales, la institucionalización de la Reforma Curricular. La implementación de la Reforma, afirma Robalino Campos, requiere de varias condiciones; algunas de las más salientes tienen que ver con la calidad y preparación de los docentes y, tal como se expresó en otras ponencias, que ellos se apropien de ese proyecto de cambio y lo puedan manejar con iniciativa y creatividad. En ese sentido, la Red Nacional, a través de su organización, aparece como una forma de superar problemas existentes en la formación y capacitación de profesores, al incorporar instancias de nivel regional, provincial y local, y promover espacios de participación e integración que garanticen la sostenibilidad de las propuestas de cambio.

Los documentos reseñados y dispuestos en orden alfabético, configuran el contenido de esta publicación. En el próximo, continuaremos editando las demás ponencias presentadas. Por otra parte, es necesario aclarar que el cúmulo de material, que quedó como uno de los saldos positivos del Encuentro, nos

ha obligado a excluir habituales Secciones de nuestra Revista; sólo mantenemos aquí, las correspondientes a Opinión y Experiencias Innovadoras.

Si es particularmente grato haber contado con estos materiales y agradecer la colaboración brindada por todos, también lo es mostrar el nuevo diseño con el que estamos apareciendo a partir de hoy. Ustedes colaboraron de manera decisiva en este paso que estamos dando, con sus palabras de aliento o de crítica, que siempre se constituyeron en nuestra guía a la hora de pensar estos cambios. Por supuesto, ahora nos gustaría recibir sus opiniones y sugerencias sobre la *nueva cara* de esta publicación. Recuerden que ella es una *"realización de la comunidad educativa americana"*.

Cumplida la primera década, recorreremos una nueva etapa juntos y, como siempre, intentando atraer a más lectores interesados en los temas educativos que presentamos en nuestras páginas... la de todos.

Hasta la próxima

Opinión

Las propuestas de transformación de la formación docente en la Argentina^(*)

Por: Lic. Inés Aguerrondo^(**)

La Ley Federal de Educación, conjuntamente con las Leyes de Transferencia a las provincias de los servicios educativos de nivel primario y de Educación Superior, constituyeron el marco legal que permitió iniciar en la Argentina el proceso de transformación del sistema educativo en su conjunto.

En función de ese marco legal, y como parte de ese proceso, cobra particular relevancia la formación docente, dadas las múltiples articulaciones que la misma establece con los demás niveles de la organización educativa del país.

De esta forma, parece importante presentar en el inicio de este Seminario¹ los avances y el estado de situación en que se encuentran las propuestas de transformación de la formación docente en la Argentina. Ello, a partir de un diagnóstico sobre su estado actual, un breve desarrollo definiendo la meta a la que se aspira llegar y, finalmente, una referencia sobre lo ya realizado y lo que falta concretar para lograrla.

Diagnóstico inicial

En la Argentina, la formación docente se ofrece en la Universidad, en los Institutos Superiores de Formación Docente y en las Escuelas Normales Superiores.

^(*) Documento presentado en el II Seminario Internacional de Innovaciones Educativas, organizado por la Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas (Proyecto MCyE/OEA); 24 al 26 de junio de 1998; Buenos Aires; Argentina.

^(**) Subsecretaria de Programación y Gestión Educativa, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

riores, siendo estas dos últimas instituciones, de nivel terciario no universitario. El peso cuantitativo del nivel, en relación con el total del sistema educativo, no es significativo, ya que constituye sólo el 4% del total de los alumnos, el 3% de las unidades educativas y el 7% de los docentes. En números absolutos, son 1.080 instituciones de formación docente, 23 mil docentes y 158 mil alumnos.

Como datos preocupantes del diagnóstico, se pueden señalar, por un lado, *el exceso de instituciones y, a la vez, la existencia de un desequilibrio en relación con la cantidad de egresados que realmente se forman*, resultando un promedio de 14,6 egresados por institución. A esto, debe agregarse una pauta de crecimiento no planificado, que ha provocado que el 75% de esos institutos formen docentes para los niveles inicial y primario y sólo el resto prepare para el nivel secundario. De esta forma, mientras hay exceso de docentes formados para el nivel primario, *en nuestras aulas secundarias el 50% de profesores no tiene el título adecuado*. Éstos son, sin duda, algunos de los grandes problemas que hoy se deben resolver en las propuestas de cambio que se están encarando.

Pero el diagnóstico no se agota en lo cuantitativo. Hay también otros problemas; uno de los más importantes es que, por motivos de cierta "tradicción", *en la organización de estas instituciones, aparece una fuerte impronta basada en una lógica de escuela secundaria*. Esto se debe a que, como en la mayoría de los países, se fue dando un proceso por el cual, recién en el año 1968, la formación de los docentes del nivel primario se instaló en el nivel terciario. Hasta ese momento, los docentes se formaban en las escuelas normales que eran de nivel secundario. Actualmente, estas escuelas siguen formando docentes, pero ya en el nivel terciario.

Así, tuvimos una doble formación: profesionales que egresaban de las Escuelas Normales Superiores para dedicarse a los niveles pre-primario y primario y otros que terminaban sus estudios en los Institutos Superiores de Formación Docente, básicamente orientados a la escuela media. Sin embargo, la estructura de organización es similar en ambos, ya que los Institutos Superiores de Formación Docente, que forman para la escuela secundaria, tampoco tienen una lógica de organización de nivel universitario. El problema fundamental es que ambos tienen como misión institucional el qué y cómo enseñar, y no se ocupan, en general, de cómo generar los conocimientos. *Por ello, la investigación, que es la característica distintiva del nivel terciario, está muy poco presente hoy en las instituciones de formación docente*.

Otro tema que merece incorporarse a este diagnóstico, *es la cantidad*

y calidad de los títulos docentes que se otorgan. En su origen, cuando comienza la formación docente, se otorgaba el título de Maestro, que habilitaba para la enseñanza en la escuela primaria, y el de Profesor, que lo hacía para la escuela media. Si bien en el caso del nivel primario existe un solo título, el que se otorga en la enseñanza secundaria se relaciona con cada asignatura: Profesor de Matemática, Profesor de Biología, etc. Con el correr del tiempo, empiezan a aparecer carreras con otros títulos. Por ejemplo, de algunos institutos se egresa como profesor de Matemática y Física, en otros, como profesor de Matemática, Cosmografía y Física y en otros, de Matemática y Biología. Así llegamos a tener alrededor de 1.700 títulos distintos.

Esto se explica a partir de la idea de que *el título está en función de las materias o asignaturas y que su significación primera es habilitar a los docentes para que puedan enseñar*. Por esto, surgió la necesidad de formar profesores para cada una de esas materias, independientemente de que ellas implicaran o no campos académicos específicos. De esta forma, hay profesorado terciario en Actividades Prácticas, en Estenografía, en Caligrafía, etc. En síntesis, se egresa como Profesor para las diferentes materias cualquiera sea la organización curricular de la escuela media. Este es otro de los elementos que se está revisando, porque perturba la lógica del nuevo sistema educativo, tanto en relación con el nuevo secundario como con la formación docente.

Una gran oportunidad

Frente a esta situación, en oportunidad de la sanción de la Ley Federal de Educación en 1993, se plantea un cambio total del sistema educativo y, por ende, un cambio en la formación docente.

Ya antes del año 1993, hubo algunas experiencias en este campo. Por ejemplo, como ya he comentado, en 1968 la formación de docentes para la escuela primaria pasa del nivel secundario al terciario, con un nuevo plan de estudios. A partir de esa fecha, aparecen también, una serie de intentos de revisar o cambiar ese plan de estudios original, pero recién en el año 1987 el Proyecto MEB (Maestros para la Enseñanza Básica) se presenta como la primera propuesta que empieza a plantear la formación docente desde otros criterios que tienen que ver no sólo con el conocimiento de lo que se va a enseñar sino también con la práctica de la enseñanza. Esto supone un nuevo planteo pedagógico de base y el conocimiento de la institución escolar.

El aporte principal del Proyecto MEB, es haber demostrado que la institu-

ción formadora de docentes, no agota o mejora su propuesta modificando únicamente el plan de estudios, sino que *debe cambiarse a sí misma* para ofrecer un ámbito de formación distinto, que es el que después va a permitir que el docente egresado de esa institución pueda pensar una escuela diferente. Ésta fue una experiencia que, como todas, tuvo fortalezas y debilidades y despertó mucha resistencia. A pesar de ello, vista hoy, a más de 10 años de distancia, aparece como una primera ruptura fuerte e interesante. Aunque no pudo sostenerse y fue reemplazada alrededor de 1990-1991, dio origen, en algunas provincias, a experiencias pedagógicas específicas, basándose en nuestra característica de país federal.

En Santa Fe, Mendoza y Río Negro, por ejemplo, se hicieron muy buenas propuestas de transformación de la formación docente que profundizaron las líneas que aparecieron en el MEB. En todas ellas se entendía que, si bien un buen docente debía tener los conocimientos necesarios para desempeñarse de la mejor manera, *era la institución formadora la que debía hacerse cargo de modificar conductas anteriores, de generar actitudes diferentes y competencias específicas del acto de enseñar.*

La última experiencia nacional, antes de la propuesta actual, fue el Programa para la Transformación de la Formación Docente (PTFD) que se aplicó en once provincias y abarcó unas cincuenta instituciones. Del mismo modo que las experiencias anteriores, se dirigió a la transformación de las Escuelas Normales Superiores, sin intervenir en los Institutos Superiores de Formación Docente, destinados a la preparación de docentes del nivel medio. Fue una experiencia muy interesante, que abarcó desde 1991 a 1995, y sentó las bases para el capítulo de Formación Docente de la Ley Federal de Educación. Aún más, *hoy puedo afirmar que estos antecedentes son los que permiten hacer una propuesta que pueda transformar a los institutos y generar docentes diferentes para el nuevo sistema educativo.*

La nueva formación docente

La primera característica surgida de las experiencias anteriores, y explicitada en la Ley Federal, *es entender la formación docente como formación continua.* Así se supera la concepción de las instituciones que sólo dan el título habilitante para la enseñanza. Por supuesto que los institutos darán los títulos correspondientes, pero hoy se sabe que esto no alcanza para formar un buen docente. *La misma institución se tiene que hacer cargo del desarrollo profesional del docente a lo largo de toda su carrera.*

¿Y esto cómo se logra? Organizando los institutos formadores de docentes alrededor de *tres funciones*:

- la *formación inicial*, por la cual otorga el título que habilita para la enseñanza;
- la *capacitación en servicio*, por la que se hace cargo del permanente perfeccionamiento del docente durante su vida profesional;
- la *tarea de investigación*, probablemente la más novedosa, entendida desde una perspectiva de investigación y desarrollo (I y D); un enfoque de reflexión y conocimiento de la realidad que genera soluciones a los problemas que la misma presenta. La idea es que la investigación sea el generador de la función clave que tienen que tener los institutos en el nuevo sistema educativo.

Función clave de los nuevos institutos

Uno de los grandes problemas del sistema educativo tradicional, es que *no incluía en su estructura, en su modelo de funcionamiento, mecanismos para la actualización permanente*. Esto llevó a que hoy estemos enfrentados a sistemas rígidos, y es por ello que, a veces, surgen grandes desfases frente a los cuales hay que hacer enormes esfuerzos para pegar el salto, para poder actualizar al sistema educativo y a las escuelas, transformándolos de acuerdo a lo que la historia o la sociedad requieren en un momento determinado.

Para resolver esto, hay que encontrar mecanismos dentro del sistema, que trabajen sistemáticamente para permitir la actualización permanente.

Uno de tales mecanismos deben ser los *nuevos institutos de formación docente*, que tendrán que asumir, como parte básica de su misión, de su lógica institucional, el *ser los portadores, los promotores y, ¿por qué no?, los que resguarden la innovación en el sistema educativo*.

¿Cómo lo podrán hacer? Aprovechando la existencia de sus tres funciones. Al tener que ocuparse de capacitar en servicio, van a tener adentro de la institución a los docentes que están enseñando en las escuelas. Esto les da una interesante ventaja comparativa, porque allí van a poder acceder a la gran cantidad de innovaciones que los docentes hacen cuando están enseñando, pero que hoy no tenemos manera sistemática de recoger.

Los institutos de formación docente tienen como tarea, entonces, constituirse en la cadena de transmisión de las innovaciones que se dan en las

versidades e institutos de formación docente. En ese sentido, un instituto dedicado al campo de la formación general y especializada, podrá celebrar un convenio con una universidad para ofertar una carrera docente, ya que los alumnos podrán hacer las materias que corresponden al campo orientado en la licenciatura de esa universidad, con lo cual también se abre la posibilidad de **elegir la especificidad** y la calidad de cada uno de los campos, minimizando los recursos nuevos que se utilicen.

Asimismo, buscando ampliar las posibilidades laborales de los profesores del actual nivel medio, es decir el EGB3 y Polimodal, *la propuesta de transformación consiste en que cada uno pueda abordar un campo mayor y otro menor en la formación orientada.* De esta forma, para ser profesor de Matemática, se deben aprobar, por ejemplo, veinte materias dentro de dicha formación, quince de ellas en la Licenciatura en Matemática –campo mayor– y cinco en otra licenciatura afín, (de Física, de Química, de Biología), que se constituye en el campo menor; el título será pertinente, no solamente para los espacios curriculares que se corresponden con la matemática, sino también con otros, en este caso física, ciencias naturales, etc.

Esto tiene que ver con las otras propuestas de la transformación educativa, relativas a los actuales colegios secundarios. Hoy en día, los profesores están asignados por horas-cátedra, con lo cual pueden ser nombrados en varias escuelas para la misma asignatura y con distinta carga horaria. Para poder resolver esto, y poder trabajar con docentes por cargo, *es importante que ellos tenga las competencias que le permitan diversificar la cantidad de espacios curriculares en los cuáles pueda enseñar, de modo que sea posible conformarle un cargo o un medio cargo en una sola escuela o en dos como máximo.* De esta forma, se podrá superar el problema del profesor taxi y, lentamente, lograr que los equipos pedagógicos de las escuelas estén integrados por profesionales que puedan estar en ellas, que puedan trabajar juntos y tengan tiempo para elaborar proyectos con alto nivel de participación.

Los nuevos títulos docentes

Otro cambio importante que surge de la nueva propuesta, se refiere a los títulos docentes. Se está proponiendo que los de los profesores y sobre todo, los de EGB3/Polimodal, *no se relacionarán exactamente con las materias de esos niveles, y sí lo harán con el campo académico o disciplinario de la licenciatura correspondiente.* No habrá un profesor de Instrucción Cívica o de

Educación Democrática, (o de Formación Ética y Ciudadana, como se la llama ahora); sí habrá un profesor de Filosofía o un profesor de Derecho; en vez de un profesor de Ciencias Naturales, va a haber un profesor de Biología, de Física o de Química; no serán profesores de Ciencias Sociales, sino de Historia, de Geografía, de Antropología, de Economía o de Sociología.

Es decir, el título de profesor, se referirá al conocimiento disciplinario, más la carga de conocimiento pedagógico adquirido en los campos de la formación general y de la especializada.

¿Y esto por qué? Porque se está frente a una propuesta muy fuerte de cambio de la escuela secundaria. Tanto en la EGB3 como el Polimodal, habrá *espacios curriculares* y, en ese sentido, se cree que en vez de hablar de "materias", hay que referirse a esos espacios curriculares, en tanto permiten pensar a un profesor frente a los alumnos pero, también, en un taller, en un seminario, en un proyecto educativo.

Estos espacios curriculares están concertados a nivel nacional, pero se deja abierta la posibilidad de que las provincias y las escuelas, definan los propios. Si pretendemos que en el futuro secundario se produzcan cambios, innovaciones, si queremos que se flexibilice y adecue en función de las necesidades de las comunidades, siempre va a haber espacios curriculares para los cuáles no existirá el título exacto del profesor. Por eso se está haciendo el planteo inverso. El profesor sale con un título que lo refiere a un campo académico. Lo que se plantea es qué sabe ese profesor; sabe, por ejemplo, de matemática y de física, (campo mayor y campo menor). De esta forma, cuando se haga un plan de estudios habrá que pensar que, para tal espacio curricular, *de preferencia se necesitarán profesores que tengan ese título u otros en consonancia, y no sólo la especialización en una materia determinada.*

Es una lógica inversa a la actual; lo que ocurría es que porque existía tal materia, se creaba el profesorado de la asignatura correspondiente. Ahora es al revés: *los profesorados se corresponden con los campos académicos.* Para enseñar, se quiere una persona que tenga determinados conocimientos y que los sepa enseñar. Si ese saber que tiene, en esta escuela se llama de una manera o de otra, o una provincia lo llama de una manera y en otra tiene un nombre diferente, ese es un problema del plan de estudio, de las necesidades concretas, del universo de conocimientos que encierra ese campo disciplinario.

No debe olvidarse que, durante muchos años, el profesor va a ejercer

un título que le asigna un cierto ámbito disciplinar. Ello otorga una mayor flexibilidad a la organización del sistema educativo y permite una mayor fluidez para la inserción laboral del propio docente. *Esto influye, también, en el planeamiento, de forma tal que el mismo no sea tan rígido y que, cuando se quiera cambiar un plan de estudios, no se presente el problema de "qué hacer" con el profesor.* Como la posibilidad de trabajo no estará ligada a una materia sino a la competencia disciplinaria, se espera abrir, de esta manera, otro mecanismo de actualización permanente que permita la flexibilidad en los planes de estudio de la futura escuela secundaria.

En qué estamos ahora

En el año 1993, se sancionó en el país una nueva Ley de Educación que es muy ambiciosa, pero que, como toda ley, no se implanta mágicamente. Hay que pasar previamente por un proceso de discusión y consenso para lograr los cambios que ella propone.

En ese sentido, y dada la diversidad existente en el país, que surge de los veinticuatro sistemas educativos de las distintas provincias, todos los ministros del área, acordaron un mecanismo para avanzar en los cambios necesarios. *Se priorizó, entonces, como actor principal del proceso, al Consejo Federal de Cultura y Educación, donde esos ministros provinciales se reúnen y deliberan.* Allí, se fueron estableciendo acuerdos sobre distintos temas: cómo empezar a cambiar la estructura, los contenidos, la formación docente, etc. Para esto, se impusieron, ellos mismos, *acordar los temas en el nivel político,* después de realizar consultas con sus equipos técnicos, con los docentes, con instituciones del orden nacional; sindicatos, empresarios, iglesia, etc. *De este modo, cada paso que se daba en el nivel de decisión política, era el resultado de una serie de consultas anteriores.*

Estos documentos de Acuerdos se denominan "A", y se refieren a distintos temas del proceso de cambio del sistema educativo. En el caso de la formación docente, existen cuatro acuerdos (el A3, el A9, el A11 y el A14), en los que se ha ido avanzando en temas cada vez más específicos, durante los cinco años que se lleva en el camino de la transformación.

En general, se podrían dividir estos Acuerdos como siguiendo dos grandes líneas: una referida a *los nuevos contenidos de la formación docente* y otra, que define *cómo va a ser la organización de las instituciones que la lleven*

a cabo. Ha sido comentado ya lo acordado en cuanto a los campos de la formación docente, y se ha hablado de los CBC, (Contenidos Básicos Comunes), que existen para toda la educación, desde el nivel inicial hasta el terciario. Éstos, como todos los Acuerdos que fueron hechos en este proceso, tuvieron un primer documento elaborado por equipos técnicos del ministerio nacional, que se consultó con los correspondientes de las provincias y del cual el Consejo Federal hizo una primera lectura, una habilitación para una posterior discusión definitiva. Después, hubo otra ronda de consulta federal y, por último, se llegó a una decisión política final en el seno del Consejo Federal, donde se estableció el Acuerdo final. *Los contenidos de la formación docente están todos aprobados: lo están los campos de formación general, especializada y orientada para el EGB2, y acaba de acordarse, en la última reunión de Consejo Federal, los contenidos de la formación orientada para EGB3 y Polimodal.*

No olvidemos, por otra parte, que cuando el Consejo Federal aprueba los CBC, sólo se refiere a las *grandes líneas* de los contenidos que todos los alumnos del país tienen que saber cuando terminan un nivel determinado. No son los diseños curriculares. Estos conforman el segundo nivel de organización curricular y lo elaboran las provincias, no la Nación. Cada provincia tiene su propio diseño curricular, para educación inicial, para EGB1, EGB2 y EGB3. En el caso de la formación docente, como se trata de instituciones terciarias, la provincia no hace el diseño curricular. *Sólo establece lineamientos básicos que orienten y organicen la formación, pero el diseño curricular específico está a cargo de cada instituto.*

En este momento del proceso, se espera que los institutos hagan sus propuestas de diseño curricular. Pero esto está relacionado con la propuesta de cambio organizacional de los institutos que, *hasta ahora, sólo formaban a los docentes y ahora también tienen que hacerse cargo de su capacitación, así como pensar en procesos de investigación.*

A la vez, estamos haciendo un esfuerzo con las provincias para tratar de modificar la cantidad de instituciones formadoras y para qué nivel lo hacen. Como ya se ha expresado anteriormente, el 75% de esas instituciones otorgan título para la atención del nivel primario y sólo el resto lo hacen para el secundario. Pedirle a aquellos institutos que, mágicamente, se transformen en formadores de nivel medio no es poco, ni fácil. Mucho más, cuando se ha planteado, al igual que para las universidades, la necesidad de incorporarlos a un régimen de evaluación externa, en tanto institutos terciarios. La Ley de Educación

Superior de 1995, que legisla para universidades y terciarios, hace suya esa necesidad. Por lo tanto, ya desde los primeros acuerdos del Consejo Federal relativos a la formación docente, *se discutió la posibilidad de un sistema de acreditación académica de las instituciones, como mecanismo de evaluación, y esto realmente está resultando muy problemático.*

Primero, porque no hay historia de evaluación externa en el sistema educativo argentino, y la poca que hay, generada por la Comisión de Evaluación y Acreditación Universitaria -creada por la Ley de Educación Superior de 1995-, es reciente y no se ocupa de los institutos terciarios. Por otra parte, los nuevos criterios que hoy se imponen en nuestro país, como en muchas otras partes del mundo, incluyen un fuerte requerimiento de mayor calidad educativa, que comprende, también, a los institutos terciarios. Con toda razón, estas instituciones plantean, por qué ahora se les imponen criterios de calidad externos, sumamente rígidos, cuando hasta hoy no se les había dado ni la ayuda ni las posibilidades de cambiar.

Reconociendo esto, hace un tiempo se empezó a brindar a los institutos, nuevos elementos para su transformación. Por ejemplo, desde el año 1995, *se elaboró una propuesta de capacitación de alta calidad, exclusiva para los docentes de los profesorados.* El Ministerio Nacional organizó este circuito de capacitación específica, cuyo primer paso fue pedir a las universidades que hicieran propuestas para actualizar a tales docentes. Se convocó a distinguidos académicos en los campos de las Ciencias Naturales, Sociales, Pedagogía y Lengua, y con ellos se hizo un análisis sobre qué es lo que se les debería enseñar, vistos los Contenidos Básicos Curriculares para toda la nueva educación.

Estos equipos, elaboraron una propuesta que sirvió de base para el concurso de universidades. Desde 1995, se trabaja con los 19.000 profesores que se ocupan de formar docentes. De ellos, hay unos 15.000 que están insertos en los programas de capacitación de profesores de profesorados. Además de esto, durante el año pasado, todos los rectores y vicerrectores de los profesorados, han tenido cursos específicos sobre los cambios que conlleva la reforma, o sobre cómo elaborar proyectos educativos institucionales (PEI).

Todo esto debe ponerse en el marco de un acuerdo previo del Consejo Federal, que fue recogido en un Decreto del Poder Ejecutivo, por el cual el viejo sistema educativo puede continuar hasta el año 2000 y, a partir de entonces, adecuarse a la nueva estructura.

Por eso, en el caso de los Institutos de Formación Docente, es muy importante que algunos empiecen en 1999, para que, en función de realidades concretas, se pueda ver cuáles son los problemas reales de la puesta en marcha. Nuestro ciclo lectivo es de marzo a diciembre, de manera que el 30 de junio de este año 1998, los institutos que quieren empezar su transformación en el año próximo, tienen que presentar la propuesta sobre su nueva organización.

De cualquier manera, es necesario señalar que, dentro del proceso de evaluación externa, hay un tema previo, que se refiere a la constitución, por parte de las provincias, de sus Unidades de Acreditación, que es el mecanismo que se ha acordado para el resguardo de la calidad de la enseñanza. Se ha dicho ya, que en este campo hay dificultades y, en ese sentido, se requiere generar procedimientos más específicos referidos a cómo hacer para que los institutos puedan empezar a presentar sus proyectos, a partir de los cuáles no se les solicita la concreción inmediata de cambios, sino compromisos específicos mensurables y evaluables, que expliciten cómo van a ir cambiando, entre otras cosas, para poder acompañarlos en su proceso de transformación.

"El proceso es difícil, hay dificultades de todo tipo, de recursos materiales, de tradiciones a superar, en los equipos técnicos nacionales y en los de las provincias. Estamos aprendiendo y lo planteo con toda claridad y honestidad para ver qué podemos aprender todos juntos".

Experiencias

II Seminario Internacional de Innovaciones Educativas: Formación y Capacitación Docente

RELATORÍA

Inauguración

El documento que se presenta, reseña el trabajo del II Seminario Internacional, realizado en la Ciudad de Buenos Aires, del 24 al 26 de junio de 1998, como una actividad propiciada por nuestra Revista, en el marco del Proyecto Multinacional de Educación Básica.

En la jornada de apertura, se contó con la presencia de autoridades educativas nacionales y de la Organización de los Estados Americanos, responsables de este encuentro, como así también de especialistas y técnicos en el área de la formación y capacitación docente, nacionales y de distintos países de América Latina¹.

El Director de la Revista Latinoamericana, Prof. Darío Pulfer, da la bienvenida a todos los participantes, destacando la importancia que reviste el tema convocante, el cual, por otra parte, se inscribe en el marco más amplio de los procesos de transformación educativa que se están produciendo en distintos países de la Región, en busca del mejoramiento de la calidad y equidad de la educación. Señala, asimismo, que este encuentro, que se realiza con el auspicio y la participación de la OEA, se plantea como una reunión de trabajo sobre las experiencias en el tema de la formación y capacitación docente, centrado en la participación de especialistas nacionales y latinoamericanos.

¹ Ver nómina de los participantes, al final de este documento.

A continuación, el Lic. Víctor Brodersohn, Especialista Principal de la OEA, transmite a los participantes los saludos del Dr. César Gaviria, Secretario General de la Organización de Estados Americanos, quién hace llegar su especial interés en la labor y conclusiones del II Seminario, y los del Dr. Benno Sanders, Director de la Unidad de Desarrollo Social y Educación del mismo organismo.

El Lic. Brodersohn comenta que en América Latina se están produciendo reformas educacionales que procuran superar las deficiencias de calidad, equidad y pertinencia de los contenidos de los sistemas educativos, experiencias que buscan corregir deficiencias curriculares, modificar algunas prácticas pedagógicas, así como luchar contra la segmentación social en el acceso a la enseñanza, elevar la calidad de la oferta educativa y revertir el deterioro de la carrera docente. Se plantea, asimismo, la introducción de modificaciones cualitativas en los sistemas educativos, basadas en procesos de evaluación, en la readecuación de las prácticas pedagógicas y en la incorporación de nuevas tecnologías en el aprendizaje. De este modo, afirma, los esfuerzos realizados en la Región tratan de enfrentar un doble desafío: por una parte, buscar la equidad educativa, de modo que todos los grupos de población se integren igualitariamente en el proceso de desarrollo integral y, por otra parte, lograr una mayor eficiencia educativa mediante una adecuada articulación del sistema educativo a la dinámica económico-social de cada país.

En este marco, el funcionario considera como muy oportunos los temas planteados en el II Seminario de Innovaciones Educativas, centrados en la formación y capacitación docente, pues constituyen importantes áreas de mejoramiento para los agentes e insumos imprescindibles del proceso educativo, que conducirán a la elevación de la calidad y eficacia de la oferta educativa, en especial de aquella orientada a los estratos menos favorecidos, de modo de alcanzar una educación básica de calidad para todos. Espera, finalmente, que el análisis de los temas y el intercambio de experiencias que tendrá lugar en las jornadas de trabajo, permitan obtener consensos y conclusiones técnicas que contribuyan al mejor desarrollo de las acciones educativas que llevan a cabo las instituciones participantes y sea un aporte valioso para vigorizar el papel de la educación como uno de los ejes del desarrollo con equidad.

Al despedirse, agradece y felicita a la Lic. Susana Decibe y colaboradores por el exitoso esfuerzo organizativo realizado en esta oportunidad y por la continua y solidaria dedicación que brinda a las actividades interamericanas, reiterándole el apoyo de la Unidad de Desarrollo Social y Educación de la OEA.

Como cierre del acto inaugural, la Lic. Susana Decibe, Ministra de Cultura y Educación de la Nación, da una cordial bienvenida a los participantes, agradece su presencia y resalta la calidad de los trabajos enviados, señalando que uno de los aprendizajes obtenidos en el marco de la OEA, es que la verdadera agenda de cada reunión se conforma a partir de los diversos actores que a ella asisten y de los temas y ponencias que ellos presentan, lo cual supone dejar de pensar las cosas desde un lugar central y dar mayor cuenta de las preocupaciones surgidas de la experiencia de cada miembro participante.

Al recordar el tema de la I Reunión realizada en 1995², donde el acento se puso en la escuela como factor de innovación educativa, la Sra. Ministra hizo referencia a la existencia de formas de conducción muy centralizadas, que fueron desplazando el papel concreto de la institución escolar y que en aquel encuentro se quiso revalorizar. En el actual Seminario, el tema convocante es la formación básica, permanente y actualizada de los docentes, buscando respuesta a las preguntas que todos se formulan: ¿para qué formar?; ¿cómo formar?; ¿cómo calificar?; ¿cómo mejorar las instituciones de formación docente?; ¿cómo acreditar?; ¿cómo homologar dicha formación? Señala entonces que el gran desafío existente es el de cómo hacer de la educación una herramienta estratégica para los países de la Región, que asegure equidad e integración social.

Frente a este planteo, la Lic. Decibe considera como pertinente el tema de este II Seminario Interamericano de Innovaciones Educativas, que se presenta como una enorme oportunidad para el intercambio de ideas y estrategias entre los países, porque durante muchos años la práctica de la enseñanza supuso una repetición casi ritual de lo mismo, vaciándose de sustancia sus competencias concretas.

Al despedirse, agradeciendo nuevamente la presencia de los especialistas, la Sra. Ministra expresa su expectativa por los resultados del encuentro que, espera, podrán aportar respuestas al "cómo" de los educadores que están hoy trabajando y al "para qué" y al "cómo" de los que se están formando.

Conferencias

Finalizado el acto inaugural, las tareas del Seminario se iniciaron con las exposiciones del Dr. Juan Carlos Tedesco, Director del Instituto Internacional de

² Ver *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*, Año VII, Nº 20, Argentina, 1995.

Planeamiento de la Educación (IIPE/Argentina) y la Lic. Inés Aguerro, Subsecretaria de Programación y Gestión Educativa del Ministerio de Cultura y Educación de la Argentina. La transcripción de ambas presentaciones figura en la Sección Opinión de éste y el próximo número de la Revista. Mientras el Lic. Tedesco se refirió a las líneas centrales que, desde distintas perspectivas, definen el papel del docente en nuestros días, una de las cuales hace a su formación y actualización permanente, la Lic. Aguerro se centró en la experiencia que la Argentina está implementando en ese campo, dentro del marco más amplio de la transformación de su sistema educativo.

Sobre la capacitación docente

Propuestas de Transformación

Luego de esas dos exposiciones introductorias, la Lic. Graciela Lombardi, Coordinadora del Programa Nacional de Capacitación Docente del Ministerio de Cultura y Educación de la Argentina, presenta *algunas propuestas de transformación sobre el tema de la capacitación docente*, como encuadre teórico para el posterior trabajo en Comisiones.

"La capacitación docente como función de las Instituciones formadoras requiere la articulación de las políticas federales y provinciales de formación docente continua con ideas pedagógicas y con complejidades organizacionales e institucionales concretas.

La implementación de políticas de actualización y capacitación docente para el Sistema Educativo de Argentina está estrechamente ligada al Proceso de Transformación integral de la Educación que cobra fuerte impulso a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación de 1993.

En ese contexto se ha priorizado la elaboración de nuevos marcos curriculares e institucionales y la instalación de procesos de formación docente continua, entendiendo que dicha formación es tanto un derecho como una obligación de los docentes en tanto profesionales.

Para viabilizar esta concepción en el marco del proceso de descentralización de la gestión educativa en cada una de las veinticuatro provincias del país, se ha constituido la Red Federal de Formación Docente Continua (RFFDC), organismo responsable de la gestión académica, institucional y presupuestaria de la capacitación docente.

Desde el punto de vista académico, se han priorizado dos líneas de acción en la etapa 1994-2000: la actualización disciplinar y didáctica de los docentes y la actualización en gestión institucional de directores y supervisores.

Desde el punto de vista institucional cada Cabecera Provincial de la RFFDC

organiza la capacitación acordada en el marco federal, a través de dos modalidades: el llamado por Convocatoria Pública a instituciones de Educación Superior, Universidades, gremios u otras, cuyos proyectos son evaluados por Comisiones constituidas a tal efecto, y la organización de Proyectos de capacitación con equipos centrales provinciales o nacionales conformados a la medida de los requerimientos de cada etapa.

Desde el punto de vista pedagógico, cada Cabecera Provincial adopta modalidades de capacitación presencial, semipresencial y a distancia, según el contexto geográfico, el mapa de instituciones oferentes y las necesidades de cobertura propias de la realidad regional o provincial.

Desde el punto de vista presupuestario, las acciones de la etapa 1994-2000 se financian con fondos federales relativos al componente de capacitación, acordados en el marco del Pacto Federal Educativo.

La constitución de la RFFDC ha sido una estrategia adecuada para el sostenimiento de la primera etapa en la que se ha logrado instalar procesos de actualización disciplinar y pedagógica para la totalidad de los docentes del país. Simultáneamente se ha iniciado el proceso de transformación del tradicional Sistema de Formación Docente, siendo los Institutos responsables de la formación de grado los que incorporarán en el futuro inmediato la función de capacitación a la oferta pedagógica institucional.

La incorporación de la función de capacitación en la organización pedagógica e institucional de los institutos constituye uno de los desafíos actuales. El otro desafío a encarar es el mejoramiento de la calidad de la oferta, que en la etapa actual es heterogénea, tanto desde el punto de vista disciplinar como didáctico.

Atendiendo esta necesidad, he desarrollado algunas *ideas fuerza* que pueden ser utilizadas en el marco de instituciones singulares, las cuales verán cómo esas ideas fuerza pueden cobrar realidad en sus procesos de transformación institucional.

1. La función de capacitación y perfeccionamiento docente está indisolublemente ligada a un mandato innovador, transformador de las prácticas pedagógicas vigentes.

Una primera idea casi obvia, pero que valdría la pena analizar en todas sus connotaciones, es que la función de perfeccionamiento docente y la de capacitación, están inevitable e indisolublemente ligada a un mandato de transformación, a un mandato innovador de las prácticas educativas vigentes en un sistema educativo completo o en algún ciclo de él. Siempre la capacitación surgió y se fundamentó en un mandato de transformación. Esto, que es una obviedad, debiera hacernos pensar que dicho mandato reclama siempre, aunque no se explicita, una respuesta acerca de su legitimidad: ¿quién manda que hay que cambiar?, ¿qué y por qué cambiar?

Para encarar estas cuestiones, debemos considerar que no hay una sola fuente de legitimación para un mandato innovador. En general los que nos dedicamos a la educación y hacemos de ello nuestro desempeño profesional, pensamos que la legitimidad académica es suficiente para sostener y dar legitimidad a un mandato innovador, pero no es menos cierto que, si lo que se intenta transformar son prácticas educativas, prácticas sociales, habrá que identificar otras fuentes de legitimación que confluyan y converjan para sostener el mandato transformador.

Resulta necesario tener una legitimidad política, una legitimidad social y, si es posible, ambas, plasmadas en alguna herramienta normativa que legalice esta convergencia de distintas lógicas. En nuestro país, la Ley Federal de Educación en su artículo N°19, menciona a la función de perfeccionamiento y de capacitación como un derecho y como una obligación de los docentes. Para quienes hace muchos años trabajamos en capacitación, esta es una novedad esperada porque es la primera vez que las prácticas capacitadoras tienen el amparo legitimador de una ley nacional.

Por otra parte, proponer innovaciones conmueve las realidades existentes y, como dice el británico Stenhouse, cualquier innovación pone en tela de juicio la competencia de quien es invitado a transformar su práctica cotidiana. Existe una inevitable vivencia de incompetencia, de no competencia para, que resiente a las personas. Tal situación debe ser anticipada y contenida en el mandato de innovación y de transformación. En "Investigación y Desarrollo del Currículum", dice Stenhouse: *"Otra barrera para la innovación en las escuelas es la amenaza que ésta supone para la identidad del profesor... La mayoría de las innovaciones cambian tanto el contenido como el método de las materias en cuestión. Al actuar como innovadores, se pide a los profesores, al menos inicialmente, que afronten los lastres de la incompetencia"*.

2. La capacitación y el perfeccionamiento son *prácticas pedagógicas*, prácticas de enseñanza-aprendizaje *específicas*. Tal especificidad, surge de considerar al destinatario, los objetivos, los contenidos y el tipo de resolución didáctica que se pone en juego.

¿Cómo se vehiculiza ese mandato innovador? A través de prácticas concretas, prácticas de capacitación que, no por obvio, deberíamos recordar que son prácticas pedagógicas ellas también. Prácticas pedagógicas específicas porque tienen una serie de elementos que marcan su especificidad y voy a nombrar algunos. El destinatario de una práctica pedagógica sostenida por un capacitador no es un futuro docente sino un docente en ejercicio, y esta diferencia debe ser tomada en cuenta en la toma de decisiones acerca del encuadre requerido para institucionalizar la capacitación.

Los objetivos y los contenidos de la capacitación, también son específicos y

diferentes de los propios de la formación de grado, universitaria o superior no universitaria. Si los destinatarios, los contenidos y los objetivos son específicos, por ende, la resolución didáctica que da basamento a estas prácticas tiene un quantum de especificidad que no deberíamos dejar de tener en cuenta. Quizás se justifica mencionar este reconocimiento en función de una tercera idea.

3. Las prácticas de capacitación docente tienen escasa historia de institucionalización.

Si se revisa desde cuándo aparecen prácticas institucionales de capacitación, es frecuente que se identifiquen programas de capacitación discontinuados y no instituciones que en forma continua sostienen prácticas de capacitación docente. Esta peculiaridad nos remite a pensar en cuánta experiencia institucional tenemos o no, para sostener mandatos innovadores en forma permanente, y qué experiencias institucionales poseemos para albergar la construcción de la especificidad de las prácticas de capacitación.

Con esto quiero decir que, incluir la función de capacitación en las instituciones formadoras es incluir una innovación para muchas de ellas. Es una función con pocas raíces en los cuerpos organizacionales de las instituciones de educación superior, aun cuando haya habido programas de capacitación.

4. La capacitación docente es portadora de un discurso innovador y, al mismo tiempo lleva, en tanto práctica pedagógica, las limitaciones que se propone superar. Por ello debe *incluir la reflexión crítica* como parte indisoluble de su mandato.

Una cuarta idea que también debiéramos combinar es que, tal como decía al principio, la capacitación docente es portadora de un discurso innovador, y digo la palabra discurso ex profeso, porque muchas veces lo único que producen las prácticas de capacitación es un *discurso* innovador, pero no innovaciones.

Indagar sobre ello, nos conduce a pensar que son prácticas reales que se desarrollan en tiempos reales y concretos y que, siendo portadoras de mandato de cambio, ellas también llevan las limitaciones de las prácticas pedagógicas que dicen querer transformar. Si se combinan estas dos cuestiones, discurso innovador con un cuerpo de prácticas reales que deberían poder sostener en la realidad aquello que predicán en la teoría, se concluye que una elemental condición de posibilidad de las prácticas de capacitación es que ellas incluyan la revisión crítica permanente de su propio accionar. Esto no es una condición teórica; tiene una concomitante indispensable en la dimensión institucional.

5. El proceso de institucionalización de la función capacitadora debe contemplar la convergencia de procesos *de investigación e indagación de las propias prácticas con procesos de comunicación entre docentes formadores.*

No existen prácticas capacitadoras que aporten efectivamente en el sentido de

una transformación viable, ni que puedan sostenér en el tiempo un mandato innovador, si no están insertadas en una institución que garantice tiempos y espacios para encarar la revisión de la propia práctica capacitadora. Esto es así porque sólo en un espacio de permanente revisión crítica esas prácticas pueden reinventarse.

No es posible *importar* prácticas renovadas que sostengan discursos innovadores, es necesario construirlas en tiempos y espacios institucionales concretos. Por lo tanto, la única condición de viabilidad para aportar en el sentido de la transformación, consiste en incluir espacios de revisión e indagación de la propia práctica capacitadora. La inclusión de tiempo y espacio para la comunicación y la reflexión en el cuerpo organizacional de los institutos, es la condición de posibilidad para sostener el mandato innovador que justifica la función de capacitación.

Un proceso de institucionalización de la función capacitadora debe contemplar la convergencia de procesos permanentes de investigación de la propia práctica con procesos permanentes de comunicación entre todos los docentes que integran la institución formadora.

6. La especificidad de la función de capacitación, requiere: *una gestión curricular dinámica; un curriculum abierto; una organización institucional flexible.*

Esta idea significa que, si se pudiera enunciar con tres rasgos la institucionalización que requiere la función de capacitación, debería mencionarse a una gestión curricular dinámica, un curriculum permanentemente abierto y a una organización institucional muy flexible.

La experiencia de constituir la Red Federal de Formación Docente Continua es un claro ejemplo del dinamismo propio de esta oferta educativa. Si bien en un altísimo porcentaje los capacitadores provienen de institutos de formación docente, todavía no han encontrado un espacio organizacional dentro de la propia institución formadora que albergue alguna de las condiciones que amparan la especificidad y los requerimientos de estas prácticas. Resulta indispensable que se recuperen todas las experiencias individuales o grupales de cada uno de los miembros del instituto para sistematizar los procesos de gestión de la capacitación transitados y, desde su recuperación crítica, construir las bases de una gestión institucional y curricular adecuadas.

¿Cómo definir los contenidos de la capacitación? ¿Cómo definir los proyectos de capacitación? ¿Cómo ofrecer a los docentes en ejercicio, propuestas relevantes y significativas? Éstos y otros interrogantes deberán orientar las decisiones del equipo de conducción de los institutos en el marco de las políticas federales y provinciales de formación docente continua.

7. Los contenidos propios de la capacitación se definen en función de las políticas fe-

derales y provinciales establecidas periódicamente y del diagnóstico de necesidades relevadas en cada comunidad educativa.

Esta definición ha permitido acordar un conjunto de contenidos priorizados para cada uno de los circuitos que dan marco a la elaboración de los actuales proyectos de capacitación. Sin embargo, la función de capacitación puede y debe tener otros objetivos en el marco de cada una de las instituciones formadoras.

Por ello, los contenidos de la capacitación no siempre están definidos con carácter estable o permanente. Porque a diferencia de las carreras de formación inicial, la pretensión de tener los CBC de la capacitación es inviable. Lo que tenemos son marcos referenciales más o menos estables y contenidos en permanente redefinición. Insisto en que, si bien los C.B.C. brindan un marco prescriptivo, normativo referencial para la elaboración de diseños curriculares y también constituyen un marco prescriptivo y normativo para la toma de decisiones en la capacitación, hay una mediación pedagógica diferente cuando esos C.B.C. devienen en contenidos de la capacitación. Esto es así porque la capacitación debe brindar respuestas a las necesidades de transformación de las prácticas docentes. Por lo tanto, la definición de los contenidos de la capacitación tiene un marco mucho más móvil que el marco de los contenidos de la enseñanza de cualquier otro nivel del sistema escolarizado.

La definición de los contenidos de la capacitación se hace en la convergencia de esas lógicas que mencionaba en la primera idea, que son las lógicas política, académica, social, comunitaria e institucional que dan legitimidad a cualquier mandato transformador.

El marco para la definición de los contenidos de la capacitación está dado, por un lado, por políticas federales y provinciales de capacitación y, por el otro, por diagnósticos singulares y el relevamiento de las necesidades de perfeccionamiento que exprese cada comunidad docente. Las aportaciones del campo académico constituyen el hilván entre uno y otro.

8. La *gestión curricular* de la capacitación supone la elaboración de proyectos a término y reajustados en forma permanente.

El proceso de relevar y hacer diagnóstico de necesidades de capacitación de cada comunidad educativa y la utilización de sus resultados como una de las fuentes para la toma de decisiones curriculares, otorga un carácter móvil y dinámico a tales decisiones. Este marco de permanente movilidad implica que cualquier proyecto de capacitación elaborado en el seno de las instituciones formadoras es un proyecto a término y es un proyecto que lleva en sí mismo la necesidad de reajuste permanente, cuando no de transformación absoluta.

Esto tiene una consecuencia inevitable en el tipo de propuesta organizacional que requiere la inclusión de esta función dentro del instituto. Si se considera, por ejemplo, el contrato laboral de los docentes afectados a la formación de grado, hay en ellos una mayor permanencia de los horarios y de los espacios para desarrollar la tarea que en el caso de la función de capacitación, cuyos tiempos y espacios son infinitamente y más movibles. Esta cuestión debe ser contemplada en el contrato laboral de los docentes que se dediquen a ambas funciones o a las tres, porque no vamos a dejar de lado la investigación. Resulta, indispensable entonces, reiterar que:

9. Los proyectos de capacitación se definen a partir de la identificación de los requerimientos y *problemas* de las prácticas docentes reales y las *aportaciones teóricas* disponibles en los contextos académicos.

Decíamos que esta definición de proyectos de capacitación a término y reajustables permanentemente, tienen que tener algunos puntos de referencia para poder construirse.

Una de las referencias indispensables es la identificación de los requerimientos y problemas de las prácticas reales de los docentes concretos de cada comunidad. No podríamos pensar en la significatividad de una práctica de capacitación que no emergiera de una adecuada identificación de los problemas de las prácticas reales que tienen los docentes en cualquiera de los niveles educativos a los cuales esas prácticas capacitadoras se dirijan.

No obstante su importancia, esa no es la única fuente para definir proyectos. La otra fuente indispensable para asegurar la calidad de un proyecto de capacitación, está dada por las aportaciones teóricas a las cuales acude la institución capacitadora para empezar a construir algunas respuestas a los requerimientos o a los problemas de la comunidad docente. Esto tiene otra consecuencia ineludible en la gestión ya no curricular sino en la gestión institucional del instituto.

10. La *gestión institucional* de la capacitación deberá incluir la articulación con otros actores del sistema educativo.

La gestión institucional de la capacitación requiere de la inclusión y la articulación con otros actores del sistema educativo. Es impensable que una práctica de capacitación sea significativa, aporte en el sentido de una transformación, dé respuestas a los problemas propios de un sector o de una parte de la comunidad educativa, si no convoca desde la etapa de diagnóstico y de diseño del proyecto de capacitación, a los actores a quienes va a destinar su oferta de capacitación. Este es un proceso que hay que construir y canalizar en el marco de la gestión integral de la institución for-

madora o capacitadora. Si un capacitador quisiera, sólo desde la buena voluntad, consultar a un supervisor, a un director de escuela, a un funcionario, acerca de cuáles son los requerimientos o problemas que sería conveniente atender desde la oferta de capacitación, es probable que ese supervisor, ese director de escuela o ese funcionario, no encontraran un tiempo de trabajo para atender al capacitador individual. Y esto es así porque esta consulta debe canalizarse por las vías institucionales.

Construir espacios de articulación intersectoriales, constituye un desafío para la gestión política e institucional, no exento de dificultades. Esto se explica en parte porque todo el sistema educativo posee una dinámica de fragmentaciones donde la especialización en alguna tarea nos resta la posibilidad de pensar en las articulaciones deseables y posibles. Transformar esto requiere superar el voluntarismo y aceptar un tiempo de transición para remover, desde las instituciones, los obstáculos para incluir a otros actores del sistema educativo y lograr el diálogo fecundo que ilumine la elaboración de proyectos curriculares de capacitación significativos.

Son las condiciones organizacionales que genera el instituto formador o capacitador, las que van a favorecer o no el logro de las articulaciones con otros actores del sistema. El espacio de articulación debe constituirse en una zona organizacional, en un tiempo, un espacio y una tarea del instituto. Si sabemos de entrada que es necesario y por qué es difícil de instalar, es probable que mantengamos nuestra atención alerta para darnos a un proceso de construcción de estas zonas de articulación entre la institución que brinda y ofrece capacitación y los otros actores del sistema educativo que la demandan. Es necesario que las propuestas de capacitación dejen de ser elaboradas casi en exclusividad en el seno de la institución capacitadora y empiecen a definirse con la participación de la institución capacitadora y los otros actores del sistema.

Yo creo firmemente que esto es posible y que es fecundo hacerlo. Sólo requiere tiempo y vocación institucional para construir formas organizativas de gestión institucional que no se caigan al primer obstáculo que se presenta en la realidad. Por ello insistimos en las dos ideas que siguen:

11. La *propuesta organizacional* requerida supone una disposición flexible de los tiempos y espacios de trabajo.

Resulta inevitable que la organización de los horarios y los espacios para desarrollar tareas de capacitación, deba concebirse con un grado de flexibilidad mayor que las actividades de grado, precisamente porque deberán adaptarse a la singularidad de cada situación y diseñarse a la medida de la demanda docente destinataria de la capacitación. Esto puede suponer variaciones en los horarios, en los espacios físicos en los que se desarrolla la tarea, en la duración de la misma, etc. Es decir, una organización ágil y flexible.

12. La movilidad de los proyectos de capacitación se enmarca en algunas permanencias:

- dar repuestas a las necesidades de *actualización disciplinar de los docentes*;
- atender las necesidades de *capacitación para el ejercicio nuevos roles*;
- brindar espacios de aprendizaje para el mejoramiento y la *indagación permanentes* de las prácticas institucionales y de aula.

Tanto énfasis puesto en la movilidad y la provisoriedad puede confundir y crear la imagen de que todo es absolutamente fortuito e imposible de planificar. Sin embargo, cuando se incluye la posibilidad de reflexionar e indagar permanentemente sobre las prácticas de capacitación en grupos de pares, se descubre que no todo es movilidad, algunas permanencias existen.

Desde la perspectiva de la organización curricular e institucional que debe tener esta función en las instituciones formadoras, hay algunas respuestas, algunas tareas y algunas metas que son permanentes aún cuando la relación y la importancia relativa que tengan cada una de estas permanencias en un determinado período pueda ser diferente de la que puedan tener en otro.

Voy a decir concretamente: toda oferta de capacitación o acción de perfeccionamiento responde a alguno de los *siguientes propósitos*:

- a) *Dar respuesta a necesidades de actualización disciplinar de los docentes*. Es dable suponer que, en períodos como éste, de acelerada producción de saberes académicos y tecnológicos, la desactualización en los marcos epistemológicos y disciplinares resulta mayor, y que, en consecuencia, hay un fuerte predominio de necesidades de actualización disciplinar. Si la oferta de capacitación resulta exitosa y brinda esta actualización disciplinar, su grado relativo de importancia y/o su volumen de ofertas disminuye, porque van a cobrar volumen de importancia otro tipo de necesidades que deben atenderse desde la capacitación docente.
- b) *Brindar espacios de aprendizaje y de reflexión para proveer al mejoramiento de las prácticas de aula o al mejoramiento de las prácticas institucionales*. Es función de la capacitación no solo atender la actualización disciplinar sino también promover espacios en los cuales los docentes puedan revisar e indagar sus propias prácticas con el objetivo, ya no de actualizarse en determinados contenidos, sino de analizar el tipo de obstáculos que tiene, identificar la fuente o las fuentes por las cuales esos problemas existen en su escuela o en su aula y darse a la tarea de buscar las soluciones en forma colectiva.

Este tipo de tarea también forma parte de la función capacitadora. El volumen, la cantidad y la relación que tenga con la otra, (con la de actualización disciplinar)

va a depender en parte, de las políticas provinciales o federales de capacitación y en parte, de los requerimientos de la propia realidad educativa en la cual esa institución está inserta.

- c) Indudablemente, hay otra tarea también permanente que se alberga dentro de la función capacitadora, que es la capacitación para el ejercicio de nuevos roles. Suponemos que hasta que no haya una formación para la conducción más específica y más instalada en la formación de grado, es probable que el pasaje del aula a la conducción institucional en cualquiera de sus formas va a requerir de espacios de reflexión para poder posicionarse en el nuevo rol y va a demandar espacios de actualización para adquirir conocimientos, herramientas, rutinas que aporten al ejercicio del rol de conducción institucional.

También sabemos que en la medida en que los diseños curriculares incluyan áreas nuevas del saber, como por ejemplo la tecnología o la informática, es bastante probable que tengamos, por mucho tiempo, personas a cargo de estas áreas que no poseen título docente y que también será función de esta área del instituto atender a la formación docente de profesionales no docentes que estén trabajando en el sistema educativo nacional o provincial.

Todas estas tareas permanentes podrán devenir en proyectos de capacitación diferenciados, con una presencia relativa variable según los requerimientos políticos y pedagógicos. Esto reclama una gestión curricular flexible, es decir la organización de espacios curriculares capaces de adoptar formas diferentes, precisamente porque tienen objetivos específicos y van, por lo tanto, a proponer contenidos diferentes en tiempos y escenarios peculiares.

13. Los *espacios curriculares* de la capacitación podrán adoptar diferentes formas atendiendo a los objetivos, los destinatarios, los contenidos, el tiempo y el escenario institucional. Estos espacios pueden ser cursos o seminarios de actualización, talleres de reflexión sobre las prácticas institucionales, estudios de casos o ateneos didácticos, entre otras formas.

Es dable suponer que para brindar actualización disciplinar, un curso tradicionalmente concebido o un seminario, pueden ser formas adecuadas de organizar el espacio curricular. Pero si la meta o el objetivo es la indagación de los problemas de la práctica docente, esa manera de organizar el espacio curricular es profundamente inadecuada; un ateneo didáctico o un taller de reflexión son formatos adecuados para este tipo de meta.

La duración de la oferta y el escenario en el cual se convoque a los docentes para unos u otros objetivos, tendrán que ser distintos. Es posible plantear una

actualización disciplinar diferenciando varios conceptos ejes de la disciplina en cuestión y desarrollar cada uno en cursos de 40 ó 60 horas de duración y con un tipo de modalidad, por ejemplo, semipresencial o a distancia. Pero si se intenta analizar los problemas que tiene un grupo de docentes de una determinada región para lograr las metas de alfabetización o de dominio de la comprensión lectora en uno u otro ciclo de la E.G.B., seguramente no resultaría adecuada una modalidad a distancia, ni tampoco una duración de 40 horas, porque la problemática tiene tal envergadura que, seguramente, se requiere un escenario y un tiempo diferente del que resulte adecuado para la actualización disciplinar.

Estas cuestiones que hacen a las resoluciones curriculares al interior de los institutos tienen que anticiparse como formas permanentes de resolución diversa de una misma función de capacitación.

Por eso, en estos casos, la anticipación, el diagnóstico de necesidades y su combinatoria con la política federal o provincial de capacitación es crucial para darle sentido y valor a un proyecto de capacitación.

Es mucho lo que debemos hacer: la formación docente continua es una meta a lograr. Por ahora vamos a transitar espacios de formación inicial, espacios de capacitación y querríamos que ambos espacios estuvieran profundamente enraizados con tiempos y espacios reales de investigación.

14. La potencialidad de la función de capacitación en el seno de las instituciones formadoras, depende de su permanente articulación con la función de investigación y de una gestión que apunte al tratamiento integral de la complejidad y construya un equilibrio dinámico entre las prácticas cotidianas y los requerimientos de transformación.

Diseñar las metas de la función de investigación en el seno de los institutos, diferenciándola de la función de investigación que puedan tener otras instituciones de producción académica como la universidad, puede ser importante en esta etapa de transformación institucional.

Una de las primeras tareas puede muy bien orientarse hacia la investigación de las propias prácticas

Esto requiere, como ya se dijo, de un tiempo y un espacio institucionalmente organizado, para que grupos de docentes dados a la tarea de capacitar, puedan convertir esta tarea en un objeto de indagación; esto implica modificar una lógica del rol docente que es siempre prospectiva, (como docentes siempre estamos proyectando hacia adelante), lo que supone transformar lo que ya hicimos en un objeto de indagación hacia atrás.

Una gestión curricular flexible, una gestión institucional flexible, implica la permanente articulación con las otras dos funciones y depende también de que en el tratamiento que hagamos de esta gestión institucional y curricular no dejemos nunca de lado la noción de complejidad y que construyamos un equilibrio dinámico y permanente entre la complejidad de las prácticas cotidianas del sistema educativo en el cual trabajamos y las articulemos siempre con los requerimientos de la transformación.

Una gestión que se dé a la tarea de atender integralmente la complejidad que significan las tres funciones, no admite que haya complicaciones, admite que haya atención a la complejidad y esto requiere un nivel de eficacia y de eficiencia muy alto para poder estar a la altura de las expectativas y a la altura de las necesidades de un sistema educativo en transformación como es el de la Argentina.

Termino diciendo que somos plenamente conscientes desde la Red Federal de Formación Docente Continua, tanto en la cabecera nacional como en cada una de las cabeceras provinciales, que hoy estamos haciendo un esfuerzo de extensión de una oferta masiva de capacitación que, como meta, tiene el crecimiento, a pasos agigantados, hacia su propia institucionalización y que somos conscientes de que esto significa ni más ni menos que converger en puntos de encuentro en el corto plazo, que tenemos que mantener las lógicas de transformación de los institutos atendiéndolas en su especificidad y las lógicas de la atención masiva y generalizada de la capacitación docente también en su especificidad. Pero que no podemos pensar en una gestión provincial que mantenga disociados, desarticulados o faltos de convergencia o de metas comunes a ambos programas, a ambos perfiles. De ahí que la tarea que nos queda sea un esfuerzo de articulación programática de metas y de personas en cualquiera de los programas que trabajemos.

Si hemos dado un paso adelante y nos hemos atrevido a transformar el Sistema Educativo que permitió la construcción de la identidad nacional argentina, que permitió educar al conjunto de comunidades inmigrantes que venían con esperanza y la escuela argentina los transformó en ciudadanos argentinos, si nosotros nos hemos atrevido a decir "esta ley 1.420 necesita una nueva ley", no podemos dejar de estar a la altura del mandato y responsabilidad histórica que nos hemos impuesto. Entonces aunque la tarea es mucha y compleja, no tendría que desalentar el trabajo que todavía nos queda por realizar en cada uno de los institutos. Muchas gracias".

Trabajo en Comisiones

Al término de la presentación de la Prof. Lombardi, y de acuerdo a la mecánica prevista en el Seminario, los participantes conformaron tres grupos de

trabajo sobre la problemática planteada por la experta. A partir del análisis propuesto en sendos ejes temáticos, los grupos debían poder establecer las líneas prospectivas surgidas de las experiencias innovadoras, con sus avances y dificultades, en los países de la Región.

Así, el Grupo 1 (Argentina, Brasil, Chile y Ecuador), reflexionó sobre "**las políticas públicas referidas a la capacitación docente**", planteando la necesidad de conocer y comprender esa problemática en el contexto de cada país representado.

La **Argentina** señala que la Ley Federal de Educación, como marco legal vigente, inicia una serie de transformaciones del sistema educativo, que implican, necesariamente, a las actividades de capacitación como un deber y un derecho de los docentes, y la necesidad de asegurar un sistema permanente de profesionalización y actualización de los mismos. A través del Consejo Federal de Educación, como órgano de decisión política, se crea la *Red Federal de Formación Docente Continua*, con una Cabecera Nacional y veinticuatro Cabeceras Provinciales, correspondientes a cada una de las jurisdicciones políticas del país. El sistema de capacitación se organiza a nivel provincial, integrando tanto a los agentes públicos como privados, universidades y otros centros de formación.

Ecuador explicita que, históricamente, no ha tenido políticas públicas de capacitación docente y que sólo recientemente se ha constituido una Red Nacional de Capacitación Docente, integrada por redes provinciales y cantonales. Al ser este programa financiado por el Banco Mundial, se cuestiona su continuidad. Como alternativa, se han implementado los **Círculos de Estudio**, pequeñas redes locales de capacitación, constituidos principalmente por profesores de educación básica, que trabajan sobre materiales distribuidos por el Ministerio nacional.

En el caso del **Brasil**, se destaca la dificultad de compatibilizar una política nacional con las propias de los estados y municipios, en orden a que éstos tienen una autonomía total de gestión de sus sistemas educativos. En la actualidad, se están discutiendo las directrices curriculares para los distintos niveles de enseñanza, como para la formación docente, la cual se ha planteado en el nivel superior. Este tema es de gran importancia, puesto que en Brasil existe un alto porcentaje de docentes no titulados, problema que se agrega al de la extensión geográfica del territorio y al elevado número de alumnos, docentes y escuelas que ello supone. Por ello sugiere la utilización de *sistemas de capacitación a distancia o de tipo semipresencial*.

Chile, por su parte, posee un *Centro de Perfeccionamiento de Profesores*, de carácter centralizado, al cual se ha agregado, a partir de la última reforma, un *sistema de pasantías* en otros países, organizadas por el Ministerio de Educación. Esta experiencia, bastante extendida, aún no ha sido evaluada consistentemente. Otra estrategia que también se aplica es la de *organizar grupos de docentes, en horarios especiales dentro del turno escolar*, pero se han encontrado dificultades para su implementación.

El grupo en conjunto se plantea la tensión existente entre las alternativas de centralización o descentralización de la capacitación docente, enfrentándose tradiciones de acción gubernamental centralistas con las nuevas necesidades de adecuación del sistema educativo. En general, se acuerda en que existen dimensiones políticas que deben centralizarse, en referencia a las garantías de calidad y de financiamiento que el Estado nacional debe asegurar y se señala, asimismo, la dificultad de las instituciones educativas en asumir, en forma autónoma, su responsabilidad sobre la capacitación docente, en razón de no estar dadas las condiciones operativas y académicas para ese cambio. Finalmente, se señala la tendencia actual hacia una nueva centralización de la gestión de los sistemas educativos en el mundo.

El Grupo 2 (Argentina, Brasil, Costa Rica, Ecuador, Perú, Uruguay, Venezuela y la OREALC Chile), trabajó sobre la **"caracterización de las instituciones de capacitación docente"**.

Los distintos países e instituciones representadas en el grupo, hacen una breve presentación sobre la situación de las instituciones de capacitación en cada uno de ellos. De tales exposiciones se pueden inferir algunas tendencias, que se desarrollan a continuación.

En la mayoría de los países, el acento en la capacitación, como actividad obligatoria, se produce dentro los procesos de reforma de los sistemas educativos, ya se trate de cambios en la estructura (pasaje de educación primaria a educación básica) o de procesos de descentralización administrativa y curricular.

Mientras en algunos países toda la oferta de capacitación es pública —Uruguay y Venezuela—, en el resto coexiste la oferta pública con la privada. Las modalidades pueden manifestarse a través de convenios entre el estado nacional y las provincias o municipios o *por delegación de la actividad de capacitación* en instituciones de nivel terciario, institutos especializados o asociaciones de profesores, a partir de licitación o mediante el reconocimiento de

los cursos brindados, etc. Si bien en varios países, como es el caso de la **Argentina** y el **Ecuador**, se están organizando redes de instituciones de capa-citación, en la mayoría de los casos, los programas operan con un *relativo aislamiento*. **Uruguay**, con oferta exclusiva de carácter público, ha creado tres instituciones, las que se suman al Instituto del Profesorado José G. de Artigas, la única existente hasta 1997. Todas ellas combinan funciones de formación inicial y capacitación y **Venezuela**, también con el mismo tipo de oferta, posee centros zonales de capacitación, con equipos multidisciplinarios de aproximadamente veinte personas, que trabajan principalmente en talleres.

Se plantea la cuestión acerca de las fragmentaciones que tal situación puede provocar y la necesidad de contar con mecanismos *para corregir un sistema con ofertas desiguales y sin coordinación entre ellas*. Asimismo, se hace referencia a que los contenidos de capacitación son impuestos externamente por especialistas nacionales o internacionales o son preestablecidos desde el nivel central y *no surgen como un proceso autogestionado entre pares*. Como respuesta al problema, **Uruguay** indica que cuenta con una *Asamblea Técnica Docente*, constituida en todos los niveles del sistema, que permite identificar las necesidades de capacitación y otros países, como **Ecuador**, que posee los *Círculos de Estudio* en las escuelas. Pero en el resto de las jurisdicciones nacionales, *la capacitación se realiza fuera de la escuela* e incluso en los períodos de receso escolar y, en muchos casos, es la Universidad quien hace la oferta de capacitación, fuera del sistema creado por el Ministerio del área.

En relación con la *influencia* de la capacitación sobre la carrera docente, se indica que en la mayoría de los países la misma está pensada como "actualización disciplinar", y que los maestros y profesores prefieren aquellos cursos que pueden acreditar para su promoción.

El otro tema de discusión grupal, fue el referido a la *institucionalización del proceso de capacitación*. Al respecto, se coincidió en la necesidad de establecer un sistema permanente pero flexible a la demanda, que busque resolver la tensión entre la burocratización que puede acarrear dicha institucionalización y la discontinuidad que puede provocar el cambio constante de responsables y modelos.

Queda pendiente, por fin, la discusión acerca de las *modalidades centralizadas, descentralizadas o mixtas* en la operación de los sistemas institucionales de capacitación.

Finalmente, en el Grupo N° 3 (Argentina, Bolivia, Colombia, Guatemala, Paraguay y Venezuela), se discute sobre **"los contenidos y las distintas metodologías implementadas en los procesos de capacitación docente"**. En ese sentido, se señala que los contenidos de esa capacitación docente en los distintos países, se basan en las políticas y lineamientos diseñados por el ministerio nacional y/o en diagnósticos de logros educativos alcanzados, y en todos los casos se coincide en la necesidad de fortalecer los contenidos y técnicas de enseñanza-aprendizaje referidas a las áreas básicas de idioma y matemática, objetivo general de aquellos diagnósticos. En algunos países, como es el caso de **Bolivia, Guatemala y Paraguay**, se señala el problema del *bilingüismo*, que exige una capacitación especial de los docentes.

Se cuestiona la capacitación en cascada, pues al pasar por distintos niveles, llega en forma distorsionada al docente de base y se reclama que se considere la importancia de la capacitación de los niveles medios y de supervisión, pues al no estar involucrados en el mismo proceso, se convierten, muchas veces, en freno para la transformación.

Se señala que en la mayoría de los países, existe, a nivel de las escuelas, algún tipo de *centro de autoformación o estudio*, que recoge las necesidades locales y actúa como multiplicador de la capacitación impartida por las instituciones especializadas, que en muchos casos son las Universidades (**Colombia**, por ej.). En este mismo sentido, pero con otra estrategia, **Bolivia** informa que, dentro de los Centros de Capacitación, existe una instancia de asesorías pedagógicas para los núcleos escolares, de carácter permanente, que atiende y transmite las necesidades de las escuelas.

Colombia y Venezuela, señalan la importancia del fortalecimiento de los proyectos a nivel de escuela y aula, por medio de los cuales la capacitación se orienta a satisfacer las propuestas de las escuelas y de los maestros.

La estrategia de "*microcentros*" o "*círculos*" de docentes, desarrollada por muchos de los países, ha favorecido su reflexión continua y el desarrollo de procesos de investigación, apoyados en varios casos por las Universidades locales.

Se plantea como reto el lograr que la capacitación recibida por el docente sea volcada en la escuela y el aula, modificando la situación preexistente, pues los cursos y talleres son un éxito en el nivel académico, pero luego no se verifican logros en el quehacer educativo.

Sobre la formación docente

Trabajo en Comisiones

De la misma forma en que se trabajó para abordar la problemática de la capacitación, el Seminario continuó con el tratamiento de aquella correspondiente a la formación docente. Así, también se conformaron tres grupos para trabajar dicho tema.

El Grupo N° 1 (Argentina, Brasil, Chile, Ecuador, Perú y Uruguay), centró la discusión sobre **"la formación inicial de los docentes y los perfiles requeridos para desarrollarla"**, compartiendo la necesidad de revisar el carácter profesional del docente, que históricamente ha sido dejado de lado, y que es hoy una exigencia de los nuevos perfiles requeridos para los responsables de la tarea educativa. La formación inicial está destinada a preparar a aquellos que inician su carrera. Sin embargo, se considera que la misma *no es un hecho aislado en el tiempo*, sino que debe pensarse dentro de un proceso de formación permanente.

A continuación, se plantea la necesidad de que esta formación inicial dé respuesta a los cambios planteados por exigencias instaladas desde bastante tiempo en el contexto educativo, como a aquellos basados en nuevas demandas. Aparece, entonces, el tema de *la concepción sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje*. Al respecto, hay consenso en que la formación de profesores desarrolle una mayor autonomía intelectual en el docente, de modo que éste se transforme en productor de acciones pedagógicas y no en un mero repetidor de recetas. Por otra parte, se insiste en la importancia de *la coherencia que debe existir entre la concepción teórica del proceso de aprendizaje, y su desarrollo en el propio sistema de formación*. Asimismo, son exigencias pendientes el planteo de *cambios en la currícula de la enseñanza básica* y, también, la consideración acerca de *la complejidad de la tarea docente*. En este último sentido, se señala que un profesional egresado de la formación docente inicial, que está habilitado para trabajar con niños de 0 a 10 años, en muchos casos debe hacerlo también con jóvenes y adultos que cursan la escuela fundamental. Otra cuestión es la tendencia actual hacia *la integración de los educandos con necesidades especiales con aquellos que no presentan tales características*. De este modo, la formación inicial debe responder a muchos y difíciles requerimientos, lo que implica una gran dificultad para cumplimentarla, con la calidad necesaria, en los tiempos de estudio prescriptos por los institutos de formación. De aquí la importancia de la formación continua, que debe complementar y sostener a aquélla.

Por otra parte, entre las nuevas exigencias que plantea la actual formación inicial, aparece la del *reclutamiento social* de los docentes. Es importante reconocer quiénes son hoy los postulantes a la carrera docente, cuál es su origen socioeconómico y cuál el status profesional que brinda la actividad educativa, reconociendo la pérdida de su valoración histórica. Sin embargo, junto a esta cierta descalificación social, surge una nueva demanda, referida a la *función social* del profesor, quien debe responder, desde el currículo, a la diversidad de origen, cultura o lengua de sus alumnos, entre otras diferencias posibles. También se observa, tal vez como estrategia frente a las nuevas condiciones del proceso de enseñanza-aprendizaje, la transición del rol docente desde una perspectiva individual *hacia una configuración del trabajo colectivo y a una revalorización de la investigación*.

Todas estas cuestiones deben ser tratadas al definir los perfiles de la formación de los futuros docentes, tanto en el ámbito de los contenidos como en el de las metodologías. Debe decidirse, no solo qué contenidos precisa dominar el profesor para desempeñar su rol, sino de qué forma se van a socializar esos contenidos dentro del proceso formativo.

Por fin, la formación inicial enfrenta actualmente otro serio problema, proveniente del limitado dominio cultural de los postulantes a la docencia. La evidencia muestra un escaso contacto del joven con hechos culturales como, por ejemplo, la lectura, el teatro o el cine. De aquí que los contenidos y la metodología de formación deberán estar pensados, también, para ofrecer la necesaria compensación.

Paralelamente, el Grupo Nº 2 (Argentina, Brasil, Costa Rica, Ecuador y Venezuela), reflexionó sobre el eje temático referido a **"la potenciación cultural e institucional de la formación docente"**.

A partir de una amplia discusión sobre las formas en que cada país asume la responsabilidad de la formación docente, y frente a la gran preocupación de ofrecerla con la mayor pertinencia, equidad y participación posible, el grupo señaló algunos puntos en común, que deben ser de consideración prioritaria para lograr una formación de calidad

En primer lugar, el diseño y ejecución del currículo para la formación docente, requiere de un sistema que *atienda y garantice la diversidad socio-cultural* de nuestros países, y ello es función de los institutos de formación.

Otro punto importante, es el *balance entre la urgencia con que se imple-*

menta la transformación y la calidad y profundidad del cambio pretendido. El activismo o la improvisación, que desconocen el trabajo a largo plazo, y la falta de asesoramiento o capacidad suficiente, impiden u obstaculizan, casi siempre, la obtención de cambios oportunos y pertinentes. De allí, se deriva la tensión existente, en muchos casos, entre el diseño curricular, la organización escolar y la práctica docente. Con frecuencia se encuentran currículos con gran calidad de diseño, pero totalmente divorciados de la realidad, u organizaciones que no permiten que ese diseño se desarrolle o que aquellos que lo deben ejecutar no sienten el compromiso con la enseñanza. Es importante romper el círculo de aislamiento entre diseñadores y ejecutores, para que se logre efectividad y eficiencia para transformar la realidad.

Otra de las dificultades señaladas en el tema del diseño y función del currículo, es la falta de relación que muchas veces existe entre la universidad y los institutos normales o superiores no universitarios. Esto provoca la superposición en la utilización de recursos, que no se reconozcan los estudios realizados en cada caso o la descalifican mutua. Junto a este tema, se cita también el de la relación Estado/iniciativa privada, que no termina de definirse con claridad.

Finalmente, se señala que, por medio del desarrollo curricular, deben crearse los dispositivos que aseguren que el sujeto formado como docente sea responsable de su misión profesional. La formación no debe culminar en el título, sino que debe existir una labor de seguimiento generada por la propia institución formadora. Muchas veces, afirma el grupo, la sociedad dirige a la institución formadora las quejas sobre la calidad de los educadores, pero esa responsabilidad también les cabe a los propios docentes frente al aula. De cualquier forma, la misma debe ser asegurada desde el momento de la formación inicial y aun desde el diseño del currículo y la decisión de las estrategias para su ejecución.

Por fin, el Grupo N° 3 (Argentina, Bolivia, Colombia, Guatemala, Paraguay y Venezuela), trató el tema de "**la diversidad cultural**".

La realidad de los países participantes, con excepción de la Argentina, hizo que la problemática de la diversidad se abordara desde la perspectiva étnica y lingüística.

En primer lugar, se reconoció que a partir de los años 80, en los diferentes países representados en el grupo se habían desarrollado marcos políticos que reconocían la diversidad cultural, así como leyes y programas educativos en ese sentido.

En el caso de **Bolivia**, dicho marco tiende a la revalorización de la diversidad étnica y cultural, planteando la *pedagogización cultural* como medio para el desarrollo del currículo, ya sea en la formación inicial como en la misma práctica de los servicios educativos. El *bilingüismo* queda integrado al interior de la diversidad cultural y no a la inversa. Es ésta una decisión político-ideológica, con un doble eje entre lo que se denomina "lengua materna" y "segunda lengua", con una estrategia de aprendizaje entre la/s lengua/s originarias de Bolivia y el español.

En **Colombia**, por su parte, se destaca el desarrollo de prácticas de *bilingüismo*, pero dirigidas tanto a las poblaciones aborígenes como a la afrocolombiana. Se promueve el reclutamiento de maestros nativos, a los que se da prioridad para su nombramiento en las zonas aborígenes. La escuela normal prepara para el desempeño en esas escuelas y los centros educativos regionales y/o municipales abordan las problemáticas especiales.

El **Paraguay**, a diferencia de otros países, promueve una lengua nacional, el *guaraní*, no identificada con ningún grupo de aborígenes en especial. Los institutos de formación docente tienen la responsabilidad en la preparación de maestros de preescolar y primaria, tanto en el idioma guaraní como en castellano. El grupo de Paraguay reconoce que esta estrategia ha dado muy buenos resultados en el sistema escolar.

En **Guatemala**, la multiplicidad de lenguas aborígenes y la oposición de muchas familias nativas a la enseñanza en la lengua materna, *hace difícil la producción de textos y adecuaciones curriculares efectivas*, situación que se agrava por la inexistencia de sistemas gráficos de escritura en los idiomas nativos. Esto trae, incluso, serias dificultades en la enseñanza de las disciplinas científicas, por lo cual el aprendizaje de las mismas se realiza, actualmente, en idioma castellano. Se destaca, sin embargo, que en el caso de las ciencias naturales, se ha empezado a enseñar, conjuntamente con el sistema universal, el desarrollado por la cultura maya.

Finalmente, **Venezuela** señala que en los estados fronterizos de ese país, en especial en el límite con Colombia donde habitan diversas etnias, existen comisiones encargadas de asistir a los docentes, que elaboran, junto con éstos, las adecuaciones curriculares y los textos necesarios para las diferentes expresiones culturales. Existen grupos llamados "*comisiones indigenistas*", adscriptos a la Secretaría de Educación y, asimismo, se promueve la formación de *maestros indígenas*, que reciben una bonificación especial por su trabajo con las etnias.

La **Argentina**, si bien hace referencia a experiencias con casos de poblaciones aborígenes en Formosa, Chaco y Neuquén, insiste en que esta problemática no es la única que refleja la diversidad cultural o al menos no es la dominante. Al respecto, señala otros tipos de diversidad; el eje rural-urbano, el eje urbano-urbano/marginal y las lenguas de frontera, como el portuñol y el guaraní, en los límites con Brasil y Paraguay, respectivamente.

Conclusiones

Terminado el trabajo grupal, el Prof. Luis O. Roggi, Coordinador del Programa Nacional para la Transformación de la Formación Docente y Actualización Profesional del Ministerio de Cultura y Educación de la Argentina, tuvo oportunidad de resaltar los aportes más significativos de ese trabajo, en los siguientes términos:

“Es muy difícil resumir lo expuesto por los grupos, por cuanto, como correspondía, cada uno de ellos enfocó las experiencias desde distintos puntos de vista.

De lo expuesto, me pareció interesante el hecho de que se haya hablado con insistencia del tema de la diversidad, no sólo de la cultural, sino a la diversidad en general. Hace una década, difícilmente se hubiera planteado de esta forma.

Sabemos cómo se empobrece la escuela cuando no la toma en cuenta, formulando una sola respuesta pedagógica para una población, supuestamente homogénea; de allí la relevancia que adquiere su consideración en la etapa de la formación de los maestros, por cuanto si no se los prepara para la diversidad, luego, en la escuela, es muy difícil que el docente pueda elaborar una respuesta diversa.

Las dificultades que este tema tiene, pueden verse claramente a partir de dos casos distintos de diversidad, que quiero traer como ejemplo: la integración de los portadores de discapacidades y la lingüística. Respecto del primero, y más allá de las declaraciones formales, sólo Noruega, Suecia y, parcialmente Inglaterra, con sistemas educativos ricos y pequeños territorialmente, han podido llevar a cabo procesos integradores. Algunos otros países que intentaron avanzar en esa línea, tuvieron muchas dificultades con las familias de los niños que no tenían discapacidades, con la escasez de profesores adecuadamente preparados y con la ausencia de locales apropiados. América Latina no tiene experiencia en esta problemática, y sólo en algunos países se está pensando en integrar algún tipo de discapacidad. En este sentido, Panamá tiene una propuesta bastante creativa, y factible desde lo presupuestario, en la que se enfatiza la capacitación docente para detectar tempranamente las discapacidades y derivar los casos, para su pronta atención, a los centros especializados.

Respecto de la diversidad cultural expresado en lo lingüístico, los especialistas no se han puesto de acuerdo sobre cómo debe trabajarse el tema. Paraguay tiene una experiencia llevada a cabo por renombrados expertos, pero la misma no es extrapolable, porque es el único país que tiene vigente dos lenguas. En el resto de los países, la población indígena latinoamericana es atendida por maestros que no hablan su idioma y únicamente acceden a él por medio de la especialización. Dado el porcentaje de esa población en América Latina, es imprescindible redoblar esfuerzos para que ella pueda acceder al conocimiento científico y tecnológico y, además, al dominio pleno de una lengua que nunca terminan de aprender plenamente.

Otro tema planteado aquí, es el de los procesos de cambios educativos y la profundidad que ellos pueden alcanzar en un lapso determinado. En esto, no hay que olvidar que la oportunidad y el ritmo de esos cambios depende de una decisión política —cotejando debilidades y fortalezas—, en función del mejor momento para implementarlos. No existen fórmulas generales, pero hay que considerar que en nuestros países, muchos procesos de transformación no tuvieron éxito por no tener en cuenta "los tiempos políticos".

Una tensión muy importante y profunda, señalada en el trabajo grupal, es la que se produce entre el diseño curricular y la organización institucional, en la cuál, aquél se desarrolla. Varios grupos hicieron mención de este problema. En este sentido, es posible afirmar que es imposible llevar adelante una propuesta que busque preparar profesores autónomos en instituciones autoritarias. En América Latina, las instituciones de formación docente siguen siendo muy rígidas. Por otra parte, dependen demasiado de la preocupación política de los gobiernos, y todo ello no ayuda a la creación de un clima que facilite la preparación de maestros críticos y democráticos.

También se ha señalado la tensión existente entre el diseño curricular y la práctica en el aula. Teóricamente, es fácil tomar a ésta como eje estructurante del currículum, pero ello es difícil de implementar. En la Argentina, se está trabajando en esa línea; hay provincias que están más adelantadas que otras, aprovechando las orientaciones nacionales emanadas del Consejo Federal de Cultura y Educación, para que las instituciones de formación tengan libertad para organizar su propio currículum, en el contexto de la Ley Federal de Educación y las políticas provinciales.

¿Y cómo conocer la realidad cotidiana del trabajo en el aula? La investigación y la capacitación en servicio deben proveer de información sobre la misma para poder estructurar la oferta pedagógica. Tanto la investigación como la capacitación en servicio, dan elementos y criterios para que el profesor y los alumnos puedan juzgarlo en su relación con el proceso educativo. La idea es que la institución se sienta referida a una zona de influencia, zona donde los alumnos hacen sus prácticas durante toda la ca-

rrera, y puedan llevar adelante las investigaciones con el objeto de recoger los elementos del contexto para volcarlos en la programación de la institución. Sobre esto, se ha caminado muy poco. Sin embargo, algunas provincias como Río Negro, han podido avanzar, y su experiencia fue incorporada a la propuesta nacional.

Otra problemática en América Latina, dentro de la organización de los subsistemas de formación docente, es aquella que se produce entre el Estado y el sector privado. En la Argentina, el 34% de las instituciones es de gestión privada, y están regidas por las mismas normativas que las estatales. Es interesante, como ejemplo del accionar conjunto de instituciones dependientes de ambos sectores, la implementación, a partir del presente año, de un sistema de acreditación de carreras y de instituciones, con evaluación externa, que se aplica igualmente a institutos oficiales y privados.

Relacionado con lo anterior, quisiera mencionar, por fin, un problema que no fue abordado en este Seminario y que se refiere a que la escuela pública de gestión oficial está obligada a tener en cuenta el aumento de la pobreza.

Cada vez más, la escuela estatal es para los pobres. Los grupos populares tienen dificultades específicas, y la escuela, como instrumento de progreso social, debe conocerlas. También deben conocerlas los institutos de formación, en función de los conocimientos, hoy día, disponibles: ¿qué es la pobreza?, ¿cuáles son sus causas?, ¿cuáles son sus manifestaciones? Ésta es la forma en que la escuela oficial, con docentes así formados, podrá acortar la distancia económica y cultural que tienen esos grupos populares para acceder a la meta que implique responsabilidades políticas y el ejercicio pleno de sus derechos. Esta problemática, cada vez más acuciante, no parece tener fin. No obstante, parecería que nuestros países no toman conciencia de ella. En relación con ello, es imperioso no seguir formando docentes para atender sólo a la clase media, con pocos conocimientos para comprender los contextos sociales de los cuales proviene la mayoría de los estudiantes.

Propuestas de transformación en formación y capacitación docente

A continuación de estas reflexiones, la organización del Seminario dio lugar a que las representaciones de cada país expusiesen sus propuestas de formación y capacitación docente, enfatizando los rasgos que pudieran diferenciarlas.

Argentina

Se señalan tres cuestiones características de la propuesta nacional de formación docente, y una cuarta que atraviesa las otras tres.

La primera cuestión tiene que ver con la propuesta curricular, y si bien se reconoce que la reforma del currículo de formación docente es común a la mayoría de los países participantes, se destaca un énfasis particular sobre la *participación de las instituciones*, a las que se brinda la posibilidad de definir y cerrar su diseño curricular. Para ello se trabaja con tres niveles de especificación del currículo: nacional, provincial e institucional. Esto permite brindar orientaciones nacionales homogéneas y, a la vez, atender a las particularidades regionales y a las necesidades locales, para lo cual se cree que las instituciones están en mejores condiciones de hacerlo que los niveles centrales.

El segundo aspecto a puntualizar, es la convicción de que una propuesta de cambio para la formación docente, no sólo se garantiza desde los aspectos curriculares, sino también desde una *organización institucional que la dinamice*. Se considera que el futuro docente se forma tanto a través del currículo formal como mediante las experiencias y vivencias que reciben en los institutos formadores. Es así, que una institución rígida, desvinculada del contexto socio-cultural, cerrada sobre sí misma, no propicia el tipo de docente que se pretende. En tal sentido, se está pensando en vehiculizar nuevas formas de administración de las instituciones y en generar mayores vínculos con el contexto. Con esto, se quiere indicar una mayor relación con las escuelas-destino, es decir aquellas en las cuales se insertarán los futuros docentes, así como con otras instituciones académicas y con aquellas no ligadas estrictamente al ámbito educativo, como ONGs o asociaciones vecinales, comunitarias, etc. Otra cuestión relevante, relacionada con la organización institucional, es la implementación de acciones vinculadas a la *capacitación e investigación/extensión, conjuntamente con la formación inicial*.

Un tercer rasgo, es el proceso de *acreditación*. Esta propuesta refiere a una evaluación externa que dé cuenta de la calidad y factibilidad del proyecto educativo institucional. Se evalúa la titulación de los docentes, la producción científica, académica y pedagógica del establecimiento, las características de las actividades de capacitación desarrolladas, la evolución histórica de la matrícula, los índices de retención y graduación de alumnos, las relaciones entre la institución y la comunidad, etc. No es una evaluación de alumnos o docentes, sino de instituciones y carreras.

Hay un cuarto aspecto que atraviesa los anteriores y que tiene que ver con la *resolución de la tensión entre la autonomía y la homogeneidad en el sistema*. Frente a un sistema históricamente centralizado, que hoy se encuentra

en proceso de descentralización, el desafío en cómo propiciar niveles crecientes de autonomía sin generar anomia en el sistema. Hasta el momento, el camino en que se busca resolver esta tensión es a través de orientaciones nacionales con respecto a la formación docente, que deben ser procesadas y traducidas por cada una de las gestiones de los gobiernos educativos provinciales. Es así, que la homogeneidad estaría dada por la presencia de los contenidos básicos comunes para todo el país y de los parámetros, también comunes, para el proceso de acreditación. La autonomía, por su parte, aparece en la medida en que las provincias y las instituciones definen sus lineamientos y propuestas curriculares, las formas de organización institucional que asumirá la formación docente en cada contexto y, específicamente, el proyecto educativo institucional.

Bolivia

El sistema de capacitación y el de formación docente está, desde 1994, en un proceso de transformación global, *tanto en el aspecto institucional como curricular*. En el primer caso, debe señalarse que, anteriormente, el sistema educativo estaba definido en dos subsistemas: educación urbana y educación rural, división que, de hecho, implicaba, no sólo una separación estructural, sino también una situación de discriminación. En el nuevo contexto de descentralización educativa es, por lo tanto, necesario cambiar la lógica de los responsables de la educación boliviana y capacitar para que la misma sea manejada por los gobiernos departamentales.

El aspecto curricular concierne en mayor grado a los docentes, que deben cambiar desde un curriculum centralizado, verticalista, en cierta forma alienante, que no respetaba la diversidad cultural boliviana. La reforma educativa tiene su origen en la misma Constitución Nacional, que reconoce a una Bolivia con multifacéticas situaciones culturales, lingüísticas, económicas, ecológicas, etc. Si la educación debe partir de una situación contextualizada, tendrá que hacerlo desde la realidad aymara, quechua, guaraní, cadileño, chaboco o de cualquiera de las treinta y siete nacionalidades que existen en Bolivia. Si la educación debe ser pertinente, tendrá que responder, entonces, a los propios intereses de los alumnos, especialmente respecto a su lengua. Hasta 1994, la educación presentaba una sola línea cultural basada en el idioma castellano, lo que era inadecuado para el contexto del país, pues la fonología, las formas de ver la naturaleza, las lógicas de pensamiento, son absolutamente

distintas según los diversos grupos lingüísticos. La actual capacitación docente está atacando fuertemente ese aspecto, pudiendo señalarse, por ejemplo, que los asesores pedagógicos deben manejar, como requisito obligatorio, alguna de las lenguas originarias, tanto en forma oral, como en la lectura y escritura. El curso de asesores apoya esta preparación.

Por todo lo anteriormente indicado, se sostiene que la educación debe ser intercultural-bilingüe, donde el acento está dado sobre la *diversidad cultural* y, dentro de ella, la lengua aparece como elemento central. Pero esta perspectiva no debe aplicarse solamente en los grupos indígenas, pues de esa forma se causa también discriminación. Debe ser extendida a todos los grupos sociales, pues si bien el 67% de los bolivianos que habla alguna lengua indígena, debe conocer el castellano, es importante que los grupos hispanohablantes conozcan, a su vez, la lengua nativa originaria de su entorno, a fin de facilitar la comunicación e integración social. El sistema de formación docente ya está empezando a crear y diseñar perfiles y espacios dentro del propio sistema, para lograr el dominio de lenguas originarias y/o del castellano, como primera o segunda lengua alternativamente.

En la política educativa boliviana, también se está empezando a construir el proceso de formación de los educandos a partir de los conocimientos previos de los alumnos, *basados en sus propios valores y prácticas culturales*. En este sentido, no sólo se reconocen los valores y prácticas de las sociedades indígenas originarias, sino las de origen castellano y criollo-mestizo.

La educación intercultural-bilingüe, planteada por ley, no debe quedarse en el discurso; debe llegar al aula, pues si esto no sucede, no habrá transformación educativa. La segunda lengua, ya sea ésta la originaria, el castellano, el inglés, el francés o cualquier otro idioma que todo boliviano tiene derecho a aprender, debe ser adquirida con una metodología apropiada. Todo individuo debe poder apropiarse de aquellos elementos culturales universales que le sean útiles, ya sean éstos la lengua o la tecnología. En este sentido, se está trabajando en la capacitación docente y, desde el año pasado, en la formación de los nuevos maestros. De esta forma, en poco tiempo egresarán docentes formados en este nuevo enfoque y se facilitará el proceso de transformación del sistema educativo a nivel nacional.

Brasil

En el Brasil, los Estados y Municipios tienen autonomía absoluta en el

sistema de enseñanza, por lo cual el papel que cumple el Ministerio de Educación Nacional, es el de inductor de políticas. No existe, por lo tanto, una red de capacitación impulsada desde el nivel central, sino propuestas de metas de calidad y líneas directrices que, se espera, adopten los Estados, si las consideran pertinentes.

Lo mismo ocurre con el currículo de la formación de docentes en enseñanza básica. Para ello, el Ministerio de Educación elaboró *Parámetros Curriculares Nacionales*, para los ocho grados de la enseñanza fundamental. En sintonía con estos lineamientos se desprenden las referencias curriculares correspondientes a la educación infantil y los destinados a jóvenes y adultos y a la educación indígena.

La propuesta preliminar sobre las bases de referencia, fue elaborada por un grupo de especialistas. El documento fue evaluado a nivel nacional por dos vías diferentes: una, a través de las opiniones de especialistas de diversas áreas y de instituciones vinculadas a la enseñanza, a los cuales se les remitió el documento original. Otra, mediante la realización de seminarios de discusión en todo el país. Este último proceso presentó dificultades en razón de las vastas dimensiones del país y la diversidad de los veintisiete estados que lo componen.

La señalada autonomía de los Estados y Municipios, ha exigido que la propuesta tenga un elevado nivel de calidad, para asegurar su posterior implementación. Una ventaja obtenida por estos Parámetros, es el hecho de que, históricamente, no existía en el país una referencia curricular nacional, con excepción de los programas de estudio, por lo cual la propuesta cumple en llenar ese vacío.

En referencia al área de formación docente, se presentó en este Seminario un diagnóstico sobre la situación del sector y las perspectivas posibles frente a la Ley Nacional de 1996, la cual determina que *la formación de profesores en el Brasil tendrá que hacerse en el nivel superior y se deberá implementar en un plazo de diez años*. Esto es muy importante, ya que en el Brasil, sobre un total de 1.700.000 profesores en enseñanza fundamental, 225.000 no son habilitados, entre los cuales, algunos no concluyeron la enseñanza fundamental.

Ahora bien, por la implementación de aquella ley de 1996, aparece la posibilidad de que la formación de profesores, tal como se indicó, se lleve a cabo en institutos superiores, los cuales pueden funcionar o no, dentro de las universidades. Pero éstas, no se resignan a perder su hegemonía en la

formación superior, aunque siempre le han otorgado a sus Departamentos de Educación un lugar desvalorizado en comparación con los de otras especialidades, como medicina o ingeniería. Tal vez, éste sea un desafío saludable para las universidades, y la competencia con los Institutos especializados permita ubicar a la formación de docentes en un mejor nivel.

Por otro lado, la representación de Natal, destaca sólo dos características centrales y permanentes para un perfil de profesor que, dada la globalización del conocimiento y los cambios permanentes del mundo actual, va a evolucionar constantemente. Por una parte, la formación debe tener en cuenta *la profesionalización del docente*; es decir que los profesores sean realmente profesionales de la educación, como sucede en cualquier otra disciplina. Por otro lado, es importante instrumentar al profesor para que valore la necesidad de *actualización*, a fin de apropiarse de los conocimientos que cambian cada vez con mayor rapidez.

Con respecto al currículo de formación docente, se agrega que, sin dejar de lado la formulación de principios básicos que puedan servir para todas las regiones y países y para cualquier nivel de formación, sea esta del nivel fundamental o medio, es importante encontrar alternativas que busquen atender las *diversidades*. Pero además de esto, deben asegurarse los mecanismos que permitan desarrollar esas propuestas y sean capaces de alcanzar los objetivos planteados. Esos objetivos deben contemplar algunos principios básicos tales como:

- Estrecha relación de la teoría y la práctica.
- Integración del contenido con la metodología.
- Investigación didáctica.
- Interdisciplinariedad.
- Importancia del trabajo personal y autónomo del educando.
- Mediación de la formación a través de una tutoría.
- Posibilidad de recorridos personalizados.

Chile

En Chile, cuyo Ministerio de Educación posee un *Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente*, existen alrededor de 25.000 alumnos en carreras docentes, pero esta cifra ha ido disminuyendo en forma signifi-

ficativa en los últimos años y, por otra parte, hay zonas geográficas claves donde no se registran ingresos. La disminución de la matrícula se destaca en materias como física o matemáticas, lo cual llevaría a que en pocos años más no existan profesores para algunas carreras.

Por otra parte, es indudable que la *formación que se imparte no es buena* y que falta una política de estimule el ingreso de estudiantes a la docencia, promueva su retención, apoye su inserción laboral y realice el seguimiento de su desempeño.

En las universidades que tienen formación docente, no existe articulación entre los departamentos y facultades, ya que *la preparación en la especialidad y la formación pedagógica se dan por separado, sin coordinación alguna entre ambas*. Hay también *carencia de recursos* como bibliotecas, computadoras y otros equipos.

Frente a este problema, el Gobierno ha anunciado una serie de políticas de *fortalecimiento de la formación inicial docente*, creando un *fondo especial* de u\$s 25.000.000. Se ha invitado a las universidades que tienen carrera docente a presentarse en un concurso con proyectos de mejora o de innovación, para obtener financiamiento desde ese fondo. De las 36 universidades existentes, se presentaron 26. Mediante un extenso proceso de selección, con evaluación externa, 17 universidades han accedido a estos fondos durante cuatro años, a partir de 1998.

La formación docente requería adaptarse a la reforma educacional en marcha en el país, con maestros de un tipo diferente al que hasta ahora existía. El nuevo marco curricular, recientemente aprobado por ley, establece los objetivos fundamentales y los contenidos mínimos de la enseñanza. Esto implica que se tendrá que formar *maestros capaces de reelaborar los contenidos*, que hasta hoy recibían ya diseñados.

Otro programa muy interesante de la reforma es el *Programa de las 900 Escuelas*, que está dirigido a los alumnos de más bajo rendimiento y de menores recursos económicos. Esto requiere de *docentes que crean en las posibilidades de sus alumnos* y que, a la vez, posean un repertorio de nuevas estrategias de enseñanza adaptadas a esa realidad.

Un tercer programa de interés es el Programa Enlaces, que pretende llevar computadoras y redes informáticas a todas las escuelas y liceos, lo cual exige de profesores que estén formados en esa materia.

Existen, también, *grupos de trabajo de desarrollo profesional*, cuyo funcionamiento es estimulado en las escuelas de nivel básico y medio. Para ello, se necesitan *profesores que sepan trabajar en equipo*, que reconozcan que la profesión es algo que se va construyendo y que no se puede mejorar en forma aislada, sino que se requiere de todo el equipo en la escuela.

Por su parte, el *programa para adolescentes de actividades curriculares de libre elección*, para establecimientos de nivel medio, está basado en el reconocimiento y valoración de la cultura de los jóvenes, a los que ofrece actividades, fuera del horario de clases, para el desarrollo de sus intereses y talentos. *La animación de estas actividades* requiere, también, de una aprendizaje docente que debe entregar el instituto de formación.

Hay también *proyectos de mejoramiento educativo*, que deben elaborar las escuelas. Los maestros deben ser capaces de hacerlos *para elaborar el proyecto institucional*.

Ahora bien, todos estos proyectos están empezando su recorrido y se irán perfeccionando en la medida en que se apliquen. La tarea del programa de Fortalecimiento es apoyarlos y dinamizarlos, pero en ningún caso dirigir la formación, porque las universidades son autónomas en su responsabilidad formativa. De todos modos, se realizan seminarios donde se discuten temas que a todas las universidades interesa conocer y de los cuales el programa es facilitador, invitando a expertos de diversos países para que enriquezcan la discusión y ayuden a reelaborar dichos proyectos.

En esta tarea, ha sido posible observar que todos los proyectos concuerdan en que se tiene que aprender haciendo, que debe haber investigación, enseñanza reflexiva, que debe darse oportunidad a los alumnos a que desarrollen su autonomía. Pero, ¿cómo se plasma ello en programas? Algunas universidades ya han elaborado sus cambios curriculares. Otras los están empezando a elaborar para aplicarlos el próximo año, pues el Programa abarca a todo el país y existen diferentes situaciones en cada región.

Finalmente, ¿qué es lo que se espera lograr? *En primer lugar*, un mayor contacto entre las instituciones, entre los departamentos de una misma universidad y, además, con el sistema educacional. *En segundo lugar*, que se mejore la capacitación académica de los profesores a cargo de la formación inicial docente. Sólo hay un 40% de ellos que poseen títulos de post-grado, y se pretende que eso cambie, por lo cual se les dan facilidades para que completen

ese nivel de estudios y se mejore el nivel académico de las universidades. También se espera que los contenidos y procesos de formación se actualicen y acompañen las tendencias actuales del desarrollo profesional y, a la vez, que los docentes sean capaces de reflexionar individual y colectivamente sobre su enseñanza, tengan más respeto por las diferencias y puedan tomar las decisiones adecuadas para participar en la construcción de cambios en el sistema educacional.

Colombia

El reto que Colombia se ha planteado a nivel de cada escuela, es que los niños y jóvenes accedan a las herramientas básicas para una inserción significativa en el mercado de trabajo, en las distintas instituciones de la sociedad, en el ámbito político y en el mundo, a través de la adquisición de los códigos de la cultura universal. Para ello, el educador debe ser un auténtico *profesional de la educación* y, como tal, capaz de producir conocimientos e innovaciones, superar los métodos de enseñanza magistral, garantizar que los alumnos se apropien del mejor saber disponible y que esto ocurra en un ambiente democrático y de autoestima donde se socialicen las mejores experiencias.

El país se encuentra en un proceso de construcción de un sistema nacional de *formación docente*, fundamentado en la efectividad, profesionalidad, identidad, excelencia académica, pertinencia y mejoramiento social del educador.

La nueva normativa colombiana, preserva la autonomía de las instituciones formadoras, propicia la creatividad y la pluralidad de enfoques y modelos, fortalece el carácter teórico-práctico de la pedagogía, estimula la reflexión y la investigación, desacredita los modelos transmisionistas en la formación de los educadores, fomenta el apoyo intra e interinstitucional y busca la profesionalización de los docentes. Mientras un decreto hace alusión a la creación y funcionamiento de los programas académicos de las facultades y universidades, otro decreto reestructura las normales como normales superiores. Hay un lazo que une ambos niveles mediante un ciclo complementario en convenio con una facultad de educación. El normalista superior estará autorizado a desempeñarse en educación preescolar y básica y el universitario, también los niveles medio y superior.

La formación docente continua atraviesa tanto el ciclo normal como el universitario, pero en la actualidad, y hasta que se reestructure la normal supe-

rior, la formación en servicio es brindada por las universidades. Esta formación debe articularse con las prácticas docentes, respondiendo al carácter colectivo del proyecto educativo que cada institución debe desarrollar autónomamente. De todos modos, existen parámetros generales que el Ministerio de Educación presenta a las instituciones, pero existe flexibilidad para su aplicación en las distintas regiones.

La formación en servicio debe centrarse en las áreas críticas de la educación. En la actualidad, por ejemplo, las evaluaciones nacionales indican problemas en las áreas de español y matemáticas y, entonces, la formación que subsidia la nación se orienta a los programas que las apoyen. Asimismo, la debe tener en cuenta la *diversidad cultural* en la que se inscribe la práctica educativa, por ejemplo, como es el caso de los grupos étnicos afrocolombianos.

Los programas de formación de educadores deben responder a una nueva concepción, tanto del educador como de la escuela. Una estrategia para lograr esa conceptualización, es la creación de *microcentros*, de grupos de reflexión de maestros donde las universidades aportan sus propuestas, en confrontación con la práctica del docente en su institución. En este recorrido, es fundamental la *investigación educativa*, y ya se ha obtenido que muchos docentes comiencen a entregar trabajos sobre aspectos etnográficos y análisis de sus prácticas educativas. De este modo, la formación que se realiza actualmente, tanto en el ciclo inicial como en servicio, trata de producir cambios en el aula, desde la práctica misma del docente, confrontada con la teoría.

Costa Rica

Antes de explicitar los detalles del proceso de formación y capacitación docente, es importante contextualizar los términos de referencia utilizados en su planteamiento. En primer lugar, debe establecerse cuál es el concepto de innovación que se ha adoptado. En este caso, *se trata de una mejora que puede medirse; es el resultado de una elección; es un desarrollo deliberado y duradero, con pocas probabilidades que ocurra frecuentemente. Es algo que está situado en el tiempo y en el espacio. Es un proceso que obedece a un propósito relacionado integralmente con el desarrollo de la tecnología social y no meramente un cambio de aspecto llevado a cabo mediante la adopción de una jerga o de términos técnicos de moda. Debe ser algo que responda a las necesidades e intereses de la comunidad con la que se trabaja. En general, la innovación se aplica a los aspectos curriculares y a su ámbito. Pero los cambios*

afectan también a las personas y a sus actitudes y no solamente a las instituciones escolares y sus métodos. De este modo, cualquier intento que se realice para entender la innovación en educación, se vincula inevitablemente al análisis de la personalidad humana y de las relaciones interpersonales. Y es por ello que la innovación debe ser participativa. Éste es el contexto en el cual se plantea la innovación referida a la formación y capacitación de docentes para la escuela rural.

El Centro de Investigación y Docencia en Educación de la Facultad de Educación, tiene una Unidad de Educación Rural, cuya existencia se fundamenta en el modelo académico de nuestra Universidad Nacional, basado en los principios de la *universidad necesaria*. Esto significa que la Universidad no espera que los problemas le lleguen, sino que los busca en la realidad y los enfrenta, allí donde las comunidades deciden que se resuelvan. A partir de esa posición, se han establecido varios compromisos: con la ruralidad, con la pobreza, con la diversidad socio-cultural y con las poblaciones que requieren atención prioritaria, especialmente en referencia a los problemas de aprendizaje.

Con este encuadre y en el área de la formación docente, se ha establecido un plan de estudios fundamentado en tres pilares: *la docencia, la investigación y la extensión*, correspondiendo éstas dos últimas al trabajo con la comunidad. La Licenciatura en Ciencias de la Educación, con énfasis en educación básica, se ofrece con una modalidad presencial. Sin embargo, el hecho de la concurrencia, ha afectado siempre a los estudiantes que ejercen la docencia en las zonas rurales, y la exigencia de compromiso con la ruralidad determinó la necesidad de innovar en esa modalidad. No sucede así con relación a los contenidos del currículum, pues se considera que el perfil del docente a formar es el mismo para las zonas rurales o urbanas, dado que el maestro costarricense puede cambiar de una a otra zona, dependiendo de las oportunidades que se ofrezcan.

La respuesta, entonces, ante aquella problemática, fue innovar hacia una modalidad "*presencial a distancia*", donde el estudiante realiza su estudio teórico, lo lleva a la práctica, y tiene la posibilidad de acercarse a la Universidad y discutir su experiencia. Ese momento de trabajo presencial es de reflexión, de comprobación de la experiencia individual, de profundización de los temas y de problematización de lo estudiado y aplicado.

Para asumir esta modalidad, los profesores tienen, a su vez, que capacitarse y trabajar en equipo para organizar un currículum que sea pertinente, tanto en relación con el nivel de los estudiantes y las materias que se desarro-

llan, como a su inserción en la realidad rural en la que esos estudiantes actúan. Por otra parte, el Ministerio de Educación apoya a los maestros a hacer investigación para la adecuación del currículo a las necesidades de su escuela. De este modo la actividad de docencia se relaciona con la investigación y la extensión, buscando integrar la práctica de la formación con la realidad educativa de cada lugar. La formación docente en Costa Rica tiene, en consecuencia, una fundamentación teórica de carácter filosófico, epistemológico y, fundamentalmente, socio-cultural.

Ecuador

Si bien las propuestas de formación y capacitación docente vienen siendo trabajadas desde hace años en el Ecuador, la singularidad del actual proceso es la visión de conjunto con que es encarado. *Esto supone la articulación de la formación inicial con la formación continua.*

Otro elemento importante, es que a la vez que se articulan ambos aspectos en un proceso global, el tema es asumido como *un problema nacional que requiere una respuesta también nacional.* Así como la educación debe ser una prioridad en la sociedad, la formación de los maestros debe ser una prioridad en la educación y, por lo tanto, una preocupación y una co-responsabilidad de todos los sectores sociales, y no sólo de los círculos de docentes o especialistas.

Todas estas reflexiones provienen de un proceso de discusión acerca de los problemas fundamentales que se han ido observando en los últimos años, y que están expuestos en la ponencia presentada en este Seminario. De todos modos, resulta interesante señalar algunos de ellos.

La capacitación, por ejemplo, ha sido generalmente considerada como una sucesión de eventos y no como un proceso. De este modo, se realiza para responder a demandas individuales de los docentes y no a demandas institucionales o del sistema educativo. El esfuerzo es totalmente disperso, sin articularse alrededor de ejes nacionales y la capacitación no es vista como una herramienta de transformación, sino como un fin en sí misma. El beneficio máximo que otorga es un certificado o el ascenso de categoría de los maestros. Existe un divorcio entre la práctica docente y los contenidos de la capacitación y no siempre lo que los maestros reciben es lo que pueden utilizar en el aula.

Por otro lado, ella se reduce a eventos presenciales y no se considera, dentro de un plan integral, *la autoformación*, como, por ejemplo, aparece en

muchas propuestas de otros países. Asimismo, no ha sido acompañada por procesos de seguimiento, medición de impacto o asesoría permanente a los docentes. Esto hace que, al regresar al aula y no verse sostenidos por un proceso de apoyo, los maestros retornen a las prácticas anteriores, que conocen y les dan seguridad.

Por otra parte, el Ministerio de Educación ha asumido, por mucho tiempo, el rol de ejecutor directo de la capacitación, y en esto ha mostrado su debilidad. En la actualidad, se considera que, sólo debe tomar el rol de orientador y coordinador. Para ello, se ha conformado una Red Nacional de Formación y Capacitación Docente. En este sentido, en el Ecuador existe un Consejo Nacional de Educación, en el que están representadas las instituciones más importantes en el tema, como el Consejo de Universidades, el Ministerio, los gremios de maestros, los colegios particulares, el Consejo Nacional de Desarrollo, etc. Por lo tanto, al trasladar el tema de la formación y capacitación docente a dicho Consejo, se lo está planteando, realmente, el conjunto de la sociedad. Ahora, lo que falta es encontrar los mecanismos que permitan pasar del discurso o deber ser, a la realidad, a la construcción y práctica de estas propuestas.

La visión de Red que se plantea fortalece, por una parte, el rol del Ministerio de Educación, a través de la Dirección Nacional de Mejoramiento Profesional y, a su vez, involucra a todas las otras instancias del sistema, que están trabajando en formación y capacitación docente, por ejemplo: las organizaciones no gubernamentales; las Universidades, que siempre han estado lejos de las propuestas ministeriales o el Sindicato de maestros, cuya participación es muy interesante.

Entre los mecanismos que se prevén para dar continuidad a la propuesta, se hallan los *Círculos de Estudio*, que además de facilitar la autoformación de los maestros, incluyen la necesidad de trabajar con los equipos docentes institucionales, lo que da cierta particularidad a la propuesta ecuatoriana.

Mediante la Red, se pretende articular esfuerzos, descentralizar la capacitación y, en consecuencia, el debate sobre la formación de los maestros y su ejecución. Al trabajar bajo la concepción de la importancia de formar equipos en nivel de cada provincia y de cada institución, se está fortaleciendo técnicamente a los niveles de base, que es la única forma efectiva de descentralizar. De otra forma, la descentralización sólo consiste en pasar de la toma de decisiones, por parte de dos o tres personas, en el nivel nacional, a otra de nivel provincial o institucional, también involucrando a unos pocos.

Respecto al tema de la formación docente, se está trabajando en un proceso de reorientación, conjuntamente a una nueva visión de la misma. Las reformas educativas han sido siempre elaboradas al margen de las instituciones formadoras. Es necesario plantear una definición de políticas de formación, lo que implica sacar el tema del ámbito concreto del Ministerio. En estos momentos, se están organizando un foro nacional y foros regionales sobre tales políticas, pues se considera que el problema de la formación y capacitación docente debe ser encarado a largo plazo, de modo que no se convierta solamente en un programa ministerial que no ingrese a la agenda educativa nacional.

Guatemala

Guatemala es un país territorialmente pequeño, con aproximadamente veinticuatro lenguas y culturas en una población de 10 millones de habitantes. Esto ha dado lugar a *que el currículo tenga que ser sumamente abierto y flexible*, para que pueda adaptarse a cada localidad y satisfacer las necesidades propias de cada grupo étnico y cultural.

Hace alrededor de ocho años se inició una reforma educativa cuya propuesta novedosa consistía en que *el maestro debía planificar, en conjunto con su comunidad, un curriculum totalmente abierto, centrando la atención en necesidades, intereses y problemas que pudieran solucionarse través de la escuela* y con la colaboración de los niños, y cuyo contenido se derivaba de un trabajo previo de diagnóstico y exigía la elaboración de un proyecto a realizarse en un tiempo establecido.

El proceso era muy radical, en relación con el sistema tradicional vigente y, como en ese momento el país vivía una guerra interna muy activa, la movilización de las comunidades podía ser entendida con una intención política. Es por eso que el programa se redujo a un proyecto piloto de 400 escuelas, que fueron trabajadas intensamente. Se formó un equipo de capacitadores técnico-pedagógicos, que estaban a cargo de esas escuelas, las cuales se constituyeron en Centros de Irradiación. Sin embargo, mientras los resultados de las escuelas-sede, fueron sumamente productivos, no sucedió lo mismo con el resto. Por otra parte, las escuelas normales no fueron afectadas en absoluto por esta propuesta de reforma educativa, lo cual contribuyó también al retraso.

En la actualidad, *se está reconstruyendo el curriculum, que si bien permanece abierto, presenta una base común, con textos elaborados por el Ministerio y distribuidos en toda la república*. Estos contenidos tienen, como intención

central, que el niño aprenda por sí mismo, investigando en su comunidad y adquiera las habilidades y destrezas necesarias para la vida. El cambio realizado apunta a que sea el alumno, o el grupo de alumnos, el que hace la investigación y propone los proyectos y no el maestro, como se hacía antes. Asimismo, se está comenzando a articular el trabajo con las normales, de manera de formar maestros en esa perspectiva.

Por otra parte, se está tratando de lograr que el ciclo de educación fundamental (1^{er} a 3^{er} grados), se componga de módulos que el alumno va desarrollando continuamente y que permitan la práctica de la evaluación flexible. Esto es importante, pues el problema migratorio de corta duración de las comunidades –períodos de dos o tres meses–, daba como resultado una alta repitencia. Mediante el sistema de módulos, basado en textos de auto-aprendizaje, los maestros pueden tener en una misma aula grupos de alumnos con diferentes niveles. Los niños son promovidos una vez que aprueban las unidades correspondientes a cada nivel y pueden seguir su educación, independientemente de la época del año en que se encuentren en la escuela.

Para dar seguimiento a todas estas ideas, se han habilitado los *Círculos de Estudio* que abarcan a la totalidad de los maestros de pre-primaria y primaria, con la intención de una periodicidad mensual. En estos círculos se procura, por una parte, brindar a los docentes las técnicas y la orientación que necesitan para alcanzar los perfiles esperados. Por otra parte, en las reuniones se trata de compartir las problemáticas que enfrentan en su tarea y encontrar las soluciones en común.

Se está tratando, desde todo punto de vista, que los maestros trabajen mediante la autoformación y el autoaprendizaje. Para ello, se están implementando *Centros de Desarrollo Educativo* a través de sistemas de video e Internet, que permiten una capacitación más sistemática y que pueden brindar acreditación final.

En cuanto a las normales, se está trabajando con un *programa de sensibilización*, a través de un proyecto de desarrollo del pensamiento, que no es percibido como agresivo, de modo de lograr que cada una de ellas tenga su propio currículum, adaptado a las necesidades de la localidad.

El seguimiento en el aula de los cambios propuestos, que se considera un reto esencial del proyecto, se está dando mediante visitas mensuales de los capacitadores técnico-pedagógicos, a cargo de los Círculos. De este modo se

está tratando de atender al maestro en su contexto y de visualizar si las capacitaciones llegan o no al aula, única manera de asegurar el éxito.

Paraguay

La reforma educativa realizada en Paraguay, así como todo lo referido a la formación docente, tiene un fundamento filosófico y son sus principios curriculares el *aprendizaje significativo, la investigación, la contextualización, la integración, los valores y la creatividad*.

Los institutos de formación docente dependen del Ministerio de Educación y la formación docente inicial tiene una duración de cuatro años, con una salida laboral en el 3^{er} año que habilita para ejercer en el primer y segundo ciclo de la enseñanza (1^o a 6^o grados) Al egresar del cuarto año, la habilitación se completa para el tercer ciclo (7^o a 9^o grados).

En el currículo, los contenidos mínimos nacionales constituyen el 70% del mismo, quedando el resto para la adecuación que defina cada instituto. Hay un *lento proceso de descentralización*, pero la autonomía de las regiones va creciendo a través de los *equipos de gestión participativa*. Se enfatiza la elaboración de proyectos institucionales, así como la metodología por *proyectos y la mencionada adecuación curricular*.

Existe un *Programa Nacional de Actualización Docente*, que busca la autonomía profesional y constituye un área dentro de la formación docente continua y de la estructura de la misma formación docente. Esta capacitación busca la *reconceptualización de la práctica educativa, a partir de la reflexión y de la investigación-acción*, para mejorar su aplicación en el aula. Existen asimismo, *Círculos de Aprendizaje*, como una instancia final de auto-capacitación.

El tema del *bilingüismo* constituye todo un desafío, ya que el país tiene, de acuerdo a su Constitución Nacional, dos idiomas oficiales: el castellano y el guaraní. Se plantea como objetivo la formación de docentes bilingües coordinados, razón por la cual, en los institutos, las clases deben ser tanto en español como en guaraní.

Perú

En el Perú, como en todos los países latinoamericanos, se está viviendo un proceso de modernización que, en el área educativa, se ha encarado con una metodología definida como de *cambio continuo*. Este proceso arrancó en

1993 y aún no ha terminado, porque falta la definición fundamental acerca de la configuración del sistema educativo nacional. El tema ha bajado a consulta de toda la población y se espera que en este año sea aprobado, si bien ya se ha aplicado, en forma experimental, para el bachillerato.

La modernización en el sistema de formación docente, partió de un *cambio en el diseño del currículum*, para adecuarse a los que se estaban dando en los niveles de la educación primaria y secundaria. Lo innovador en la elaboración del diseño consistió en que *se lo hizo con los docentes de los Institutos Superiores Pedagógicos, y se lo sigue haciendo con directores, jefes y profesores*. De este modo, la aceptación del cambio curricular ha sido muy buena. Pero el reto es, actualmente, mantener el entusiasmo y la exigencia de las instituciones formadoras para continuar con ese cambio.

El nuevo currículum está conformado por una matriz que atraviesa saberes y funciones que debe desarrollar el docente. Quiere ser una *estructura flexible y diversificada*. Es precisamente en este último aspecto que aparecen serias dificultades, pues en el Perú existen problemas de multiculturalismo y multilingüismo; hay escuelas unidocentes y otras multigrado; no se ha resuelto la integración de los niños con problemas especiales; la población, sobre todo en la región andina, está muy dispersa, etc.

Mediante la diversificación del currículum, se quiere contemplar todas estas situaciones y se está planteando la necesidad de *una formación continua, donde el alumno, después de sus cinco años de formación pueda tener una especialización, por ejemplo, en lo bilingüe*. En el área amazónica, ya hay un proyecto desarrollado, que funciona muy bien, lo mismo que en el caso de educación especial.

El currículum también adopta el *enfoque constructivista* para la educación superior, proyecto que se está trabajando con la *metodología de investigación-acción*, incluyéndose la práctica desde el inicio de la carrera. Debe señalarse, asimismo, el *trabajo interdisciplinario* que se realiza en los proyectos elaborados por áreas y la adaptación del currículo en el nivel regional, como también las *mesas de trabajo* realizados con compañeros de Bolivia, Paraguay, Ecuador y México, sobre el tema del bilingüismo.

Respecto a la formación en el tema de los valores, la misma ha exigido un cambio de actitud de los formadores. Como respuesta, surgió la necesidad de un plan para su capacitación, pues hasta 1996, en el Perú, sólo la Universidad

Católica tenía un programa de segunda especialización en formación magisterial, pero con una orientación mas bien teórica. Por ello, el Ministerio ofrece, complementariamente, en la actualidad, una preparación con orientación metodológica para modernizar el trabajo cotidiano con los nuevos docentes.

Un proyecto piloto de capacitación de formadores, está siendo financiado por el BID, y el año pasado se ha dado en las áreas básicas de comunicación, matemática, ciencias naturales y sociedad. Han quedado algunas áreas pendientes, como las de curriculum, tecnología y evaluación. A partir de los veintidós institutos que integran el plan piloto, se está trabajando en una irradiación con estructura de red hacia el resto de los Institutos Superiores Pedagógicos, que son más de trescientos.

Paralelamente a este proceso, se advirtió la necesidad de *capacitar al director del instituto*, para la gestión de la innovación, en la perspectiva de que la institución misma tendría que cambiar para incorporar los cambios del sistema. El plan de capacitación de directores trabaja, básicamente, sobre el proyecto de desarrollo institucional, al interior del cual se inserta la propuesta pedagógica.

¿Cuál será el futuro de esta modernización? Con la experiencia previa de una frustrada reforma de formación docente en 1990, *los docentes de los institutos superiores han conformado una especie de red, organizada y manejada por ellos en forma independiente*, que ha iniciado sus tareas con reuniones de reflexión por región (norte, sur, centro), donde invitan a instituciones vecinas para participar sus proyectos, sus problemas y sus dificultades. Es posible, entonces, que la permanencia de la reforma se dé a partir de los mismos actores que ejecutan la modernización. Si ellos se capacitan, se fortalecen, experimentan la innovación y se sienten partícipes de ella, continuarán generando el cambio, aunque cambien las autoridades ministeriales, ya que la modernización debe plantearse como una reforma de estado y no de gobierno.

Otro punto es la *reconversión de los Institutos Superiores Pedagógicos*, aunque todavía es necesario esperar para ver como queda constituido todo el sistema. Sin embargo, ya se están incorporando a estos institutos las experiencias que se están realizando, tales como la infoescuela en el nivel primario o el proyecto EDURED, que es la conexión en red de las escuelas.

Finalmente, en cuanto al exceso de oferta de formación, *se ha establecido la acreditación para los Institutos Superiores privados*. Esta comprende, no sólo a

las instituciones, sino a los alumnos egresados, ya que por reglamento, a partir de este año, esos alumnos, correspondientes a los 250 institutos privados existentes, tendrán que dar un examen de acreditación para obtener su título nacional.

Uruguay

Se habla del proceso de reforma como si éste hubiera comenzado ayer, como si las innovaciones tuvieran un principio y un fin. Pero las transformaciones que se han puesto en marcha en los distintos países tienen, en muchos casos, raíces muy profundas.

En el Uruguay, como en muchos casos planteados, se advierte la necesidad de docentes profesionales en la enseñanza media, sobre todo en el interior del país. Por esta razón, en 1996, se crean los *Centros Regionales de Profesores*, que se ubican en el litoral, en el norte, en el este y en el oeste del país, con el cometido de preparar futuros docentes de enseñanza media en aquellas áreas donde aparecen las mayores carencias, como son las de matemática, lengua, literatura, física, biología, química, historia y geografía.

Y aquí es posible hablar de una innovación dentro de esa innovación. Al empezar a trabajar con la propuesta de formación inicial, aparece un elemento clave para el éxito de la misma, sobre el cual no se había puesto demasiado énfasis: *la formación de los formadores*. Es bien sabido que si aquellos que tienen a su cargo llevar adelante las nuevas propuestas curriculares, no las practican, de nada vale el esfuerzo de querer cambiar; de nada sirve enseñar de memoria que no hay que enseñar de memoria. Para ello se trabajó con aquellos que tendrían a su cargo la formación inicial de los futuros docentes, reconociendo la importancia de su tarea. En primer lugar, *era necesario brindar un incentivo económico*, por cuanto en aquellos Centros se requieren formadores dedicados en tiempo completo a su tarea; 8 horas diarias, la mitad de las cuales se dedica a las clases y el resto para su preparación, el seguimiento de los alumnos, las prácticas, etc.

Otro tema importante fue la convocatoria de estos formadores; *a quiénes y cómo se iba a convocar*. El llamado clásico es el concurso por méritos u oposición. Se decidió revisar ese sistema, y hacer hincapié en los antecedentes de los postulantes. Se establecieron así requisitos disciplinares y pedagógicos, así como límites de edad (45 años como máximo) y se ponderó la ubicación regional, privilegiando al interior, dado que, históricamente, los candidatos que residían Montevideo tenían mayores oportunidades de

formación que los del resto del país. En el llamado se hizo intervenir también una prueba de reflexión, no sólo respecto a la disciplina a la cual se presentaba el formador, sino sobre su concepción de un Centro de Formación Inicial de Docentes. Se incluyó asimismo, una entrevista realizada por un tribunal, el cual debía ser "inobjetable" por parte de los postulantes. Logrado eso, y cumplidas las pruebas, méritos y requisitos, se obtuvo un ordenamiento de los candidatos posibles.

Se estableció, entonces, un plan de formación para los profesores, que se inicia cada año con un curso de actualización disciplinar y con el trabajo en un Centro de Formación Inicial. Durante el resto del año, se combinan instancias de labor en común con los equipos de cada Centro y de todos los Centros, donde se interrelacionan los formadores de las mismas áreas y de distintas áreas. Esto se acompaña con una trayectoria individualizada, pues cada formador debe presentar, también al inicio del año, una propuesta personal acerca de la visión que tiene de sí mismo y de su práctica y de algún trayecto individualizado que él desee realizar.

Por último, debe señalarse que, hasta la fecha, se han realizado dos llamados y dos cursos, en los meses de marzo de 1997 y 1998, habiéndose decidido adelantar, para noviembre de este año, la convocatoria para 1999, con el objeto de poder trabajar más ordenadamente. Asimismo, se encuentra en marcha una evaluación del sistema, que se pone a disposición de los asistentes al Seminario.

Venezuela

A través de las presentaciones realizadas, se ha podido observar que la gran mayoría de los países, aunque aplicando distintas estrategias para resolver sus problemas, está orientada hacia un mismo fin. No se trata de determinar cuál de los proyectos innovadores es el mejor, pues la experiencia en su implantación, desarrollo y efectividad es propia de cada país, *si no de valorar la toma de conciencia nacional que se ha formado en la Región sobre el tema de la formación y capacitación docente.*

En el caso concreto de Venezuela, la experiencia realizada hace quince años, cuando se estableció un buen diseño curricular, no tuvo el resultado esperado porque si bien los facilitadores en cada uno de los estados "bajaban" la información necesaria, no hubo seguimiento alguno y los maestros retomaron los métodos tradicionales de enseñanza. En función de esa experiencia, se está

implantando, en la actualidad, un nuevo diseño, *para el cual se prevé, no sólo la formación de los facilitadores, sino un riguroso programa de seguimiento, de modo de asegurar el éxito de la experiencia.*

Pero esta innovación se enmarca en un vasto proceso de reforma educativa, expresado en un Plan de Acción del Ministerio de Educación, en convenio con las entidades federales o estados que conforman el país y que se ha planteado varios objetivos centrales.

El primero de ellos es *el mejoramiento de la calidad del servicio educativo.* Como acciones para la expresión de este objetivo, se pueden citar a los *Centros Regionales de Apoyo al Maestro (CRAM).* Éstos son instituciones surgidas por convenio entre el Ministerio de Educación Nacional y las entidades federales, donde el gobierno central aporta el doble que los gobiernos regionales. Hasta el momento, hay operando nueve centros regionales, cinco están en proceso de iniciación de actividades o de construcción y, otros once, en trámite de firma del convenio respectivo. Son instituciones donde se desarrollan de manera permanente y sistemática, *programas de actualización para docentes en servicio, en especial los de primera y segunda etapa de básica.* El énfasis en esos niveles, responde a los resultados de una evaluación que se realizó sobre el sistema educativo, que indica que los niños, adolescentes y jóvenes venezolanos no tienen dominio básico de las destrezas de lengua y matemática. Siendo que es en los primeros estadios de la educación formal cuando deben consolidarse las habilidades verbales y numéricas de los educandos, los CRAM focalizan la atención en la calidad de esas etapas iniciales.

Los Centros trabajan todo el año y reciben a grupos de 120 maestros, que permanecen en la institución unas 40 horas. Pasan por diferentes áreas de trabajo, con una metodología que parte de las prácticas pedagógicas del docente, en función de la premisa de que, si bien los contenidos son importantes, lo son en la medida de la pertinencia y significación para el docente. Para esto, deben surgir de la necesidad sentida por los maestros y la discusión entre ellos, sobre la base de *un marco constructivista,* que ayude a organizar esos contenidos, a emitir conclusiones, a incluir otros elementos significativos y a hacer del aprendizaje un proceso globalizante. Es importante señalar que los Centros tienen, en general talleres regulares, pero eso no excluye que se puedan realizar talleres especializados, que surgen de la misma dinámica del encuentro de docentes, cuando hacen la revisión de sus prácticas pedagógicas. Además del trabajo realizado propiamente en el Centro, se hace el control y seguimiento de las acciones. En cada CRAM, se cuen-

ta con veinte facilitadores, que cumplen tareas de capacitación, asesoramiento pedagógico y control de los cambios esperados. Finalmente, debe decirse que las instalaciones de los Centros son muy acogedoras, con jardines, servicios de alojamiento y comida, equipamiento pedagógico e informático, biblioteca y laboratorios. Son sitios adecuados para la reflexión y el encuentro.

Un segundo objetivo se refiere a la *eficiencia de la gestión educativa* que trata de fortalecer algunas estructuras regionales y crear otras, para comenzar con la *transferencia de los servicios educativos*.

Por fin, el tercer gran objetivo, es la salvaguarda de la *equidad para los grupos más desposeídos*, a través de una serie de programas de asistencia integral al educando. Entre éstos, pueden nombrarse los *programas alimentarios*, que cubren a toda la población estudiantil de 1º a 6º grado y la *biblioteca de aula*, ya que en Venezuela es muy costosa la adquisición de libros.

Una vez terminadas las anteriores presentaciones, la Profesora Emilce Botte, de la Coordinación Editorial de la Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas, resumió brevemente las líneas generales expuestas en el Seminario, de forma tal que pudieran servir de base para las posteriores intervenciones en el Paneles de Cierre.

"... A partir de lo trabajado en el Seminario, es posible presentar algunas ideas centrales acerca de la formación y la capacitación docente, que aparecieron con mucha fuerza en las presentaciones y discusiones y que, en algunos casos no quedaron resueltas.

Es indudable que el eje central de discusión fue el tema de la *formación docente continua*, entendiendo por tal la necesidad de integrar la formación de grado o inicial con la capacitación o extensión y con la investigación y desarrollo de proyectos. Ésta es una línea novedosa que aparece en América Latina y que ciertos países han tomado con mucho entusiasmo.

La inclusión de las *áreas de investigación y desarrollo de proyectos*, cuyos aportes, tanto pedagógicos como didácticos, surgen de la práctica y sirven para el replanteo de la formación de grado y la capacitación, aparece como el más importante y relevante de los tres aspectos antes mencionados.

Asimismo, surgió en el Seminario la necesidad de definir qué es una innovación, pero también la importancia de tener en cuenta el momento histórico y el espacio geográfico donde la misma tiene lugar. Ello, a veces, hace dificultoso y aun imposible transferir sus logros y fortalezas, pero sí es importante conocerla para, de ser posible, adecuarla a otras realidades.

En esta misma línea del respeto a las distintas realidades existentes, los participantes destacaron reiteradamente el tema de la *atención a la diversidad*. Si bien se acordó que, para dar respuesta satisfactoria a esta demanda, se requiere contar con la participación de distintos actores sociales del quehacer educativo, todavía no se sabe muy bien de qué modo se debe concretar esa participación. Es éste un problema que no está claro y debe ser revisado.

Otro punto importante es el camino que están recorriendo distintos países hacia la *descentralización de los servicios educativos*. En tal sentido, en este Seminario hubo oportunidad de señalar diferentes estadios de ese proceso; desde aquéllos que ya lo han resuelto, hasta quiénes, como el caso de Venezuela, no presenta inquietud alguna al respecto. La Argentina, Brasil y Chile, han planteado preocupación por la descentralización de sus servicios y los aspectos problemáticos que la acompañan, tales como los cambios en las instituciones educativas o los diferentes grados de autonomía institucional y de los actores involucrados en el proceso descentralizador. En este punto, surge la necesidad de la *formulación del proyecto educativo institucional, en el que se incluye la participación de las capas intermedias: padres, alumnos, otras organizaciones sociales, etc.*

Vinculado a estos planteos, está el tema de la *renovación curricular*. Durante el Seminario, aparecieron propuestas diferentes con referencia a la participación y responsabilidad de los distintos niveles de decisión en la materia: Ministerios de Educación, departamentos, provincias o estados (según los países), instituciones escolares, padres, etc. Y se plantea qué rol le cabe a cada uno en la definición de las políticas y de los lineamientos curriculares. A ese respecto, se mencionaron ejemplos de lineamientos nacionales, con los consiguientes ajustes provinciales o estatales e institucionales. El panorama es diverso, y aún no está resuelto, pero el tema está presente y es importante registrarlo, en un momento en que en América Latina enfrenta este proceso de transformación educativa.

Existe urgencia por los cambios, pero también cuidado por preservar la calidad del servicio. En muchas de las exposiciones se observa el temor respecto a que los proyectos de cambio educativo se den por acabados junto con la gestión política en la que se desarrollan. Esta *sensación de inestabilidad*, característica de nuestros países, se manifiesta con angustia como uno de los problemas más serios a enfrentar. Surge entonces el consenso acerca de la necesidad de desarrollar políticas educativas nacionales que avalen y sostengan los cambios del sistema en el tiempo, de modo de minimizar los desajustes entre los tiempos políticos y los pedagógicos.

Asimismo, se puntualizó la importancia del *sostenimiento económico* de las acciones de formación y capacitación docente. Y, en este sentido, se destaca la pre-

ocupación por la contingencia de los créditos otorgados por los organismos internacionales, en especial en el tema de la capacitación.

Respecto a éste último tema, los participantes no sólo se han preguntado qué es capacitar, sino que han señalado algunas fuertes críticas a modalidades tales como la del cursillismo, sosteniendo que no responde a las necesidades del sistema y de sus instituciones formadoras, y tampoco contribuye adecuadamente a la profesionalización del docente. Y ello, porque todavía *se piensa a la capacitación desde el docente y no desde la institución donde se desempeña*.

En cuanto a los *contenidos de la capacitación*, se destaca la relevancia dada a los metodológicos didácticos y a los disciplinares, así como a la reflexión sobre la *práctica docente*, que integra ambos aspectos. Otros hacen hincapié en la formación de equipos de trabajo en las instituciones, sosteniendo que al docente no se lo debe capacitar fuera de su ámbito de trabajo. También se abordó el tema de las estrategias, ya sean las de carácter presencial, a distancia o la combinación de ambas.

En la reflexión sobre la formación y capacitación de formadores, hubo una actitud de búsqueda respecto a *ubicar el tipo de institución más adecuada para llevarla a cabo*: centros, institutos, universidades, etc. Este es otro tema aún no definido y los proyectos presentados fueron muchos y diversos.

En síntesis, se han presentado propuestas acerca del dónde, el qué y el cómo de la capacitación.

Me resta plantear una inquietud.

Todos los presentes han señalado nuevos perfiles para la formación docente; propuestas innovadoras y marcos teóricos que las sustentan. Se han consensuado algunos aspectos de los diagnósticos, se dieron a conocer avances, retrocesos, acuerdos y disensos. Se advirtió, asimismo, lo que aparece como un gran conflicto en todos los países: que la práctica pedagógica institucional presenta pocos cambios, a pesar de los avances teóricos en los puntos ya mencionados. *Hay un real defasaje entre los perfiles propuestos y los cambios institucionales y curriculares que realmente se dan en las aulas*.

Finalmente, debe señalarse un tema no presente en las discusiones: el de la *evaluación*, que fortalece los cambios y que muestra logros y dificultades y, por lo tanto, caminos alternativos.

Para cerrar, y como parte del grupo que organizó este Seminario, agradezco la participación de todos. A pesar de pertenecer a una misma Región, somos diferentes y son diferentes nuestras necesidades. Por ello, se consideró posible e interesante, para

discutirlas y trabajarlas, la creación de grupos nacionales e internacionales. También ustedes, los participantes, mencionaron la creación de redes, como forma de aunar esfuerzos y potenciar los logros obtenidos. Así, este encuentro podrá constituirse en el comienzo de un intercambio de materiales y resultados de experiencias realizadas, de modo de mostrar los avances y corregir las dificultades. Esta es una manera, creo, de asumir nuestra propia diversidad...”.

Panel de cierre. Exposiciones

Marta Brovelli:

En cualquiera de los procesos que se han analizado en este Seminario, es posible advertir ciertos planteos o supuestos previos. Uno de ellos es la necesidad de cambios para la *mejora de la calidad*. Pero esta necesidad no es nueva. Está latente desde hace mucho y tiene que ver con la *desvalorización que tiene la escuela y la función docente* en la sociedad. Esta desvalorización se hizo carne en los propios docentes y hace muy difícil trabajar con ellos y emprender cualquier trabajo de reforma.

Otro de esos supuestos, es la concepción de la formación como *formación continua*. Y esto es así, porque mejorar los planes de estudio o las metodologías no impide que la preparación de los docentes quede rezagada en relación con los continuos cambios sociales. Como consecuencia de esto, aparece la necesidad de que esa formación sea continua, de forma tal que el maestro, siempre actualizado, responda a las exigencias de la sociedad y “valore” su trabajo.

Asimismo, debe tomarse en cuenta que el cambio de la formación docente se da, en la mayoría de los países de la Región, en el marco de la transformación global de los sistemas educativos, pero también en el de las transformaciones globales del contexto mundial.

En cuanto a las presentaciones escritas y orales de este Seminario, es posible establecer *coincidencias teóricas* que tienen origen, sin duda, en la mayor producción surgida en los últimos años sobre el problema de la formación y el trabajo docente; temas que han ingresado en la agenda de la didáctica. En este aspecto, parecería haber coincidencia ideológica en ciertas tendencias y temas como la complejidad y singularidad del hecho pedagógico, las nuevas conceptualizaciones del currículum, la profesionalización y las competencias de los docentes, la famosa y tan difícil y, aún no resuelta, articulación teoría-práctica.

Otra coincidencia surge en el acuerdo en que a la función de formación inicial deben agregarse las de *capacitación y de investigación*, lo que implica la idea de un *docente autónomo*, no sólo para elaborar un proyecto pedagógico, sino desde una perspectiva ético-política. Esto supone determinadas características de las propuestas curriculares, de modo que incluyan un trayecto dedicado a la formación crítico-social. *Es imprescindible restituir la función política, social e histórica en la formación docente*, porque es la única manera de hacer un docente reflexivo, capaz de entender lo local (diversidad) en un contexto histórico global.

Debe existir una *fuerte formación básica profesional*, en relación a lo que es institución educativa, curriculum, didáctica, metodología, rol del docente, etc. Y en este sentido, debe hacerse el esfuerzo de actualizar el marco teórico, dada la constante producción bibliográfica existente.

Otra cuestión es la *formación disciplinar*. En primer lugar, no se puede pensar en cómo se va a enseñar si no se sabe qué se va a enseñar. Debe *revalorizarse el contenido de la enseñanza* y lo metodológico debe responder a ese contenido. Por otra parte, falta el conocimiento epistemológico de las propias disciplinas. Los profesores pueden llegar a saber mucho de su especialidad, pero lo que no tienen es el meta-análisis de la misma, la historia de la construcción de esa disciplina. Éstas son carencias fundamentales para obtener competencia disciplinar.

Conjuntamente con lo anterior se plantea el tema de la formación técnico-instrumental, ese hermoso y discutido trayecto de la *práctica profesional*, que debe cobrar vida a través de todo el diseño curricular. Aquí se muestran avances interesantes, *al desaparecer la ruptura entre la etapa de formación teórica y la práctica*, donde esta última quedaba sólo a cargo de uno o dos profesores y sin participación del resto del plantel docente. A esa ruptura se sumaba el impacto que recibía el practicante al ingresar a trabajar a otras instituciones con una cultura, un discurso y una formación diferente; la lucha entre los reclamos del maestro de escuela y el profesor de prácticas; la necesidad de sacar una buena nota.

Es interesante que la mayoría de los países están viendo que la *práctica profesional* debe hacerse en referencia a los objetos de conocimiento y que tiene que fundamentarse en la formación básica profesional, la didáctica, la psicología, las instituciones y el sujeto del aprendizaje. *La entrada al campo de la práctica debe ser temprana*, no un apéndice al término de la carrera, cuando

el alumno se despegar de la institución formadora. Pero ha de ser paulatina, con espacios de reflexión, con la aplicación de metodologías de investigación para lograr que aprendan a observar de forma diferente. En esos espacios de reflexión, el alumno puede elaborar proyectos y ponerlos en práctica en forma participativa. Hay experiencias donde la práctica no es individual sino en pareja, donde un alumno observa al otro y colaboran mutuamente y otras que incluyen la presencia de más de un profesor. En este último caso, una alternativa puede ser la cátedra compartida entre gente de Ciencias de la Educación o Pedagogía y un especialista en el área de conocimiento en la cual se realice la enseñanza. En ese sentido, una experiencia interesante, explícitada en uno de los documentos de Brasil y que también ha sido incorporada en la Argentina, es la elaboración de la memoria profesional a través del trayecto de práctica, de modo tal que, al culminar la residencia, el alumno pueda elaborar una reflexión acerca de cómo construyó su rol en el recorrido por la formación.

Dentro de la cuestión disciplinar, otro aspecto a considerar es el de los *currículos con opciones de tipo regional o ciertas orientaciones o profundizaciones en algunos temas o problemáticas de interés, sin perjuicio de aquellos contenidos considerados fundamentales, que sí deben ser comunes a todos*. Aquí es necesario precisar que lo optativo es lo equivalente, es decir lo que el alumno puede elegir, con valores similares para su formación.

Un tema que no se ha tocado, y que aún no está resuelto, es el de *lo disciplinar y lo interdisciplinar*. Existe, todavía, un gran debate sobre tema las tendencias, las experiencias y qué es lo que conviene hacer al respecto.

En cuanto a la necesidad de cambios en la organización y el funcionamiento institucional, las coincidencias que han surgido no son tan extendidas como en otros casos. Sobre el tema, es interesante señalar que no se puede seguir hablando de direcciones unipersonales en los institutos, y que ya han surgido experiencias de cuerpos colegiados de gobierno, donde el director comparte la conducción con tales cuerpos, ya se llamen consejos académicos o directivos. De esta forma, se democratiza la institución, si bien habrá que cuidar que tales consejos no se vuelvan autoritarios, debiéndose establecer formas de elección de sus miembros, duración en sus cargos, funciones a cumplir, etc.

Todos estos temas suscitan, sin duda, tensiones o conflictos. Ya se ha hablado mucho sobre la dicotomía *centralización-descentralización*, pero aparecen otras articulaciones como la referida a *regulación-autonomía*. Las cuestiones son: ¿qué se va a regular y desde dónde?, ¿desde la administración

central nacional o desde las administraciones provinciales o locales?, ¿para qué y cómo usar la autonomía?, ¿hasta qué punto se la va a tolerar?. El que tiene autonomía, tiene poder y recursos para gestionar las decisiones que se vayan tomando, de modo que la autonomía no sea sólo una ilusión. En relación con este gran tema, ¿cómo se sienten los profesores? Una docente expresó: "¡Estamos saturados de autonomía! Ahora, de golpe, todo lo tenemos que resolver autónomamente...". *Si bien acuerdo con la contextualización, la regionalización y la atención a la diversidad, es necesario señalar que se corre el riesgo de que esto, si no es bien entendido y utilizado, se convierta en una acentuación de las diferencias.*

En cuanto a *la profesionalización docente*, para que la misma se concrete con un sentido crítico y emancipador y no lo sea solamente en sentido técnico, se necesitan políticas de estado que favorezcan los caminos posibles para lograrla y que los docentes se apropien del concepto. Este último aspecto debe ser trabajado a fondo, ya que no todos los docentes entienden lo mismo por profesionalización e inclusive, algunos la rechazan.

Otro problema que aparece es el *agobio que presentan las instituciones* frente a los numerosos documentos, cursos, informes que se exigen cuando la transformación se pone en marcha. Como resultado: equipos directivos en crisis, instituciones a punto de estallar, dificultades de los directivos de contener lo que está pasando... Es necesario también que, frente al cambio, se den señales claras acerca de las condiciones de ingreso, permanencia y ascenso de los profesores; así como sobre sus posibilidades de organización y preparación para nuevos roles o las posibilidades de espacios de reflexión pagos, ya que si el docente va a seguir entrando al aula para dar su clase e irse a otra escuela, a otra aula y después a su casa, no hay transformación posible. Pero esto, que parece tan sencillo, no lo es desde el punto de vista del presupuesto.

Por otra parte, las instituciones también se plantean cómo asumir las funciones de *capacitación e investigación*. En particular, sobre ésta última, existe el temor que quede vacía, como una ficción.

Los problemas en la *variedad de la oferta y calidad de la formación profesional*, ya sea en institutos o universidades, constituyen otro desafío. Por un lado, los alumnos de las universidades poseen muy buen nivel académico y amplias expectativas respecto a su carrera, pero tienen poca motivación para la docencia, que consideran de menor nivel. E incluso la pedagogía, como disciplina, es considerada de la misma forma en las universidades, como bien

señalara Costa Rica. Por otro parte, en los institutos de formación docente, los alumnos tienen muy en claro que quieren enseñar, pero poseen mucha menor formación disciplinar y mucha menos formación de tipo general.

Se está pensando en formar docentes reflexivos, críticos, investigadores, *pero no se sabe cuál es el tipo de alumnos que reciben los institutos*. Se desconoce que, muchas veces éstos llegan a clase desde su trabajo en el supermercado o el servicio doméstico o con una estrecha mirada cultural o ideológica. También deben sincerarse las propias condiciones de trabajo de los institutos, que frecuentemente funcionan en establecimientos prestados, con horarios acotados.

Repensar la formación docente, es re-situarla respecto a su trabajo fundamental, que es el trabajo con el conocimiento y con su transmisión. De este modo, ese docente desvalorizado que se describía al principio de la charla, *podrá llegar a considerarse un intelectual con compromiso social*. Este proceso no es sencillo. Para ello, el estado debe apoyarlo con acciones y políticas específicas, entre las cuales la capacitación tiene un lugar destacado.

Lía López

De las propuestas presentadas por los países, surgen algunas cuestiones recurrentes. En primer lugar, se observa que muchos problemas son comunes, pero que también lo es la forma en que los mismos fueron planteados. *En la mayoría de los casos, se presentaron en términos antinómicos*: la centralización/descentralización de la capacitación, relacionada a la autonomía/dependencia de las instituciones respecto de los sistemas educativos; la masividad/especificidad de las experiencias; la teoría/práctica prevaleciendo en los cursos dictados a los docentes; etc.

Sin embargo, al estar inmersos en procesos que aspiran a la transformación, con reformas de corte estructural y sistémico –donde todo cambia simultáneamente y, a la vez, ese todo es más que la suma de las partes–, esos conceptos no debieran ser pensados como opuestos, sino *avanzar en la reflexión de los problemas*, manteniendo la tensión entre los componentes de los pares mencionados.

No se puede instituir lo nuevo desechando absolutamente lo viejo. No es posible hablar en términos puros. Habría que pensar cuáles son las modalidades de gestión que requiere un nuevo proceso, abordando los problemas propios de una transición. Si bien debe aspirarse a organizaciones renovadas,

debe reconocerse que se está trabajando en acciones de capacitación destinadas a docentes que actualmente se desempeñan en un sistema que está en tránsito a esa renovación. *Es importante instituir nuevas formas en convivencia con las viejas.*

En la tarea de capacitación es posible observar que todos los esfuerzos para la institucionalización de los cambios, requieren algunos componentes muy fuertes. Uno de ellos es el *planeamiento*. Debe entenderse que la capacitación no empieza en el dictado de un curso, sino en el momento en que un equipo técnico se dispone a diseñar el dispositivo que albergará las propuestas de capacitación, atendiendo a la diversidad de la demanda y equilibrando la oferta, de modo de otorgar consistencia y viabilidad a las acciones a emprender.

En el momento de la transición, debe ponerse especial énfasis en los *diseños de capacitación*, sobre todo cuando se pretende que ésta cumpla con otras funciones laterales, que muchas veces la exceden. Tal es el caso de la *articulación del sistema*, de modo tal que el docente capacitado pueda, realmente, desplegar los contenidos recibidos, en la institución en la que se desempeña. El componente *institucional-laboral*, tiene una fuerte presencia en cualquier propuesta de capacitación. Entonces, tener en cuenta las articulaciones necesarias, es una tarea del planeamiento que debe precederla.

Por eso, la transición requiere la presencia de *sólidos equipos técnicos*, que piensen, armen y gestionen, con criterio de globalidad, y que se propongan el seguimiento y evaluación de todo el dispositivo, en términos realistas.

Al igual que muchos de los países presentes, la Argentina también inscribe su propuesta de capacitación en una red federal. El imaginario de una red, es una *estructura horizontal* y, construir una propuesta en ese sentido, en un sistema históricamente organizado en forma vertical, requiere atender especialmente los aspectos relacionados con la articulación y la participación.

En la medida en que los equipos técnicos logran articular su tarea y armar sus ofertas de capacitación, se va precisando, adecuando y organizando mejor la demanda de los docentes.

La *descentralización operativa* es todo un tema. Se pretende que los oferentes de capacitación sean las universidades y los institutos superiores de cada una de las provincias, bajo el supuesto que estas instituciones son las que están en mejores condiciones para hacer esta oferta. En la Argentina, la realidad no es la esperada. Las ofertas son muy pobres y los resultados de las con-

vocatorias públicas en las que estas instituciones participan, no logran, muchas veces, satisfacer las necesidades de cobertura de los sistemas. Se advierte, por lo tanto, que aún es necesario fortalecer y asistir a las instituciones formadoras para que lleguen a asumir, descentralizadamente y en forma autónoma, el desafío de la capacitación.

Por lo tanto, hay que insistir en la importancia de la tarea de planeamiento y como acompañarlo, de modo tal de ir cualificando la participación institucional que se pretende en una red de capacitación; detectando los puntos fuertes y débiles de los oferentes; estableciendo qué propuesta de formación de capacitadores hay que construir para fortalecer la capacidad de oferta; cómo se articula la calidad en lo disciplinar y en lo pedagógico general, habitualmente disociados en las propuestas de las universidades y profesorado, respectivamente.

Un capacitador debería poder *conjugar, en el desempeño de su rol, estas dos vertientes*: solidez en lo académico y conocimiento de las características propias del nivel en el que sus capacitandos se desempeñan cotidianamente.

Siempre se ha hecho capacitación, pero cuando ésta pasa a ser una dimensión de la política educativa de un país que legisla una transformación, el nivel de exposición y demanda sobre el tema, es mayor. En este sentido, las exigencias de definición que implica hacer una propuesta armónica en cantidad y calidad, lleva a que la figura del capacitador no se circunscriba sólo a ser la persona que responde a las necesidades de los docentes, sino que, en el avance del proceso, *también lo haga con las demandas de la sociedad en su conjunto*.

Por ello, atender a la formación del rol del capacitador y a la didáctica de la capacitación, son aspectos de especial atención, entendiendo que *capacitar es mucho más que actualizar contenidos y metodologías*. Es enraizarlos en el desempeño de un sujeto adulto que está trabajando en una institución específica y que su tránsito por el aula de capacitación forma parte de su condición laboral, que le exige el despliegue de competencias docentes, acordes con los principios de la transformación educativa a la que se aspira.

Sin duda, nos estamos encaminando hacia la meta de la *formación docente continua*, pero aún falta normatizar y brindar las condiciones suficientes a muchos aspectos del proceso, que hoy se están probando, construyendo y transitando. Esta tarea debe ser abonada con la reflexión acerca de la gestión de la transición, para encontrar estrategias que viabilicen los cambios que nos proponemos.

Beatriz Macedo

Este Seminario ha mostrado que todos nuestros países están en vías de reforma de su sistema educativo. Si bien algunas son bastante más profundas que otras, debe decirse que hay todo un movimiento en los sistemas educativos de América Latina tratando de mejorar la calidad, pero que cada uno lo hace buscando sus propios caminos. Pero al compartir los problemas y tratar de encontrar algún tipo de soluciones, *se advierte que no hay recetas sino búsquedas y ese es el movimiento que debe destacarse.*

También queda claro, a partir de las ponencias presentadas, que la *complejidad de la formación docente*, si bien siempre ha sido un problema que ha preocupado a los expertos, tal vez se ha agudizado en los últimos tiempos, porque hay una fuerte sensación de deterioro de la calidad de los aprendizajes y una fuerte presión social que hace a los docentes, responsables de esa situación. Sin embargo, ellos no deben dejarse embargar por ese sentimiento, ya que siempre han tratado de hacer todo lo posible y las causas del deterioro son múltiples.

La complejidad de esa problemática se relaciona también con *el cambio constante de lo que, culturalmente, es válido o es necesario aprender.* Hoy, la sociedad cambia aceleradamente e impone el aprender cosas distintas, pero cada persona aprende de distinta forma. Por lo tanto, surge la necesidad de ver cómo se aprende y ese cómo, también va cambiando y tomando una diversidad de formas que crean nuevas culturas del aprendizaje.

En la cultura del aprendizaje, siempre ha habido dos verbos: aprender y enseñar, sólo que no siempre se han conjugado al mismo tiempo. La dificultad de hacerlo es la que se expresa en la problemática de la formación docente. Es verdad que muchas veces, en la vida cotidiana, se aprende sin que medie una enseñanza y eso parece habitual, pero lo que sí golpea es cuando hay enseñanza pero no hay aprendizaje, Y eso es lo que en este Seminario, conlleva a provocar cambios en la formación docente.

Es un hecho que todos, de alguna manera, tenemos una concepción acerca de lo que es la situación de enseñanza-aprendizaje. Existe lo que un autor llama "formación docente ambientalista", que puede observarse cuando los niños juegan a los maestros/as: siempre un nene/a se pone delante y los demás enfrente y hacen como que escriben en un pizarrón. Esto supone la existencia de una determinada concepción sobre el aprendizaje y la enseñanza. Parecería que transformar la formación docente significa cambiar estas con-

cepciones, pero el problema es que éstas son teorías implícitas y para cambiarlas debería hacérselas explícitas. Esto no es fácil, porque esas teorías implícitas tienen raíces culturales y son resistentes al cambio.

Por otra parte, es necesario también resaltar, que es muy difícil hablar de la formación docente si no se tiene en cuenta el contexto, *las condiciones en la cuáles trabaja el maestro*: profesores taxi, que corren de un instituto a otro; profesores con más de un empleo no docente, para completar sus escasos ingresos, etc. A esta complejidad debe agregarse el hecho de que a un profesor, aunque esté en una sola escuela, se le exigen cada vez más cosas. Su tarea se ha diversificado y debe ser sociólogo, psicólogo, investigador, cuando en realidad lo que debe hacer es reivindicar su labor docente.

Ese docente, que tiene múltiples tareas, se enfrenta, además con muchos problemas y uno de los más importantes es el de *atender la diversidad*. Mientras que él ha sido formado para trabajar con iguales, con homogéneos, se le pide que se las ingenie para atender y respetar la diversidad. Los países han mostrado que esto no es tarea fácil, que es una problemática con raíces muy profundas, pues otra de las cosas que se señalaron, que es fundamental, es el *divorcio entre la formación inicial y aquella requerida cuando el docente desempeña su labor*.

Como se verá, solo se pretende dejar algunas preguntas, un camino de búsqueda permanente en el que hoy se encuentran todos los países. Mientras en el discurso existe acuerdo en que se necesitan docentes creativos, críticos, autónomos, que no sean simplemente consumidores de currículo, ¿cómo lograrlo si los propios formadores de los docentes no tienen todavía esas condiciones?

Está muy bien en pensar en reformas curriculares, que son indudablemente necesarias, pero *la base de la transformación educativa debe darse en las instituciones de formadores*. Este cambio será diferente según los contextos, y aún dentro de un mismo país, y deberá tender a producirse desde adentro de la institución educativa, a través de la formación docente y la investigación.

El fortalecimiento de la investigación, que no significa transformar a los docentes en investigadores ni sólo poner a la investigación como una asignatura más del currículum, *debe ser el centro de la relación entre la formación inicial y la formación continua*, constituyendo, de este modo, un proceso de formación permanente, que supone un concepto de crecimiento y desarrollo. La UNESCO trabaja precisamente la idea de educación permanente, no sólo para los docentes, sino para todos.

Pero, ¿cómo superar los problemas que surgen de la articulación entre la formación inicial, la formación continua y la investigación? Los docentes en servicio, debieran mantener su relación con la institución formadora, *planteando como temas de investigación los problemas de aprendizaje que tienen los chicos o los problemas de enseñanza que tienen los docentes*. Esto es formación continua, pues de este modo, la institución trabaja con los maestros facilitando su desarrollo y, a la vez, al detectar los problemas, mejora la formación inicial.

Por supuesto que, para hacer realidad esa formación permanente se van a necesitar los aportes de diversas áreas del conocimiento. Aquí reaparece otro de los temas planteados en el encuentro, que es la *estructura de la formación docente*, en la que existe un campo general que es Ciencias de la Educación y formaciones específicas o especialidades. Esta separación dificulta la relación de los distintos saberes. La investigación puede también aquí cumplir un rol de articulación entre las áreas de conocimiento necesarias en la formación.

Por otra parte, en las conclusiones de los grupos, aparece la necesidad de coordinación entre los organismos internacionales. Con ese sentimiento, el Ministerio de Educación de la Argentina y la OEA, han invitado a este Seminario, a la O.E.I. y a la UNESCO, para discutir sobre el tema. Los tres organismos representados han acordado hacer una pausa en sus tareas para trabajar las conclusiones de esta reunión, ver cuáles son las preocupaciones comunes y proponer un trabajo conjunto respondiendo a las prioridades aquí planteadas.

Participantes

Susana Decibe (Ministra de Cultura y Educación de la Argentina); Inés Aguerro (Subsecretaria de Programación y Gestión Educativa del Ministerio de Cultura y Educación de la Argentina); Graciela Lombardi (Coordinadora del Programa Nacional de Capacitación Docente del Ministerio de Cultura y Educación de la Argentina); Luis O. Roggi (Coordinador del Programa Nacional para la Transformación de la Formación Docente y Actualización Profesional); Víctor Brodersohn (Especialista Principal de la O.E.A.); Juan Carlos Tedesco (Director del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación-ILPE/Argentina); Beatriz Macedo y Graciela Mesina (UNESCO/OREALC/Chile); María García Sipido (O.E.I./España); Alicia Talone (O.E.I./Argentina); Lía López (Equipo Técnico del Programa Nacional de Capacitación Docente de la Argentina) y Marta Brovelli (Asesora del Programa Nacional de Transformación de la Formación Docente y Actualización Profesional de la Argentina).

Fueron especialmente invitados para presentar los proyectos innovadores, los siguientes especialistas: Celestino Choque Villca (Bolivia); María Dutra Maranhão y María Laranjeira (Brasil); Ana María Quiroz (Chile); María Puche Uribe (Colombia); Eddie Vargas (Costa Rica); Magaly Robalino Campos, Augusto Abendaño y Rebeca Legarda (Ecuador); María Ortega (Guatemala); Gabriel Orue Achinelli (Paraguay); Nery Escobar Batz (Perú); Denise Vaillant (Uruguay) y Yudith Díaz De Soto y Yasmina Begovich (Venezuela).

Por la Argentina, también participaron: Nilda Cagnola (Prov. de Buenos Aires); Roxana Gutiérrez de Fripp (Catamarca); Cecilia Sayadedra (Mendoza); Celso Almada (Misiones); Alfredo Ferrari (Río Negro); Prof. Emilce Botte y Lic. Carlos Roggi (Coordinación Editorial de la Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas).

Por fin, cabe mencionar la destacada labor de los Equipos Técnicos de los Programas Nacionales de Capacitación Docente y de Transformación de la Formación Docente y Actualización Profesional del Ministerio de Cultura y Educación de la Argentina, que participaron en la conducción de los grupos de trabajo del Seminario.

La formación docente en la Argentina:

Tradiciones y transformaciones actuales(*)

La evolución histórica de la formación docente en la Argentina, su desarrollo en el marco de distintos niveles educativos, sus "tradiciones" más arraigadas, las experiencias de cambio que se intentaron llevar a cabo y, a partir de ello, las problemáticas centrales que pudieron ser definidas, encuadran la presentación del Plan de Desarrollo Provincial de la Formación Docente, como respuesta a un proceso más amplio de transformación educativa contenido en la Ley Federal de Educación. De ese Plan de Desarrollo, se hace especial hincapié en los aspectos curriculares y organizativos, en la relevancia otorgada al tema de la diversidad –ausente en la formación de profesores como punto de reflexión y de elaboración de estrategias educativas– y, por fin, en el sistema permanente de acreditación de los Institutos Superiores de Formación Docente Continua.

Síntesis diagnóstica de la formación docente en la Argentina

Rasgos sobresalientes en la evolución histórica de la formación docente en la Argentina

La formación de los maestros se desarrolló en el marco del nivel secundario hasta 1969, dentro de las denominadas "Escuelas Normales". A partir de allí, pasó al nivel terciario, comenzando a implementarse las carreras de dos

(*) Documento presentado en el II Seminario Internacional de Innovaciones Educativas, organizado por la Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas (Proyecto M.CyE. de Argentina/O.E.A.), entre el 24 y el 26 de junio de 1998: Buenos Aires; Argentina.

años y medio de duración para la formación de docentes en educación inicial y primaria.

A lo largo de la historia, las instituciones han sido atravesadas por lo que se ha denominado como "*tradiciones*"¹ en la formación de docentes, cuyas características centrales podrían sintetizarse de la siguiente manera:

Tradición normalista: con arraigo en las escuelas normales, define al maestro como figura ejemplar, su base se halla en la imagen del "buen maestro". De carácter prescriptivo-moralizador, suele ponerse de manifiesto a través de una representación que goza de un profundo arraigo en el imaginario docente: la idea de docencia como apostolado. La figura del maestro adquiere la impronta de la vocación como guía del accionar en el aula.

Tradición técnica: sustentada en la idea del énfasis en el desarrollo de saberes instrumentales. Esta línea de pensamiento deviene en la conocida ruptura entre la teoría y la práctica, en tanto marca una clara división entre "los que piensan" (planificadores) y "los que ejecutan" (docentes).

Tradición académica: ligada a la idea de una formación disciplinar sólida, lo que derivó en la ubicación de la formación pedagógica en un segundo plano. Tuvo un fuerte arraigo en las universidades, y aún se sostiene en pensamientos tales como "se aprende a ser docente dando clase".

Dentro de este desarrollo, las instituciones terciarias no universitarias de formación docente y las universidades, que responden en líneas generales a la tradición normalista y la académica respectivamente, se han visualizado como circuitos de calidad diferenciada.

Sin embargo, en la realidad estas tradiciones aparecen muchas veces entrelazadas y su análisis permite comprender la complejidad del perfil de las instituciones formadoras.

Algunos datos estadísticos relevantes

La formación docente en la Argentina, se distribuye entre, aproximadamente 1.100 Institutos de Formación Docente (IFD), oficiales y privados, y

¹ La Dra. María Cristina Davini ha realizado esta categorización y la desarrolla en su libro "*La formación docente en cuestión: política y pedagogía*", Editorial Paidós, Buenos Aires, 1995.

escasas universidades². Éstas, en general, forman docentes para el nivel medio y superior, mientras que sólo diez de ellas lo hacen para el nivel inicial y/o primario. El sector privado representa el 36% del total de la oferta. El 74% de los IFD, forman docentes para la enseñanza primaria. Hay un 26% que dicta carreras terciarias de formación docente y carreras técnicas. La duración promedio de las carreras es de dos años y medio año para los niveles inicial y primario y cuatro años para los profesorados de enseñanza media. Los títulos que se expiden para el nivel medio son muy diversos, y los campos para los que forman se superponen. Muchos de esos títulos, no se corresponden con la estructura actual del sistema educativo a partir de la Ley Federal de Educación —sólo la mitad de los docentes tiene el título adecuado—, por lo que se han puesto en marcha acciones para la reconversión de los títulos por medio de la capacitación de los docentes.

Con respecto a la matrícula, los ingresantes a los IFD registran un descenso de 1990 a 1993 y un posterior incremento entre 1994 y 1995. De cualquier forma, su número se ha duplicado en el período 1990/1995, por lo que si bien la relación entre ingresantes y egresados tiene, en general, un carácter negativo, el número de estos últimos ha aumentado hacia 1995.

En los IFD, trabajan 30.214 docentes. De ellos, casi el 75% son mujeres. Un 20% no posee títulos de nivel superior, mientras que del 80% restante, sólo el 7,4% presenta títulos terciarios universitarios y, el resto, terciarios no universitarios. Para aquellos que en la actualidad no cuentan con la titulación de nivel superior requerida, se ha implementado el Programa de Actualización Académica de Profesores de Profesorados, con el objeto de optimizar la formación de los profesores y posibilitarle la continuidad en el nivel superior a través de la reconversión de su título.

Tipos de instituciones formadoras

Coexisten actualmente en el sistema formador, diferentes tipos de instituciones de acuerdo con su origen o anterior dependencia:

- Ex "Escuelas Normales", hoy denominadas Escuelas Normales Superiores, que incluyen todos los niveles en una misma unidad académica, por lo que cuentan con "Departamentos de Aplicación".

² Fuentes: Censo 94 y Base de Datos Institucionales (BADIN), Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

- Institutos de Enseñanza Superior (IES): instituciones para la formación de docentes para la enseñanza media.
- Institutos Provinciales de Formación Docente.
- Institutos terciarios de formación docente y técnica.
- Universidades.

Actualmente, en el marco del proceso de transformación educativa, todas las instituciones conformarían la *Red Federal de Formación Docente Continua* y –tal como lo establecen los acuerdos del Consejo Federal de Cultura y Educación– *todas las instituciones mencionadas se harían cargo de las funciones de formación inicial, capacitación e investigación educativa*. Si bien la historia institucional diferenciaría estos tipos de IFD, actualmente, la principal distinción estaría dada por sus ofertas de formación.

Algunos aspectos problemáticos que es necesario atender en las instituciones formadoras

Los institutos formadores han estado condicionados a lo largo de la historia por la impronta del nivel medio, dado que su origen los ha ligado a él. Por ello, en muchos casos, se reprodujeron y perpetuaron ciertos problemas propios de la escuela secundaria, tales como la *rigidez y el verticalismo en las estructuras organizacionales o el trato de los alumnos de nivel terciario de manera homóloga con los del nivel medio*.

Asimismo, y tal como se ha mencionado anteriormente, los institutos de nivel terciario no universitario han conformado un segmento de características y calidad diferente al de las universidades. Modificar la cultura institucional, resignificando algunos mandatos fundacionales que dieron origen al nivel, es una tarea sobre la que es necesario trabajar intensamente. Los planes de estudio han sido poco flexibles y los contenidos de la formación han estado durante un largo período desactualizados y alejados de la realidad. *La renovación de los contenidos y la implementación de un proceso de cambio curricular e institucional de los IFD*, se ha constituido en uno de los ejes centrales de la transformación de la formación docente.

Por otra parte, la distribución de las instituciones en las provincias, en muchos casos da cuenta de la superposición de oferta dentro de una misma zona y, en este sentido, fue necesario emprender acciones de redistribución de la misma sobre la base de estudios socio-económicos regionales, realizados especialmente para determinar el nuevo mapa de dichas ofertas.

Antecedentes de experiencias innovadoras en la formación docente en la Argentina

La primera experiencia significativa se remonta al año 1987, desarrollando un currículum diferente para la formación de *Maestros de Enseñanza Básica (proyecto MEB)*. Este proyecto, apuntó a la *resolución de los problemas de articulación entre el nivel medio y superior*. De esta forma, estableció el inicio de la formación docente en espacios curriculares que correspondían a los últimos años del nivel medio, y que derivaron en la expedición de un "título intermedio" denominado *bachiller con orientación pedagógica*.

Las ideas centrales de la experiencia apuntaban a la regionalización del currículum, el cambio de la relación entre teoría y práctica, la interdisciplinariedad, una concepción del aprendizaje basada en la significación y la resolución de problemas, el cambio de la estructura curricular, incorporando los conceptos de integración por áreas, de espacios de producción (talleres) y de construcción autónoma por parte de los alumnos (espacio y tiempo libre). Asimismo, se trabajó sobre la base de una nueva forma de organización institucional centrada en la participación de los alumnos, hasta ese momento restringida.

Otra experiencia relevante, fue la de la *provincia de Río Negro*, puesta en marcha desde el año 1989, a partir de la sanción de una Ley Provincial de Educación Superior. Jerarquizó a los institutos de formación docente, produciendo una transformación institucional y curricular cuyos puntos centrales fueron: docentes concursados por oposición y antecedentes, la consideración de la práctica docente desde el inicio de la formación, la incorporación de espacios curriculares diferentes a las clásicas asignaturas y el inicio de la concentración de las actividades de capacitación en los IFD, dentro de una concepción de formación docente continua.

En 1991, previo a la transferencia de los servicios educativos a las provincias, el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación puso en marcha el *Programa de Transformación de la Formación Docente (PTFD)*. Se implementó a partir de una importante cantidad de instituciones del país, con una organización institucional y curricular innovadora, que apuntó al mejoramiento integral de la calidad de la formación. Los institutos involucrados iniciaron acciones de capacitación e investigación, se trabajó con espacios curriculares con un sentido integrador de las disciplinas, se capacitó a los profesores para llevar adelante el proceso de transformación y se construyó un modelo diferente de

organización institucional. Otro aspecto relevante, lo constituyó el cambio de las condiciones laborales de los profesores, en tanto la experiencia exigía la designación de profesores por cargo para posibilitar que asumieran funciones de capacitación e investigación y que se reconociera todo trabajo que aportara al mejoramiento de la estructura organizacional y curricular.

Finalmente, desde el año 1992, la *provincia de Chubut* comenzó a implementar el *Plan Provincial de Transformación de la Formación Docente*, caracterizado por: la inclusión de una formación común a todas las carreras docentes en el 1^{er} año, la consideración de la práctica docente desde el inicio de la formación, profesores que acceden al cargo por concurso, presentando proyectos de trabajo en la cátedra, propuestas de carreras a término y la incorporación de espacios curriculares diferentes a las clásicas asignaturas.

Síntesis de las problemáticas centrales que ha comenzado a atender el proceso de transformación del sistema de formación docente

- *Adecuación entre la oferta y la demanda de formación docente*: se ha comenzado a trabajar, tanto en lo referido a la cantidad de instituciones como a la calidad y ajuste a las necesidades específicas de cada región, localidad, etc. Para ello se implementaron estudios de oferta y demanda de la formación, en el marco de planes de reordenamiento de los IFD.
- *La formación de docentes con títulos acordes a los nuevos requerimientos del sistema*: se elaboró un acuerdo marco en el seno del Consejo Federal de Cultura y Educación que fija la denominación y alcances de los nuevos títulos docentes.
- *Las nuevas funciones de los IFD*: se ha instalado el concepto de formación docente continua, incorporando las funciones de capacitación e investigación y desarrollo a las instituciones formadoras.
- *La actualización de los docentes del nivel*: está en marcha el Programa de Actualización Académica de los Profesores de Profesorado (básicamente disciplinar) y la capacitación de los directivos de los IFD (con énfasis en aspectos de gestión).
- *Actualización de los contenidos de la formación*: luego de procesos de consulta con los diferentes actores implicados, se han aprobado los Contenidos Básicos Comunes para la formación docente de nivel inicial, EGB 1 y 2. Se encuentran en proceso de consulta para su aprobación los Con-

tenidos Básicos Comunes para la formación docente de EGB 3 y Educación Polimodal.

- *Estructura organizacional de las instituciones formadoras*: se está trabajando en el análisis de diferentes alternativas de organización institucional y en la orientación del proceso de construcción de los PEI (Proyecto Educativo Institucional).
- *Planes de estudio para la formación docente*: se ha comenzado el proceso de construcción curricular para la formación docente, empezando por la producción de los Lineamientos Curriculares Provinciales, con el objeto de diseñar de manera participativa los Diseños Curriculares Institucionales de Formación Docente.

Estas acciones tienden a mejorar la calidad de las instituciones formadoras y a acompañarlas en el proceso de acreditación, en el marco de la Red Federal de Formación Docente Continua que, en 1998, pondrá en marcha una concepción de evaluación sistemática de las instituciones y de su calidad educativa, mediante un Régimen de Acreditación de los Institutos de Formación Docente de la Red Federal.

Plan de desarrollo provincial de la formación docente continua

En 1993, se sancionó la Ley Federal de Educación (Nº 24.195), que establece los derechos, obligaciones y garantías, los principios generales, la nueva estructura³, el gobierno, la administración de la educación y el financiamiento del sistema educativo. En el año 1995, se sancionó la Ley de Educación Superior (Nº 24.521), que implica una reformulación de la enseñanza superior universitaria y no universitaria.

La implementación de estas leyes lleva a la transformación gradual y progresiva de la Formación Docente Continua, y requiere un variado y complejo proceso de estudios, consultas, acciones de equipos técnicos y administrativos de las instituciones, toma de decisiones, etc.

En cuanto a las metas a considerar para la implementación gradual de la transformación de la formación docente, se pueden distinguir:

³ Conformado por: a) Ciclo Obligatorio: un año de Educación Inicial y nueve años de Educación General Básica, divididos en sendos ciclos de tres años cada uno y b) tres años de educación polimodal post-obligatoria.

La determinación de la nueva oferta

A partir de la necesidad de implementar la nueva estructura del sistema educativo, establecida por la Ley Federal de Educación, se manifiesta la inadecuación de la oferta actual de formación docente, que respondía al sistema educativo anterior. Existe, además, en términos generales, una sobreoferta de formación docente para la educación inicial y EGB 1 y 2 (ex educación inicial y primaria) y otra insuficiente para EGB 3 y Polimodal (ex educación secundaria).

Dada esta inadecuación de la oferta de formación docente actual, cada provincia está elaborando propuestas de reordenamiento de las mismas, tomando como insumos básicos los estudios de oferta y demanda de formación y capacitación para todos los niveles/ciclos/disciplinas del sistema educativo. Estos estudios de oferta y demanda, han sido elaborados por los equipos técnicos provinciales durante el período 1996 -1998. Ellos implican un análisis exhaustivo de las ofertas cuanti-cualitativas de formación docente actual, tomando como insumos, entre otros, los diagnósticos institucionales de los IFD para determinar el grado de adecuación de su oferta actual y sus potencialidades de transformación.

Los estudios de demanda, implican un análisis estimado de docentes a formar en cada uno de los niveles/ciclos/disciplinas, así como los requerimientos de capacitación, perfeccionamiento y/o actualización en cada instancia. Estos estudios se realizaron en función de la determinación de las demandas en cada departamento/región y/o zona educativa, según sus características socio-culturales.

A partir de las potencialidades de cada IFD y los requerimientos de formación/capacitación de cada departamento/región y/o zona educativa, se están elaborando las propuestas de reordenamiento de la oferta de formación docente continua provincial. Estas propuestas implican la puesta en marcha de diferentes estrategias de participación de los institutos de formación docente y sectores representativos de las comunidades donde aquellos están ubicados, para consensuar la necesaria readecuación de las ofertas existentes.

La transformación curricular-institucional de la formación docente continua

Cada provincia está incluyendo en sus *planes de desarrollo* los lineamientos generales de organización curricular e institucional que se desarrollarán en las instituciones, según las funciones que cumplan y en relación con

las transformaciones que se decidan efectuar. Esta transformación abarcará aspectos referidos a la organización académica, institucional y administrativa, y deberá tener en cuenta el desarrollo integrado de todas las funciones que se proponga efectuar cada institución, favoreciendo la articulación con otras instituciones. Los tipos de institución previstos en los acuerdos del Consejo Federal de Cultura y Educación son los siguientes: instituciones tipo A, que asumirán las funciones de capacitación e investigación y desarrollo y las instituciones de tipo B que asumirán las funciones de formación inicial, capacitación e investigación y desarrollo.

La formulación presupuestaria para la transformación

El *Plan de Desarrollo* que está elaborando cada provincia, presentará un presupuesto tentativo, previendo las transformaciones propuestas, abarcando aspectos relativos a los cargos y partidas temporarias para el desempeño de todas las funciones, el costo del equipamiento necesario (materiales didácticos, de laboratorio, bibliografía) y de los edificios. Se tendrá en cuenta para proyectos especiales, la participación de financiamiento alternativo, público o privado, institucionalizados mediante la firma de convenios o acuerdos con entidades de la comunidad.

El marco normativo

El Plan de Desarrollo deberá incluir las líneas generales de la normativa provincial, a efecto de regular, viabilizar y/o consolidar las transformaciones propuestas. Esto implica que deberá incluirse la normativa dictada luego de la sanción de la Ley 24.195 y la vigente que deberá ser modificada. La nueva disposición deberá acompañar el proceso de transformación de los institutos, evitando que la permanencia de la normativa anterior, o la falta de su modificación, pueda obstaculizarlo o retrasarlo. La normativa deberá tener en cuenta los siguientes aspectos:

- El proceso de acreditación de los institutos que se está implementando.
- Los lineamientos de la organización curricular e institucional previstos.
- Las decisiones que se requieran en cuanto a las formas de gobierno y organización de los institutos de formación docente.
- Los convenios institucionales que se requieran para el desarrollo de proyectos articulados.

- El sistema de certificación y acreditación de la capacitación, perfeccionamiento y actualización, requerido en función de los acuerdos que se establezcan.

En este marco, los Ministros Provinciales de Educación, en el seno del Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE), se plantearon la necesidad de elaborar un Plan de Desarrollo que contenga la determinación de las metas y la planificación de sus acciones en cada provincia⁴ durante la etapa de transición actual.

Dada la complejidad del proceso de transformación el C.F.C.y E. (Resol. 63/97), estableció la elaboración del Plan de Desarrollo provincial como un mecanismo de planificación y seguimiento apropiado para efectuar los reajustes necesarios y pertinentes.

En este Plan de Desarrollo, deberán estar contemplados los *objetivos relacionados con la transformación de la Formación Docente Continua*:

- preparar y capacitar para un eficaz desempeño docente en cada uno de los niveles y/o modalidades del sistema educacional;
- perfeccionar con criterio permanente a graduados y docentes en actividad, en los aspectos científico, metodológico, artístico y cultural;
- formar investigadores y administradores educativos;
- formar al docente como actor activo de participación en el sistema democrático;
- fomentar el sentido responsable del ejercicio de la docencia y el respeto por la tarea educadora;
- garantizar crecientes niveles de calidad y excelencia en todas las opciones institucionales del sistema;
- contribuir a la distribución equitativa del conocimiento y asegurar la igualdad de oportunidades;
- promover el desarrollo de la investigación y la creación artística, contribuyendo al desarrollo científico, tecnológico y cultural de la Nación;
- articular la oferta educativa de los diferentes tipos de instituciones que la integran;
- promover una adecuada diversificación de los estudios de nivel superior,

⁴ En el marco del presente trabajo, al hacer referencia a las provincias del país se incluye también al Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

- que atienda, tanto a las expectativas y demandas de la población, como a los requerimientos del sistema cultural y de la estructura productiva;
- proponer un aprovechamiento integral de los recursos humanos y materiales asignados;
- estructurar los estudios en base en una organización curricular flexible, que facilite a sus egresados una salida laboral;
- articular las carreras afines, estableciendo, en lo posible, núcleos básicos comunes y regímenes flexibles de equivalencia y reconversión;
- tender a ampliar, gradualmente, el margen de autonomía de gestión de las instituciones respectivas, dentro de los lineamientos de la política educativa jurisdiccional y federal;
- establecer mecanismos de cooperación interinstitucional y de recíproca asistencia técnica y académica.

La planificación de la transición en el Plan de Desarrollo, deberá especificar, en líneas generales, cómo se desarrollará la reconversión de los Institutos de Formación Docente Continua, es decir las alternativas que se adoptarán y los programas que se desarrollarán para favorecer el pasaje de la realidad institucional actual a los objetivos propuestos. El proceso de transición deberá atender a los siguientes criterios:

- **flexibilidad**, que permita la realización permanente de los ajustes necesarios, en consonancia con las diversidades específicas de la realidad de cada provincia.
- **consenso** entre los componentes del sector de formación docente a nivel provincial, institucional y con los actores sociales correspondientes. Todo ello en función de asegurar la continuidad e institucionalización de las transformaciones.
- **gradualidad**, que implica la planificación de etapas sucesivas de implementación.
- **factibilidad**, entendida como el grado de adecuación y pertinencia del proceso, con las limitaciones de la realidad.

Los cambios curriculares y organizativos

La formación docente en la Argentina atraviesa hoy por un tiempo de redefiniciones de nuevos y tradicionales problemas. Éstos, adquieren nuevos

significados a partir de la discusión en torno a las funciones y competencias requeridas a los docentes ante las demandas de un nuevo escenario signado por la globalización, la incertidumbre, el papel preponderante del conocimiento, el impacto de las nuevas tecnologías, la modificación de las lógicas organizacionales y la transformación en los perfiles de formación de recursos humanos.

Más que especialistas en un determinado campo del saber, los tiempos actuales requieren docentes capaces de integrar el conocimiento, de asumir una posición problematizadora y crítica frente al saber circulante en la sociedad, de preguntarse colectivamente sobre su naturaleza, sus modos de producción, transmisión y utilización inteligente.

Se requieren docentes comprometidos con un contexto en el que se exprese la diversidad. Esto exige solidez de formación, a la vez que flexibilidad para acomodarse a las particularidades de cada situación y tomar decisiones inmediatas.

Pensar una propuesta de formación de docentes, consecuente con el perfil señalado, aparece, a la luz de las tradiciones y de las condiciones actuales, como una empresa insoslayable y compleja a la vez, que requiere de una definición y toma de posición respecto de una serie de tensiones planteadas en torno al proceso de transformación de la formación docente:

- *el desarrollo de un equilibrio entre regulación y autonomía: hasta dónde se prescribe y dónde comienza, en consecuencia, el espacio para el accionar autónomo de la institución;*
- *la existencia de unidad de concepción, a la vez que la necesidad de encontrar espacios para la diversidad;*
- *la posibilidad de instalar lo nuevo sin anular la historia y las trayectorias;*
- *la necesidad de promover espacios de innovación en los Institutos de Formación Docente, atendiendo a la vez a las diferentes posibilidades de las instituciones.*

Sin lugar a dudas, formar docentes autónomos, creativos, críticos y comprometidos con su contexto, supone otorgar a las instituciones formadoras un significativo margen de autonomía en la determinación de su propia organización, tanto institucional como curricular, en un escenario heterogéneo respec-

to de las condiciones de posibilidad⁵. En este contexto cobran relevancia las tensiones señaladas.

La propuesta de organización curricular institucional que sustentamos se orienta al desarrollo de estrategias para superar estas tensiones atendiendo simultáneamente a tres propósitos:

- Promover y ofrecer espacios para la participación de diferentes actores en la construcción curricular, que otorgue márgenes crecientes de autonomía a las instituciones y a los docentes.
- Avanzar en la elaboración de modelos de organización institucional y curricular que le otorguen especificidad al nivel desde una doble perspectiva: por una parte, que contemplen notas de identidad tanto provincial como institucional y, por otra, que superen problemas tradicionales y fragmentaciones comunes en el sistema, a través de modelos flexibles y abiertos de formación continua, articulados con "el afuera" de los Institutos de Formación Docente (tanto con las escuelas, como con otros centros de producción académica y con la comunidad), que estén atravesados desde su inicio por la práctica.
- Asegurar la unidad de concepción a la formación docente continua, a través de una sola lógica para la formación inicial, la formación permanente y la promoción de la innovación, para las carreras de formación de docentes para la Educación Inicial, la EGB y la Educación Polimodal.

Los ámbitos de decisión en el proceso de construcción curricular. Niveles de especificación: de los contenidos básicos comunes a los diseños curriculares institucionales

La propuesta del Programa para la Transformación de la Formación Docente y Actualización del Profesorado del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, se asienta en la definición del proceso de construcción curricular y de su estructura.

A tal fin, parte de reconocer tres niveles de especificación curricular que, aunque coinciden con los de los otros niveles del sistema educativo, se definen de diferente manera, reconociendo mayor autonomía de las instituciones a partir de la

⁵ Esta heterogeneidad, hoy está fuertemente marcada por la situación de enclave regional de los institutos, distinta en cada zona del país y aun dentro de una misma provincia.

capacidad de sus docentes. Estos niveles, se plantean desde lo macro a lo micro, correspondiéndoles a cada uno de ellos distintas funciones a ser desarrolladas y teniendo a diferentes actores como responsables. Se espera que los ámbitos guarden relación y coherencia entre sí, avanzando en niveles de especificidad. Sin embargo, esto no implica una relación jerárquica, sino, más bien, de interdependencia, en donde la especificidad que se vaya gestando atienda a las características y problemáticas propias de cada contexto de realización del currículum.

- **Primer Nivel:** corresponde al ámbito más macro, el Nacional. En él, se han definido Orientaciones generales y específicas, Criterios para la elaboración de diseños curriculares compatibles, los Contenidos Comunes Básicos para las Instituciones de Formación Docente de Nivel Universitario, que posibilitarán la compatibilización de todo el nivel en su conjunto y los *Contenidos Básicos Comunes de la Formación Docente*, a través del Consejo Federal de Cultura y Educación de la Nación.

Los Contenidos Básicos Comunes, son una de las fuentes para la producción curricular de la formación docente; la fuente común a toda producción curricular para todo el sistema. Por lo tanto, no deben ser considerados contenidos mínimos ni prescribir sus formas de organización. Considerarlos como una de las fuentes, significa que, a partir de ellos, se debe realizar un proceso de selección y organización en función de ejes o criterios que cada provincia defina, atendiendo a sus problemáticas puntuales y prioridades que enmarquen la política educativa provincial. En este sentido, los *Contenidos Básicos Comunes* forman parte de un universo cultural amplio a partir del cual las provincias seleccionan y organizan los contenidos de la formación docente.

- **Segundo Nivel:** en este Nivel son las provincias las que definen las orientaciones básicas que guiarán la formación docente para todos los niveles del sistema educativo provincial. En este sentido darán forma a los *Lineamientos Curriculares Provinciales*, lo que implica, en términos generales, precisar los fundamentos del currículum, definir la estructura y desarrollar sus diferentes componentes. Pero, fundamentalmente, implica el desafío de resolver las tensiones señaladas con anterioridad, en tanto es aquí donde se juegan con mayor amplitud⁶.

⁶ En este sentido, les cabe a las provincias definir dónde termina la prescripción provincial y comienza la institucional, encontrar formas de participación activa de las instituciones en las distintas etapas de la construcción curricular, acordando líneas de acción necesarias para la provincia, etc.

- **Tercer Nivel:** corresponde a los Institutos de Formación Docente. A través de mecanismos que posibiliten la activa participación de sus actores, elaborarán los *Diseños Curriculares Institucionales*, lo cual implica un mayor margen de autonomía respecto de las instituciones de los otros niveles⁷ en el proceso de construcción curricular.

En este trabajo, dedicaremos especial atención a los dos últimos niveles de especificación mencionados.

Los lineamientos curriculares provinciales y los diseños curriculares institucionales: definiciones y alcances.

Los *Lineamientos Curriculares Provinciales*, son orientadores de la formación docente en la provincia. A fin de que cumplan con esta función de manera sustantiva, resulta indispensable definir:

- a) Qué se prescribe en el nivel de los *Lineamientos Curriculares Provinciales* y qué en los *Diseños Curriculares Institucionales*.
- b) Qué metodología debe implementarse para organizar la participación de los diferentes actores.
- c) Qué cuestiones deben considerarse en el nivel provincial como orientaciones que flexibilicen y le otorguen especificidad a los *Diseños Curriculares Institucionales*.

a) Qué se prescribe en el nivel de los *Lineamientos Curriculares Provinciales* y qué en los *Diseños Curriculares Institucionales*.

En la instancia de los *Lineamientos Curriculares Provinciales*, se elaboran y definen sus componentes, entendiendo por tales a:

- *Los elementos contextuales de política educativa provincial.*
- *La explicitación acerca de los aspectos que hacen a la "estructura profunda" del currículum (fundamentos filosóficos, antropológicos, psicológicos, sociológicos, epistemológicos, etc.).*
- *Las orientaciones generales para definir el perfil del egresado*
- *Los fundamentos pedagógicos*
- *Las políticas y acciones referidas a la actualización y perfeccionamiento docente*

⁷ EGB 1 y 2, EGB 3 y Polimodal.

- *Las políticas y acciones referidas al fomento de la investigación y de las innovaciones educativas*
- *Los principios/criterios que orienten la selección y organización de contenidos*
- *La estructura curricular*
- *La duración de la carrera y criterios de distribución horaria*
- *El régimen de cursada y las correlatividades*
- *Los criterios y pautas de seguimiento y evaluación de los alumnos, docentes y curriculum⁸.*

Si en el primer nivel de concreción curricular, resulta necesario establecer las definiciones estructurales de las transformaciones a realizar, en el segundo se requieren definiciones organizativas que orienten a las instituciones educativas en la tarea de planificar su propia instancia curricular y el proceso de transformación hacia una nueva propuesta.

La estructura curricular que se construya, necesariamente dará cuenta de las tensiones formuladas, por lo que dicha instancia se constituye en una etapa clave del proceso de construcción curricular. La propuesta sobre este punto consiste en que cada provincia, en la formulación de los Lineamientos Curriculares Provinciales, seleccione y priorice los contenidos y los organice agrupándolos teniendo en cuenta:

1) los ejes que, consideramos, atraviesan a toda la formación docente, a saber:

- *Eje de la formación crítico social:* está referido a la comprensión de los fenómenos y sucesos sociales, científicos y culturales del contexto más amplio en el que se ubica la educación y su vinculación con el contexto local.
- *Eje de la formación básica:* refiere a la preparación fundamental y básica de la profesión (formación epistemológica y teórica básica, conocimientos seleccionados y sus modos de organización y secuenciación, etc.).
- *Eje de la práctica, metodológico e instrumental:* refiere a los aspectos metodológicos, técnicos e instrumentales, que permiten detectar y resolver los problemas propios de la práctica.

⁸ MCyE.; Programa para la Transformación de la Formación Docente y Actualización del Profesorado. Brovelli, M.; Los lineamientos Curriculares Provinciales para la Formación Docente y su relación con los Diseños Curriculares Institucionales. Ponencia para el Seminario Cooperativo para la Transformación de la Formación Docente. Tercera Reunión. Chapadmalal. Marzo de 1998.

- *Eje de la formación disciplinar o por áreas de conocimiento*: atiende a las áreas del conocimiento, tanto en sus aspectos semánticos como sintácticos, a la construcción histórica de las disciplinas y los debates actuales.
- *Eje de la formación focalizada*: destinada a atender requerimientos particulares, actuales o futuros, del ámbito educativo. Éstos, pueden hacer referencia, tanto a problemáticas o demandas de sujetos o contextos específicos, como al avance de los conocimientos científicos que pueden plantear nuevas posibilidades o nuevos enfoques para la solución de distintos problemas.

Estos ejes subyacen a toda la formación docente y orientan la construcción de la estructura curricular⁹.

II) los tres campos de la formación docente¹⁰:

- *campo de la formación general*: refiere a "...los contenidos que permiten conocer, investigar, analizar y comprender la realidad educativa en sus múltiples dimensiones".
- *campo de la formación especializada*: se trata de las "...conceptualizaciones básicas y las diferentes aplicaciones de la psicología evolutiva y del aprendizaje, las prácticas docentes y las denominadas 'Cultura de la infancia', 'Cultura de la pubertad' y 'Cultura de la adolescencia' y/o de contextos socioculturales específicos, según el nivel del que se trate".
- *campo de la formación orientada*: hace mención a los "...contenidos referidos a las disciplinas o áreas específicas".

Pensar el proceso de construcción curricular en estos términos implica atender a diversas cuestiones simultáneamente:

- En primer lugar, el *agrupamiento de los contenidos*, según una lógica de organización que les otorgue unidad de sentido, permitiendo superar, así, las estructuras fragmentadas, habituales en la mayoría de los planes de estudio. Esta lógica de organización, permite definir, a partir de las capacidades o competencias inherentes al rol docente, las problemáticas más comunes en el desempeño profesional y la lógica propia del saber disciplinar y sus posibles combinaciones, en recorridos formativos que

⁹ *Ibidem*

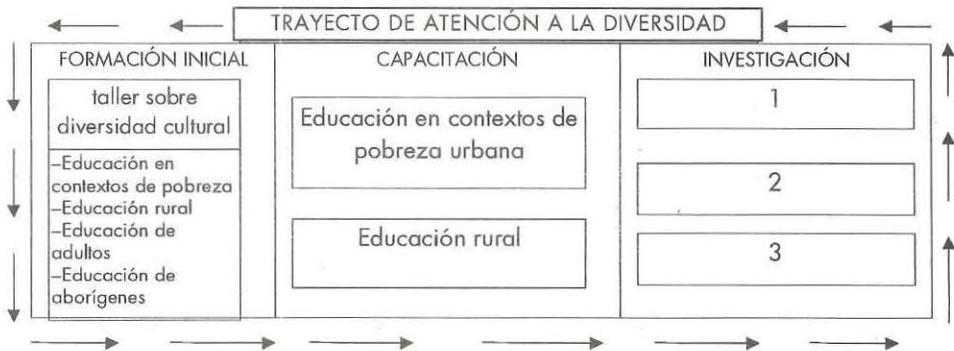
¹⁰ MCyE. CFCyE. Documento: *Contenidos Básicos Comunes para la Formación Docente de Grado*. Argentina. 1997

atiendan a las prioridades provinciales y den cuenta de la formación docente concebida como totalidad.

- En segundo lugar, la definición clara de dos *ámbitos diferenciados* de *construcción curricular* que necesariamente deben estar articulados: el provincial y el institucional. La provincia selecciona y prioriza los contenidos, a la vez que precisa criterios para la organización de los mismos en espacios curriculares. Los institutos definen, por último, esos espacios curriculares, sus formatos y duración en el total de la carrera.
- En tercer lugar, pensar la *articulación de las funciones* de formación inicial, de capacitación y de investigación y desarrollo, como parte de un todo que se implica mutuamente, lo que permitirá organizar a los Institutos de Formación Docente que desarrollen dos funciones (Capacitación e Investigación y Desarrollo) con la misma lógica con la que se organizan los Institutos de Formación Docente que lo hacen con tres funciones (Formación Inicial, Capacitación e Investigación y Desarrollo).
- En cuarto lugar, implica *flexibilizar* la estructura curricular de modo de *definir recorridos* que sean comunes a toda la formación docente, así como otros focalizados que recuperen la posibilidad de un tratamiento específico de determinados contenidos sobre un menú que la provincia determine y sobre el cual los Institutos de Formación Docente opten en función de su contexto y de sus capacidades. Esto también permite pensar en recorridos que puedan ser cursados en diferentes instituciones.
- Supone, por último, recuperar las particularidades, conjugando *un marco de unidad de concepción para el conjunto de la formación docente*, a la vez que un lugar para lo diverso, que dé cabida, tanto a la heterogeneidad de los contextos, como a la capacidad de innovación de los Institutos de Formación Docente.

Con la intención de atender simultáneamente a todos estos aspectos de la Formación Docente Continua, el Programa ha propuesto centrar la elaboración de los *Lineamientos Curriculares Provinciales* y de los *Diseños Curriculares Institucionales en Trayectos Curriculares*. Éstos hacen referencia, tanto a un primer organizador de contenidos que otorga unidad de sentido a la Formación Docente Continua, como a un delimitador de recorridos posibles dentro de ellos, por parte de los futuros docentes, para la adquisición de las capacidades inherentes al rol.

Por ejemplo: si una provincia decidiera incluir un "trayecto de atención a la diversidad" desde la formación inicial, podría pensar en la continuación de este trayecto en instancias de capacitación que permitan profundizar o ampliar algún aspecto en relación con esa temática. A su vez, dentro de este trayecto, pueden abordarse otras mediante la investigación, lo que permitiría ir realimentándolo¹¹.



b) Qué metodología debe implementarse para organizar la participación de los diferentes actores.

En nivel provincial se propone la conformación de instancias de construcción de los *Lineamientos Curriculares* de la Formación Docente que debieran integrar, tanto a los técnicos en currículum provinciales, como a los docentes de las instituciones de formación docente en función de su perfil y trayectoria, a través de mecanismos o dispositivos que la propia provincia decida.

El equipo de trabajo que se conforme deberá elaborar avances sucesivos en relación con los componentes en el proceso de diseño, estableciendo mecanismos que posibiliten la participación de las instituciones y la sistematización de los aportes parciales. Se trata, así, de darle una posibilidad concreta a los actores de las diferentes instituciones con probada capacidad. Al respecto, podría pensarse que un currículum absolutamente prescriptivo podría ayudar a aquellas instituciones con menor capacidad y trayectoria en la producción curricular. Sin embargo, se correría el riesgo de anular la capacidad de innovación y los saberes acumulados, tanto institucional como individualmente, en muchos Institutos de Formación Docente. Por el contrario, un currícu-

¹¹ Ministerio de Cultura y Educación. Seminario Cooperativo para la Transformación de la Formación Docente. Tercera Reunión. Materiales de trabajo para la Organización Académico-Institucional de las Instituciones de Formación Docente Continua. N° 6. Proceso de construcción curricular. Chapadmalal. Marzo. 1998.

lum absolutamente abierto podría dejar desprotegidas en su accionar a muchas instituciones.

Esta problemática podría resolverse estableciendo un mecanismo de participación de los actores y la instituciones en la elaboración de los Lineamientos Curriculares Provinciales y de consulta permanente con los Institutos de Formación Docente. De este modo, se permitiría, en el mismo proceso de construcción, regular el sistema desde la unidad de concepción, a la vez que significaría el aprovechamiento de la capacidad instalada y la heterogeneidad, como la posibilidad de recuperar el saber acumulado y las experiencias innovadoras, tanto institucionales como individuales.

c) Qué cuestiones deben considerarse en el nivel provincial como orientaciones que flexibilicen y le otorguen especificidad a los Diseños Curriculares Institucionales.

La propuesta desarrollada por el Programa apunta, fundamentalmente, a “des-secundarizar”¹² el nivel y a formar docentes críticos, reflexivos, autónomos y con capacidad para la toma de decisiones en la inmediatez en que se desarrolla el desempeño profesional. En este sentido, se plantea otorgar un margen creciente de autonomía a las instituciones y a los propios alumnos en la construcción de un saber profesional y en su formación continua. Del mismo modo, se tiende a otorgar especificidad al sistema a través de estructuras académicas flexibles y abiertas a diversas perspectivas y enfoques, que promuevan la innovación y se articulen con las escuelas para las que forman, con otros centros académicos y con la comunidad.

Así, la estructura curricular definida en los *Lineamientos Curriculares Provinciales* debe posibilitar:

- la existencia de *trayectos comunes* a todas las carreras de formación docente, que aseguren a los alumnos, futuros docentes, una visión amplia y compartida del sistema educativo en su conjunto.
- la existencia, asimismo, de *trayectos focalizados*, que representen una opción institucional de profundización en el tratamiento de determinados contenidos referidos a sujetos o contextos específicos.
- que los alumnos cursen algunos espacios *curriculares* en otra institu-

¹² Por “des-secundarizar”, se entiende que los Institutos de Formación Docente adquieran rasgos propios del Nivel Superior, en lugar de poseer una organización institucional y curricular análoga a las ex-escuelas secundarias.

ción, con un aprovechamiento integral de la capacidad instalada y de los espacios.

- que los alumnos puedan *optar por determinados espacios*, equivalentes entre sí, según las temáticas o los enfoques y perspectivas.

Finalmente, cabe señalar que no es posible pensar en la implementación de esta propuesta, sin una efectiva articulación interinstitucional, poniendo así en total funcionamiento la llamada Red Federal de Formación Docente Continua en la que las instituciones se complementan para el desarrollo de sus funciones, superando, de este modo la tradicional fragmentación que históricamente ha caracterizado al nivel.

La formación docente frente a las exigencias de la diversidad

La formación docente y la atención a la diversidad

Reparar en la diversidad de los alumnos y de sus contextos, significa reconocer las diferencias existentes entre los mismos, ya sean éstas de índole étnica, lingüística, cultural, religiosa, socioeconómica y/o regional. También las diferencias de carácter cognitivo, sensorial, motriz, afectivo u otras, así como la especificidad de la población adulta que no ha podido cursar regularmente sus estudios en las edades habituales.

Puede decirse que la diversidad en la escuela existe desde hace mucho tiempo, pero no había sido objeto de profunda reflexión, como lo es en el presente, debido al extendido predominio de la tendencia a buscar la homogeneidad de los alumnos en la clase.

Si esta temática ha adquirido actualmente tanta relevancia, es porque, ya sea de manera empírica como a través de la investigación, se ha comprobado que las prácticas de homogeneización en el aula, ligadas a ciertos prejuicios hacia lo diferente, han estado con mucha frecuencia en el origen del fracaso escolar, la deserción o la exclusión de los niños, de los adolescentes y de los adultos de la escuela.

Tradicionalmente, la reflexión sobre el amplio espectro de la diversidad, y las consiguientes estrategias educativas, estuvieron ausentes en la formación de los profesores que fueron preparados en el manejo de programaciones didáctico-institucionales concebidas para una población escolar homogénea.

La demanda actual, inspirada en la vigencia de los derechos humanos y la igualdad de oportunidades para todos, propicia la inclusión del tema de la diversidad en las escuelas. Para efectivizar esta inclusión, es necesario tomar algunos recaudos curriculares-institucionales, que deben considerarse en la formación de los Profesores de todos los niveles y modalidades de la enseñanza.

Consecuentemente con ello, la Ley Federal de Educación N° 24.195, establece, entre los objetivos de la formación docente, el de "Preparar y capacitar para un eficaz desempeño en cada uno de los niveles del sistema educacional y en las modalidades mencionadas posteriormente en esta Ley" (art. 19, inc. a). Las modalidades a las que se hace referencia (arts. 27 a 34) son: educación especial, educación de adultos, educación artística, programas para el rescate y fortalecimiento de lenguas y culturas indígenas y otros regímenes especiales.

El Ministerio de Cultura y Educación de la Nación está desarrollando diversas acciones en relación con la transformación de la formación docente para la atención de la diversidad. En 1996, se inició el "Estudio sobre la formación docente para regímenes especiales –educación especial, de adultos, artística y de aborígenes–, y orientaciones rural y urbano- marginal". En una primera etapa se elaboró una base de datos (BADARESP) con la información brindada por las provincias, en función de instrumentos que se diseñaron para la recolección de datos a nivel nacional¹³. Asimismo se realizaron diagnósticos de tipo cuanti-cualitativo acerca de la formación docente para la educación especial, de adultos y artística. Posteriormente, en el marco del reordenamiento del sistema de formación docente, se continuó con la elaboración de propuestas específicas para la formación docente para la educación especial y para la educación de adultos.

Por otra parte, en lo que concierne a la atención a la diversidad, el Plan Social Educativo, a través de su Programa "Más y mejor educación para todos", desarrolla proyectos específicos: de apoyo institucional a escuelas de educación especial, de fortalecimiento de la educación rural, de atención de necesidades educativas en poblaciones aborígenes y de propuestas alternativas para la educación básica de adultos. La implementación de estos proyectos conlleva, en algunos casos, la capacitación de los docentes a cargo.

La atención a la diversidad constituye una temática a abordar en el marco del proceso de transformación en marcha y es contemplada por los

¹³ Ministerio de Cultura Educación; Dirección Nacional de Formación, Perfeccionamiento y Actualización Docente. *Estudio sobre la formación docente para regímenes especiales y orientaciones vol. I Presentación de la Base de Datos de Regímenes Especiales y Orientaciones (BADARESP)*, noviembre de 1996.

nuevos marcos legales que regulan al Sistema Educativo Nacional. De todos modos, este área se encuentra en proceso de consulta y, por el momento, no se cuentan con acuerdos y consensos producidos en el marco del Consejo Federal de Cultura y Educación de la Nación.

Sistema permanente de acreditación de institutos superiores de formación docente continua

En diciembre de 1997, las instituciones superiores no universitarias de formación docente, iniciaron el proceso de la primera acreditación en la Red Federal de Formación Docente Continua. La primera acreditación, que consiste en la presentación de un Proyecto Educativo Institucional, da cuenta de los procesos que se llevan a cabo en las instituciones para el logro de los parámetros acordados en el Documento Serie A - N° 14 del C.F.C. y E.

Dichos parámetros responden a los siguientes criterios de acreditación: calidad y factibilidad del Proyecto Pedagógico Institucional; titulación de nivel superior, universitario y no universitario del personal directivo y docente de cada establecimiento; producción científica, académica, pedagógica y didáctica de cada establecimiento y/o de sus docentes y directivos; cantidad, características y resultados de las actividades de capacitación docente en servicio, organizadas por cada establecimiento; evolución histórica de la matrícula y de los índices de retención y de graduación de cada establecimiento; características de las relaciones entre cada establecimiento y la comunidad atendida.

Las sucesivas acreditaciones¹⁴, serán la resultante de procesos cíclicos y sostenidos de evaluación institucional, tendientes a otorgar reconocimiento y validez pública a las instituciones y a las carreras que en ellas se dicten, asegurando que reúnen condiciones educativas adecuadas y previamente establecidas, según parámetros de calidad y equidad acordados.

La evaluación, en este contexto, opera como un instrumento más de regulación y supervisión, que permite a las instituciones reencauzar las acciones emprendidas, buscando fortalecer la autonomía de los IFD y responsabilizándolos por los resultados.

Paralelamente al proceso de la Primera Acreditación, las autoridades

¹⁴ Periodicidad de la acreditación: las acreditaciones de las instituciones no universitarias de formación docente en la RFFDC serán, en todos los casos, por un período limitado. Cumplido dicho período, las acreditaciones deberán ser renovadas. Doc. Serie A - N° 14, C.F.C. y E., octubre de 1997.

nacionales y provinciales se hallan abocadas a la organización del Sistema Permanente de Acreditación, que prevé en su constitución, la existencia de dos tipos de unidades de acreditación: una unidad nacional y unidades provinciales.

La **Unidad Nacional de Acreditación (U.N.A.)**, tiene como responsabilidades principales, elaborar los lineamientos generales del sistema que actúan como marco regulador del mismo y compatibilizar y articular las acciones provinciales con los acuerdos del C.F.C. y E.

La U.N.A., funcionará en la jurisdicción del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. A ella le corresponderá asegurar, mediante mecanismos de monitoreo y supervisión, que los procesos de acreditación de cada provincia y de la Ciudad de Buenos Aires cumplan con requisitos de transparencia y objetividad técnica. Podrá ser consultada a requerimiento de las unidades provinciales para intervenir, emitir juicios y recomendaciones y realizar asesorías técnicas. Estará conformada por personal profesional altamente calificado, con reconocida trayectoria en el área de evaluación académica e institucional. La U.N.A., proveerá de asistencia técnica a solicitud directa de las unidades provinciales en cualquiera de las funciones que éstas realizan, sin necesidad de un convenio particular al respecto y organizará y llevará a cabo programas de capacitación para el personal de las unidades provinciales y para sus evaluadores.

La **Unidad Provincial de Acreditación (U.P.A.)**, tendrá a su cargo la evaluación de las instituciones.

Estará integrada por profesionales de reconocida trayectoria académica y con experiencia acreditable en el área de evaluación institucional, de la misma u otra/s provincia/s y se prevé, además, la existencia de espacios de participación de especialistas extranjeros. Contará con una Comisión de Asesoramiento Académico y Curricular, necesaria para la evaluación de los programas y planes de estudios.

Características del sistema de acreditación

La complejidad y el entramado de relaciones, saberes y prácticas que conforman y definen los institutos de formación docente, constituyen los principales objetos a evaluar en el sistema de acreditación.

Dicho sistema se orienta a monitorear, supervisar, evaluar y reconocer a las instituciones, sus programas especializados y carreras, asegurando que reúnen parámetros educativos de calidad, previamente establecidos. Tiende a

constituirse en una acción participativa que estimula espacios de reflexión crítica de todos los actores institucionales, de modo tal que contribuya a un mejor conocimiento mutuo, a la construcción de lazos de pertenencia institucional, a la promoción de acciones innovadoras, así como al mejoramiento permanente de la calidad de la oferta institucional.

La organización del Sistema Permanente de Acreditación (S.I.P.A.), se constituye a partir del diseño de programas y modelos de evaluación interna y externa con el objeto de:

- Presentar pautas claras y precisas que garanticen la equidad de la evaluación.
- Aportar insumos para construir una "cultura institucional", en torno de la práctica de la evaluación interna y del uso de los aportes de los procesos de evaluación externa para la construcción de calidad educativa.

Fundamentos del Sistema Permanente de Acreditación

El diseño del Sistema Permanente de Acreditación se fundamenta en tres ejes:

- **La acreditación orienta la regulación del sistema de formación docente:** ello implica que no es concebida como un sistema de mero control, sino que brindará información de base a la institución y al sistema de formación docente continua, de modo tal que aporte insumos para la elaboración de un diagnóstico de la situación de la institución y conducirá el proceso de implementación de condiciones pertinentes para el mejoramiento de la calidad de la formación docente.
- **La acreditación es periódica:** implica que ninguna instancia de acreditación podrá ser entendida como definitiva, sino que se renovará cada vez que finalice el plazo establecido o cada vez que la institución se proponga crear una nueva oferta educativa (carrera-especialización) o modificar las existentes.
- **La acreditación se sustenta en criterios flexibles y abarcativos:** los criterios deberán contemplar las diversidades y particularidades regionales y la especificidad de cada una de las instituciones, en el marco de los acuerdos establecidos por el C.F.C.y E.

Objetivos del sistema permanente de acreditación

Acreditar periódicamente en la RFFDC, permitirá a las instituciones atravesar por sucesivas experiencias de evaluación interna y externa con el objeto de:

- optimizar el proceso de planificación institucional, a partir de la información relevada.
- contribuir a la creación de una base de datos de apoyo a la gestión institucional, ya que la información clasificada y ordenada por el proceso de evaluación aporta datos significativos a quienes toman decisiones.
- clarificar el compromiso con los cambios institucionales que se proponen, como consecuencia de la reflexión realizada por los actores en torno al grado de identidad institucional.
- verificar la coherencia de la propuesta pedagógica y el cumplimiento de las metas institucionales, en relación con los requerimientos de la sociedad y los compromisos asumidos con los estudiantes y sus familias.

La evaluación institucional

Existen dos instancias de evaluación: una interna y otra externa. Los procesos de evaluación interna constituyen el primer insumo del proceso de acreditación, que debe complementarse con una evaluación externa.

El proceso de evaluación interna

Los IFD, deberán garantizar el funcionamiento de instancias de evaluación institucional. En la primera acreditación, cada institución evalúa, principalmente, la correlación entre las metas y objetivos planificados y éstos con la legislación vigente. También se tienen en cuenta las condiciones institucionales (recursos humanos, materiales, etc.), así como la planificación para llevar a cabo los proyectos. Esta primera acreditación evidencia, de este modo, que la institución ha llevado a cabo procesos de autoevaluación que le permiten:

- saber lo que quiere hacer y, por lo tanto, definir con claridad sus metas y objetivos;
- hacer lo que explicita, en función de sus recursos y capacidades instaladas o a instalar;
- llevar adelante procesos educativos acordes con su planificación, y producir logros que puedan ser evidenciados públicamente;
- establecer estándares, criterios de calidad e indicadores de logros, que puede incorporar a sus funciones y dimensiones académicas, administrativas y de gobierno;

- definir con especificidad sus limitaciones, frente a los requerimientos establecidos en la transición hacia la formación docente continua;
- programar detalladamente acciones articuladas con diferentes espacios institucionales para superar las carencias;
- instalar mecanismos de evaluación y planeamiento institucional, que le permitan mejorar con vistas al futuro;

El proceso de evaluación externa

Será llevado a cabo por la Unidad Provincial de Acreditación, y tendrá la facultad de contratar a término, especialistas en las áreas disciplinares y en investigación y capacitación, si lo considerase necesario.

Es responsabilidad de cada Unidad Provincial de Acreditación, establecer las dimensiones e indicadores que contienen los instrumentos de evaluación, en consonancia con los acuerdos nacionales en la materia.

La evaluación externa centrará su mirada en el proyecto educativo institucional poniendo énfasis en:

- *aspectos organizativos*: se analizará a la institución considerada como un todo global, es decir, su proyecto educativo institucional, las características de la modalidad de gestión, los recursos humanos y financieros, la infraestructura y el sistema de apoyo, la viabilidad del proyecto, la pertinencia, la coherencia interna y las vinculaciones con el medio.
- *aspectos académicos*: la propuesta curricular constituirá el primer objeto de análisis, previendo sus posibilidades de modificación o formulación, teniendo como marco de referencia los contenidos básicos comunes de la formación docente continua.

La evaluación externa se complementará con el conocimiento directo del establecimiento y los instrumentos necesarios, que permitirán completar la evaluación y validar el informe de autoevaluación realizado por la propia institución.

El hecho de que una institución haya acreditado en la RFFDC, significará que se ha comprobado que la misma tiene objetivos pedagógico-educativos apropiados, que dispone de recursos genuinos para el cumplimiento de sus acciones y ha demostrado capacidad para llevarlos adelante y mantenerlos en un tiempo futuro.

Periodicidad de la acreditación

La acreditación de las instituciones se llevará a cabo, como máximo, cada cinco años y comprenderá dos instancias: la evaluación del proyecto institucional y la evaluación externa. Independientemente de esta acreditación periódica, las instituciones presentarán a la Unidad Provincial de Acreditación informes evaluativos anuales de avance, por carrera. Además, dicha Unidad podrá solicitar otro tipo de informes y/o evaluaciones complementarias, según considere pertinente. Los listados de las instituciones acreditadas cada cinco años, serán de dominio público en las respectivas provincias y en la Ciudad de Buenos Aires y deberán ser remitidos, a través de un informe provincial, a la Cabecera Nacional.

Bolivia

Proceso de transformación del sistema de formación docente inicial en Bolivia^(*)

Por: Celestino Choque Villca^(**)

A partir de la descripción del contexto socioeducativo y cultural existente en Bolivia, este documento trata la transformación del Sistema de Formación Docente Inicial Intercultural Bilingüe. Los puntos salientes tratado en él son: el marco normativo como encuadre legal, la participación popular en el sistema educativo, el camino recorrido desde las anteriores Escuelas Normales hasta los actuales Institutos Normales Superiores, la estructura de los mismos con sus aspectos institucionales y curriculares y, por fin, las proyecciones para consolidar lo realizado hasta aquí.

Contextualización

La diversidad sociocultural de Bolivia

Bolivia es un país pluricultural y multilingüe conformado por más de 32 grupos sociales. Entre los mayoritarios indicamos a los quechuas, aimaras, castellanos y guaraníes, mientras que dentro de los minoritarios están, por un lado, los chácobos, cabineños, araonas, tacanas, ese ejjas, mechimeris y ma-

^(*) Documento presentado en el II Seminario Internacional de Innovaciones Educativas, organizado por la Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas (Proyecto MCyE/OEA); 24 al 26 de junio de 1998; Buenos Aires; Argentina.

^(**) Viceministro de Educación Inicial, Primaria y Secundaria; Unidad Nacional de Servicios Técnicos (UNST); División de Formación Docente; La Paz; Bolivia.

cahuaras y, por otro, los ignacianos, trinitarios, sirionos, yuracarés, tsimanes, baures, mivimas, itomamas y morés y por último, los guarayos, chiquitanos, ayoreos, weehnayek y yukis.

De acuerdo al Censo de 1992, la población boliviana asciende a 7 millones de habitantes, aproximadamente, de los cuales, el 42% sabe sólo el castellano, el 34% el quechua, el 22% el aimará y un 2% alguna otra lengua.

De acuerdo al Censo Indígena de 1994 y a aquél de 1992, la población hablante de lenguas originarias mayor de seis años, era la siguiente:

• Población quechua:	1.807.686	hablantes
• Población aimara:	1.256.522	hablantes
• Población guaraní:	35.853	hablantes
• Otros grupos:		
➤ En el Chaco	2.121	hablantes
➤ En el Oriente	53.508	hablantes
➤ En la Amazonia	57.994	hablantes
T o t a l:	3.213.684	hablantes

Contexto socioeducativo

Durante los primeros años de vida republicana, la situación del país fue precaria y no permitió un adecuado desarrollo del sector educativo. Se calcula que en 1847, sólo el 10% de los niños en edad escolar asistía a centros educativos y el 7% de la población era analfabeta.

Según el Censo de 1900, Bolivia tenía una población de 1.766.000 habitantes, de los cuales el 51% eran indios y el resto mestizos y blancos; únicamente el 16% de la población era alfabeta y cerca del 80% restante eran hablantes quechua y aimara.

A principios del presente siglo se inicia la creación de escuelas públicas en regiones rurales, con recursos humanos y materiales de origen católico y extranjero. En 1908 se formula un *Plan General de Educación*, en cuyo marco se crea, en 1909, la primera "Escuela Normal de Profesores y Preceptores de la República", la cual empezaría a funcionar en la Ciudad de Sucre con 28 estudiantes varones (Sahonero y López: 1997).

Posteriormente, se fueron creando otras escuelas normales, algunas en el área rural, en el marco de un "proyecto civilizatorio", preparando maestros de nivel primario para la población indígena, pero los resultados fueron insatisfactorios puesto que los "preceptores" allí formados se quedaban a trabajar en las ciudades. En 1950, Bolivia era una sociedad predominantemente rural e indígena, con alrededor del 77% de la población total del país marginalmente integrada en la economía nacional. Del total de la población activa registrada en el Censo de 1950, un 72% se dedicaba a la agricultura e industrias dependientes. En 1955, a través del *Código de la Educación Boliviana*, se estructura la política educativa que estaría vigente en el país durante los 40 años siguientes. Prueba de ello es que, a pesar de haber existido dos intentos de Reforma Educativa, una a finales de la década del 60 y otra en la década del 70, el Código de 1955 continuó siendo el referente por excelencia de la educación, aún para la formulación de la nueva Ley de la Reforma Educativa de 1994.

Contexto de la formación docente antes de la Reforma Educativa

En cuanto a formación docente, el Código de 1955 organiza el sistema de educación normal y mejoramiento del magisterio, estableciendo entre sus *objetivos*:

- formar a los maestros para los ciclos pre-escolar, primario y secundario, urbanos y rurales y de especialidades;
- proveer preparación técnica a los directores de escuelas, colegios y normales, supervisores y administradores del sistema;
- capacitar y profesionalizar a los docentes interinos;
- difundir principios, métodos y procedimientos de la ciencia y la técnica pedagógicas.

La formación de maestros estaba orientada hacia la *unificación e "integración"* de la sociedad boliviana con estrategias alienantes y uniculturales, en favor sólo de la lengua y cultura castellanas. Los programas de formación eran diferentes para el área urbana y rural; los maestros formados para el área rural estaban preparados para realizar un proceso de castellanización forzosa, sin considerar las condiciones socioculturales de los niños. El Art. 115 del Código de 1955, establecía lo siguiente: *"La acción alfabetizadora se hará en las zonas donde predominan las lenguas vernáculas, utilizando el idioma nativo como vehículo para el inmediato aprendizaje del castellano como factor necesario de*

integración lingüística nacional. Para este efecto, se adoptarán alfabetos fonéticos que guarden la mayor semejanza posible con el alfabeto del idioma castellano”.

En síntesis, las escuelas normales urbanas estaban destinadas a la formación de profesores para las ciudades y capitales provinciales del país; mientras que las escuelas normales rurales formaban maestros para dar respuesta a las necesidades de la educación indígena en los contextos rurales.

Marco legal para la transformación del sistema de formación docente inicial intercultural bilingüe

Reforma Educativa

La Ley 1565 de Reforma Educativa, promulgada el 7 julio de 1994, en su Art. 15 establece: *“Las Escuelas Normales urbanas y rurales serán transformadas en Institutos Normales Superiores (INS), en los que se llevará a cabo la formación y capacitación de los docentes que el sistema educativo requiera... El Ministerio de Desarrollo Humano establecerá, de acuerdo a reglamento, las pautas para la constitución de nuevos Institutos y para la reconversión de las actuales Escuelas Normales”.*

El artículo mencionado, *rompe los esquemas tradicionales y discriminatorios entre urbano/rural*, tanto respecto al contexto en el que se encuentra ubicada la Normal, como al tipo de profesional que se titula en ella. Se promueve la formación inicial de un maestro único en Institutos Normales Superiores con un enfoque intercultural y bilingüe¹. Esta formación también puede ser asumida por las universidades que así lo decidan, de acuerdo al Art. 16, que establece que: *“El personal docente de los niveles pre-escolar, primario y secundario se formará en los Institutos Normales Superiores y en las Universidades...”*. El mismo Art. 16 establece que: *“La Secretaría Nacional de Educación, en coordinación con los Institutos Normales Superiores y las Universidades programará cursos complementarios en las modalidades presencial o a distancia, a fin de otorgar el Título en Provisión Nacional y el reconocimiento académico que habilite a los maestros interinos...”*.

¹ En principio, se estableció la diferenciación entre INS interculturales e interculturales bilingües, sin embargo, se observó que con ello se reproducía la anterior discriminación entre urbano/rural y se distorsionaba la Ley 1565 que reformulaba el Currículo del sistema nacional con un enfoque intercultural y bilingüe.

Descentralización administrativa

Los INS, de acuerdo a la *Ley de Descentralización Administrativa* dependen de la Prefectura del Departamento en su parte administrativa, a través de las Direcciones Departamentales de Educación, estableciendo su relación con el Nivel Nacional mediante la Dirección General de Formación Docente y la Unidad de Servicios Técnicos Pedagógicos.

Participación popular en la educación

La Ley de Reforma Educativa define a la *Participación Popular* como uno de los componentes principales en la estructura del sistema educativo nacional. El Art. 6º establece que el Sistema Educativo Nacional se organiza en cuatro estructuras; la primera de ellas es la de la *"Participación Popular, que determina los niveles de organización de la comunidad para su participación en la educación"*. Asimismo, en el mismo artículo, en el punto 5º, reconoce a *"los Consejos Educativos de Pueblos Originarios, que atendiendo el concepto de transterritorialidad, tendrán carácter nacional y estarán organizados en: aimará, quechua, guaraní y amazónico multiétnico. Participarán en la formulación de las políticas educativas y velarán por su adecuada ejecución, particularmente sobre interculturalidad y bilingüismo"*.

Los mecanismos de la Participación Popular en la Educación son: Las Juntas Escolares, las Juntas de Núcleo, los Honorables Consejos y Juntas Municipales, los Consejos Departamentales de Educación, los Consejos Educativos de Pueblos Originarios, el Consejo Nacional de Educación y el Congreso Nacional de Educación.

Estructura de los Institutos Normales Superiores (INS)

Estructura Institucional

Los INS tienen la *siguiente* estructura:

- Un *Consejo Institucional* que se constituye en un nivel consultivo, está conformado por el Rector como secretario del mismo, los Directores de las Unidades de los INS, un representante docente, uno estudiantil y 5 del Consejo Educativo Departamental. Su funcionamiento estará sujeto a reglamentación aprobada por el Ministerio de Educación, Cultura y

Deportes, mediante resolución. La reglamentación deberá definir la participación de las organizaciones del entorno del INS, en el Consejo Institucional.

- La *Rectoría* se constituye en el nivel ejecutivo, cuyas funciones están claramente establecidas en el Estatuto.
- El nivel *Operativo* está constituido por las Unidades: de *Planificación y Desarrollo Institucional*, de *Formación Inicial*, de *Formación de Recursos Humanos en Servicio* y de *Administración Financiera*.

Estructura Curricular

Su estructura está compuesta de una matriz de doble entrada. Por un lado, presenta la articulación entre los *núcleos orientadores* que emergen del *eje de desarrollo profesional* y, por el otro, los *campos de conocimientos* que constituyen las *grandes áreas* y *subáreas* curriculares.

El Eje de Desarrollo Profesional

Se define como un "eje organizador" de toda la estructura curricular de formación docente; opera a través de cuatro temas transversales: *investigación*, *tratamiento a la diversidad*, *interacción social*, y *práctica profesional docente*; es un espacio donde se desarrolla la vocación y el orgullo docente.

Los Núcleos Orientadores

Los núcleos orientadores guían, matizan y organizan el desarrollo de los elementos curriculares de formación docente; articulan las áreas, los campos de conocimiento y los temas transversales, en su organización vertical y su secuenciación horizontal. Los núcleos orientadores se presentan por semestres.

Determinación de las Áreas y Subáreas

Retomando las finalidades de formación docente y elementos del nuevo rol profesional en la sociedad contemporánea, se problematizan cuatro *aspectos claves* de la formación docente:

- a) El conocimiento y trato del contexto social, antropológico, histórico, cultural, lingüístico y natural, a nivel local, regional, nacional e internacional, en relación con la educación. Por todo ello se propone el área de *Realidad Nacional y Educación*.

- b)** Los modelos y procesos de enseñanza y aprendizaje de los niños y adolescentes, que implican conocimiento de teorías de aprendizaje y educativas para orientar la formación de maestros, para lo que se propone el *área pedagógica*.
- c)** Si bien los maestros deben saber contextualizar y dar sentido a su acción, también deben conocer los contenidos y procesos específicos del trabajo educativo, según las diversas áreas del Currículo de nivel primario, para lo que se define el área de *Análisis y Desarrollo Curricular*. En esta área, se consideran las siguientes subáreas: Lenguaje y Comunicación (lengua castellana); Lenguaje y Comunicación (lengua originaria); Matemática; Ciencias de la Vida y Tecnología y Expresión y Creatividad.
- d)** Asimismo, se juzga importante el conocimiento gestor de los procesos y productos curriculares e institucionales de la educación, por lo que se propone el área de *Gestión Educativa*.

Por otra parte, se proponen las *menciones* para dar respuesta a las necesidades del Tronco Común Curricular del Nivel Primario, que establece talleres de artes plásticas, motrices, musical y escénico y, son los INS el lugar de formación donde se desarrollarían estas competencias en los docentes.

Pero al mismo tiempo se observó que las anteriormente llamadas materias técnicas eran cargos ocupados por especialistas o maestros interinos; en ambos casos, no respondían a los requerimientos de atención del nivel primario y perdían la dimensión holística y sinérgica del proceso educativo.

Las menciones no conducen a formar especialistas en una determinada rama del área de expresión y creatividad, sino que le permite al docente del nivel primario responder a una formación integral ligada a la atención de todos los objetivos y ciclos de aprendizaje del nivel primario. La formación de docentes de primaria con una determinada mención, está dirigida, principalmente, a la atención del segundo y tercer ciclos de aprendizaje del nivel primario, donde la atención en este área es más específica.

Campos de conocimientos

Los campos de conocimiento, son un conjunto articulado de conocimientos, conceptos, representaciones y prácticas que se estructuran en torno a un núcleo temático o un problema central, donde las disciplinas sólo son aspectos particulares que pueden ser tomados en cuenta según la necesidad de desarrollar los marcos conceptuales.

En general, la transformación curricular de formación docente en Bolivia, está centrada en las demandas y exigencias de docencia que señala la Ley 1565 de la Reforma Educativa, que requiere un maestro con el siguiente perfil profesional:

- *Maestro mediador*, como fuente entre el alumno y el aprendizaje.
- *Maestro iniciador e impulsor* de actividades significativas, dentro de las cuales los alumnos tienen la posibilidad de desarrollar su aprendizaje.
- *Maestro organizador*, que articula, ordena, coordina y armoniza el trabajo, tanto con sus alumnos, como con la comunidad.
- *Maestro investigador*, que observa, recoge información, reflexiona y evalúa constantemente los procesos de aprendizaje.
- *Maestro comunicador intercultural*, que es mediador de las diferencias culturales con las que debe interactuar en las situaciones de aula.
- *Maestro democrático*, que fomenta la participación de los alumnos, no sólo en la realización de las actividades conducentes a logros de aprendizaje, sino en la toma de decisiones sobre aspectos que les conciernen y que genera un ambiente de respeto y escucha de las opiniones y criterios divergentes.

Programas que oferta el sistema de formación docente

- Nivel Inicial (Pre-Escolar), con enfoque intercultural y modalidad bilingüe
- Nivel Primario, a partir de la lengua castellana
- Nivel Primario, a partir de una lengua originaria
- Nivel Secundario, en coordinación con universidades
- Capacitación a maestros en servicio
- Titularización a maestros interinos
- Formación Permanente, en coordinación con universidades
- Educación alternativa, en coordinación con el Viceministerio de Educación Alternativa.

- Bachillerato Pedagógico acelerado intercultural bilingüe

Proceso de transformación institucional de las Escuelas Normales en Institutos Normales Superiores

Etapa preparatoria (agosto de 1994 a enero de 1996)

En agosto de 1994, se dio inicio a la etapa preparatoria del proceso de transformación, con la presentación de la *propuesta preparada por el Equipo Técnico de la Reforma Educativa (ETARE)*. La estrategia fue involucrar a las Normales en sus propios procesos de cambio, a través de "equipos monitores" que debían trabajar al interior de cada Normal, en coordinación con la Unidad Nacional de Servicios Técnico-Pedagógicos (UNSTP) de la Reforma Educativa.

Hasta 1995, se organizaron veintitrés Equipos Monitores, con los cuales se realizaron dieciséis seminarios-taller de transformación institucional. Se brindó apoyo técnico en la elaboración de los *proyectos académicos institucionales (PAIs)*, con los siguientes resultados:

- Veintidós Proyectos Académicos Institucionales elaborados por los equipos monitores de las Escuelas Normales y presentados el 31 de diciembre de 1995 a la UNSTP. Los PAIs tomaron en cuenta aspectos relacionados con el diagnóstico situacional, la propuesta de transformación, el presupuesto, la factibilidad del proyecto y su coherencia global. Estos documentos, posteriormente fueron evaluados por una comisión conformada por Técnicos de la UNSTP, de la Subsecretaría Nacional de Educación Superior Ciencia y Tecnología y consultores externos.
- Una propuesta curricular para el primer año de formación docente inicial de primaria (Tronco Común), que funcionó a partir de septiembre de 1995, a manera de un "currículo mejorado".
- Una actitud docente de apertura al cambio en las Normales, especialmente al proceso de transformación curricular y un marcado interés por capacitarse.

Etapa de elaboración de propuestas (febrero de 1996 a enero de 1997)

En esta etapa, se realizaron siete seminarios-taller especializados de carácter técnico curricular, en los que participaron 496 profesores de las Normales y consultores nacionales y extranjeros. Los seminarios trataron los

siguientes temas: Didáctica de la Lengua Materna; Etnia, Lengua y Cultura; Expresión y Creatividad; Ciencias de la Vida; Psicopedagogía; Matemática y Elaboración propuesta del diseño curricular para la formación pre-escolar.

Con los insumos recogidos en los seminario-taller, se inició la elaboración del *Diseño Curricular Base de Formación Docente (DCB) para el Nivel Primario*, caracterizado por ser flexible, abierto y sostenible.

Paralelamente se elaboró el *documento de transformación institucional* en el Departamento de Formación Docente; el mismo fue aprobado y socializado en un seminario nacional.

Entre otros documentos que se elaboraron como complementarios para el proceso de transformación institucional y curricular, pueden mencionarse los siguientes:

- Estudio de Proyecciones de Formación Docente hasta el año 2006 por Departamentos (estudio que requiere ser complementado con datos actuales y datos sobre jubilaciones e interinato).
- Estatuto Nacional de Formación Docente, documento analizado y aprobado mediante la Resolución Ministerial N° 019/97 del 14 de febrero de 1997. Este documento consta de cuatro títulos, once capítulos y sesenta y seis artículos; es un documento oficial que regula el funcionamiento administrativo y académico del sistema en sus niveles: consultivo, ejecutivo y operativo.

Finalmente, se decide a nivel de autoridades nacionales, *la transformación de siete Institutos Normales Superiores*. Los mismos son avalados por el Estatuto de Formación Docente.

Los criterios de selección que se utilizaron para esta transformación, fueron los siguientes:

- Un INS por departamento como mínimo, que cumpla con las demandas de formación docente inicial del Nivel Primario.
- Implementación de la transformación en aquellas escuelas normales que tengan condiciones de infraestructura favorables y disposición al cambio.
- Demanda de formación inicial intercultural y bilingüe para el nivel primario en el departamento.
- Poder de convocatoria de la escuela normal en su contexto.

De acuerdo a estos criterios, se acuerda transformar en Institutos Normales Superiores a las siguientes escuelas normales:

Institutos Normales Superiores	Ubicación	Modalidad de lengua
Simón Bolívar	La Paz	a partir del castellano
Mariscal Sucre	Sucre	a partir del castellano
René Barrientos	Caracollo - Oruro	a partir del aimara
Chayanta	Chayanta - Potosí	a partir del quechua
Ismael Montes	Vacas - CBBA	a partir del quechua
Juan Misael Saracho	Canasmoro - Tarija	a partir del castellano
Santísima Trinidad	Beni	a partir del castellano

Etapa de ejecución de la transformación

En el marco del Estatuto del Sistema Nacional de Formación Docente, se elaboran dos documentos importantes: el *Reglamento de Evaluación* para la institucionalización de los cargos en los siete INS y el documento de *Perfiles Profesionales* que requiere el sistema de Formación Docente.

Con estos documentos, se inicia el proceso de institucionalización de los cargos de autoridades y docentes de los siete Institutos Normales Superiores.

Transformación de Nuevos Institutos Normales Superiores

Concluida la institucionalización de los cargos en los INSs, la Secretaría Nacional de Educación, a través de la UNST-P, definió una propuesta para la transformación de las escuelas normales restantes. Tomando en cuenta:

Desde los aspectos curriculares

Deptos.	Escuelas Normales	Situación actual	Programas que ofrecerán
La Paz	Warisata (sede central) y Santiago Huata (unidad académica)	Cuenta con Resolución Ministerial para constituirse en INS.	Warisata: Primaria aimara, Secundaria y capacitación. Santiago Huata: Pre-Escolar, Primaria castellano y Titularización.
Cochabamba	Paracaya (sede central) y Tarata (unidad académica)	Cuentan con Resolución Secretarial para constituirse en INS	Paracaya: Primaria castellano, Secundaria y titularización. Tarata: Pre-Escolar.
Santa Cruz	Enrique Finot (INS), Portachuelo (INS), Charagu (sede central) y Prog. Guaraní de F.D. (unidad académica)	En proceso de transformación, para constituirse en tres INSS	E. Finot: Pre-Escolar, Primaria y Secundaria. Portachuelo: Pre-Escolar, Primaria y Titularización. INSPOC: Pre-Escolar, Primaria guaraní, Titularización.
Beni	Tumichua (sede central) y Riberalta (unidad académica).	En proceso de transformación, para constituirse en un INS	Tumichua: Primario Multiétnico y B.P. Riberalta: Pre-Escolar y Titularización.
Potosí	E. Avaroa (sede central), Caiza "D" (unidad académica) y Llica (unidad académica)	Aún no hay consenso para conformar un solo INS	E. Avaroa: Pre-Escolar, Primaria castellano, Secundaria y Formación Permanente. Caiza "D": Primaria quechua y titularización. Llica: Primaria aimara
Oruro	Ángel Mendoza	Debe conformar un INS con Caracollo	Á. Mendoza: Pre-Escolar, Primaria y Secundaria.
Chuquisaca	Cororo y V. Serrano	Cororo en proceso de transformación anexado al INS de Mariscal Sucre. V. Serrano se transformó en Instituto de Educación Alternativa.	Cororo: Primaria quechua y titularización.

Desde los aspectos institucionales

Depto.	Instituto Normal Superior	Estructura Administrativa (con funciones alternas)
La Paz	Warista-Santiago Huata	Rectoría (Warisata) Unid. Planif. y Desarrollo Institucional (Warisata) Unid. Formación Inicial (Warisata) Unid. Adm. Financiera (Warisata) Unid. Form. RR. HH. en Servicio (Stgo. de Huata)
Cochabamba	Paracaya-Tarata	Rectoría (Paracaya) Unid. Planif. Desarrollo Institucional (Paracaya) Unid. Formación Inicial (Paracaya) Unid. Adm. Financiera (Paracaya) Unid. Form. RR. HH. en Servicio (Paracaya) Coordinador Formación Inicial (Tarata)
Santa Cruz	Portachuelo	Rectoría Unid. Planif. Desarrollo Institucional Unid. Formación Inicial Unid. Adm. Financiera Unid. Form. RR. HH. en Servicio
	Charagua-Camiri (INSPOC)	Rectoría (Charagua) Unid. Planif. Desarrollo Institucional (Charagua) Unid. Formación Inicial (Charagua) Unid. Adm. Financiera (Charagua) Unid. Form. RR. HH. en Servicio (Charagua) Coordinador Formación Inicial (Camiri)
	E. Finot	Rectoría Unid. Planif. Desarrollo Institucional Unid. Formación Inicial Unid. Adm. Financiera Unid. Form. RR. HH. en Servicio
Beni	Tumichucua-Riberalta (INSPA)	Rectoría (Tumichucua) Unid. Planif. Desarrollo Institucional (Tumichucua) Unid. Formación Inicial (Tumichucua) Unid. Adm. Financiera (Tumichucua) Unid. Form. RR. HH. en Servicio (Riberalta)
Potosí	E. Avaroa, Caiza "D" y Llica	Rectoría (E. Avaroa) Unid. Planif. Desarrollo Institucional (E. Avaroa) Unid. Formación Inicial (E. Avaroa) Unid. Adm. Financiera (E. Avaroa) Unid. Form. RR. HH. en Servicio (Caiza "D") Coordinador Formación Inicial (Llica)
Oruro	Á. Mendoza con Caracollo	Rectoría (Caracollo) Unid. Planif. Desarrollo Institucional (A. Mendoza) Unid. Formación Inicial (A. Mendoza) Unid. Adm. Financiera (A. Mendoza) Unid. Form. RR. HH. en Servicio (Caracollo)
Chuquisaca	Cororo con Mcal. Sucre	Rectoría (Mcal. Sucre) Unid. Planif. Desarrollo Institucional (Mcal. Sucre) Unid. Formación Inicial (Mcal. Sucre) Unid. Adm. Financiera (Mcal. Sucre) Unid. Form. RR. HH. en Servicio (Cororo)

Proyecciones para la gestión de 1998

La División de Formación Docente de la Unidad Nacional de Servicios Técnico-Pedagógicos (UNST), como una instancia técnica de la Reforma Educativa, está empeñada en la consolidación de la transformación institucional del antiguo sistema de formación de maestros con una nueva estructura institucional y curricular que responda a las demandas y necesidades de maestros que el país requiere.

En la gestión de 1998 se definirán políticas y normas de carácter nacional que conduzcan a la descentralización paulatina del sistema de formación docente a los niveles departamentales.

A fin de consolidar el proceso de transformación de los INS en la presente gestión, se requiere trabajar en las siguientes líneas de acción:

- Elaboración de normas, reglamentos y políticas.
- Elaboración del Escalafón del Sistema Nacional de Formación Docente.
- Validación de los diseños Curriculares Base de formación docente inicial del Nivel Pre-Escolar y Primario.
- Seguimiento y evaluación del trabajo realizado por los siete primeros INS en la gestión académica e institucional.
- Incorporación al proceso de transformación institucional y curricular de las demás Escuelas Normales del país.
- Instalación de un Sistema Nacional Superior de Educación a Distancia en el país (elaboración de normas, reglamentos del proceso de institucionalización, etc.).
- Realización de estudios e investigaciones de necesidades de docencia para secundaria, situación de interinato, necesidades de BP y otros.

Formación de profesores: evaluando una iniciativa innovadora (*)

Por: María Teresa Dutra Maranhão

Natal, 29 de abril 1998(**)

En este documento, se desarrolla una propuesta de formación docente en el Estado de Río Grande do Norte, como respuesta "... a la ausencia de una política educativa que la asumiera (orgánicamente), y a la expansión, sin planeamiento, de las redes de enseñanza en el Brasil". La definición del perfil del profesor que se pretendía lograr, la descripción de la propuesta, su operacionalización y la evaluación del recorrido realizado, son los aspectos tratados en el mismo.

Introducción

La ausencia de una política de formación docente y la expansión, sin planeamiento, de las redes de enseñanza, acarreó graves distorsiones al desarrollo de la educación en el Brasil. La falta de un plan de carrera que contemplara salarios dignos y una formación continua no estimuló la opción por el magisterio.

Ante el nuevo orden económico-social que vivimos, se hizo necesario tomar precauciones que pudiesen, en el más corto plazo posible, revertir la situación vigente.

(*) Documento presentado en el II Seminario Internacional de Innovaciones Educativas, organizado por la Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas (Proyecto MCE Argentina/OEA.); 24/26 de junio de 1998; Buenos Aires; Argentina.

(**) Instituto de Formación de Profesores Presidente Kennedy; Sec. de Educación, Cultura y Deportes; Gob. del Estado de Río Grande del Norte; Ministerio de Educación y Deportes.

A partir de una mirada retrospectiva a la legislación precedente a las directivas que ahora guían la formación del profesor, encontramos las Escuelas Normales como instituciones que, en el nivel medio, preparaban al docente para la que era entonces la enseñanza primaria. Con la llegada de la Ley 5.692/71, surge la 'Habilitación al Magisterio', generando un abanico de otras habilitaciones que profesionalizaban en cursos de 2º grado (2º grau)¹. La nueva propuesta de formación de profesor para el 1º grado (1º grau), fue objeto de críticas en relación con su consistencia, principalmente ante las exigencias de una realidad escolar que debía responder a los crecientes avances en la ciencia y la tecnología. La reestructuración del Curso de Pedagogía a través del Parecer 252/69 - CFE, abrió la posibilidad de contemplar la formación del Profesor que actuaría en la enseñanza del 1º grado, ofreciendo una habilitación en la Enseñanza de las Actividades y las Prácticas.

La poca motivación de los alumnos de los Cursos de Pedagogía para ejercer la docencia en el 1º grado, determinó que, prácticamente, no hubiese repercusiones en ese nivel de enseñanza en cuanto a la posibilidad de formar, en el nivel superior, el profesor que la enseñanza de 1º grado estaba reclamando.

El Plan Decenal de Educación Para Todos (1993), abrió las perspectivas para que surgiera el nuevo profesor para lo que era entonces la enseñanza de 1º grado cuando, en sus metas globales, y paralelamente a la propuesta de "... promover la revisión crítica de los cursos de licenciatura y de la escuela normal, de forma de asegurar a las instituciones formadoras un nuevo patrón de calidad...", proponía el aumento progresivo "de las remuneraciones del magisterio público a través del plan de carrera que asegure su compromiso con la productividad del sistema, ganancia real de salarios y la recuperación de su dignidad profesional y del reconocimiento público de su función social".

El *Instituto de Formación de Profesores (IFP)*, fue creado, coherentemente con la propuesta del Plan Decenal, *como un espacio referencial donde debería desarrollarse la formación inicial y la formación continua para fortalecer al profesional del magisterio que debería actuar en la enseñanza de 1º grado.*

El perfil del profesor a ser formado, fue delineado en un discurso ofrecido por la Profesora María Isaura de Medeiros Pinheiro, Consultora del IFP, en el acto del grupo de 1997. En la visión de la Profesora citada,

"Él es un educador profesor. Un profesional que aprendió presupuestos y for-

¹ 2º grau en el original

muló indagaciones en el plano teórico, pero que sabe dar vida a lo que podría estar en la letra cuando se encuentra, no delante sino entre sus alumnos. Un profesor que sitúa los chicos en las fajas de desarrollo piagetianas cuando propone trabajos compatibles con diferentes grados de maduración, pero que acepta la permeabilidad de esas fajas. Ustedes que hoy se reciben, comprenden que su ejercicio profesional está regido por dictámenes legales y contextualiza históricamente las normas que disciplinan esa actuación, pero son capaces de, hasta en actitudes quijotescas que la vida incita a asumir, luchar contra las amarras que condicionan su práctica. Los veo a ustedes como profesores de chicos que fueron caracterizados por teóricos dignos de respeto, pero que trabajan con los chicos que están allí entre ustedes, esperando por ustedes en el mundo real de la escuela pública de Rio Grande do Norte. El contenido que ustedes discutieron durante dos años, fue fundamentalmente revisto en función de la realidad de su escuela. El estudio de Lengua fue pensado para formar, no sólo a portadores de competencia lingüística, sino a lectores críticos y productores de escritos. La Matemática estudiada, no fue trabajada por sí misma en función de teoremas que los siglos ya se encargaron de demostrar, sino de hacer a sus alumnos capaces de realizar la contabilidad y la medición que cuantificará lo poco que ellos tienen y lo mucho que precisan tener. La Historia que ustedes ahora trabajan, tal vez se sitúe delante de las pirámides y de los jardines suspendidos, pero dialogando con la Geografía y hablando del pequeño mundo que es el espacio que los alumnos ocupan y en el cual se van percibiendo actores, haciendo una Historia que no es la oficial. Ustedes, no estudiaron Ciencias en el sentido tradicional de identificar sustancias y describir fenómenos. Trabajaron, sí, en cómo pensar científicamente sin esclavizarse a los tubos de ensayos y a las probetas. Educación Artística y Educación Física fueron trabajadas por ustedes, fomentando el espíritu lúdico para que surgiese el placer previsto por Snyder".

La práctica ejercida por el profesor-alumno y por los egresados del IFP, trabajando los diversos contenidos curriculares del nuevo Curso de Pedagogía descriptos por la Profesora María Isaura de Medeiros Pinheiro, y ratificados por los Directores de las escuelas donde los mismos actúan, fueron oídos en el proceso de evaluación y serán referidos en el final de este trabajo.

La propuesta

En 1992, se realizó en Brasil un Seminario Internacional sobre Formación de Profesores para la Enseñanza Básica. Francia, participante del referido Seminario, había promovido una transformación total en la formación de los profesores dentro de su Reforma Nacional de la Enseñanza. Como consecuencia de ese evento, el gobierno francés, que ya desarrollaba un Programa de Cooperación Educativa con Brasil, pone a disposición del Ministerio de Educación y Deportes una consultoría técnica en el área de formación.

Río Grande do Norte, que tuvo a su Secretario de Educación como uno de los conferencistas del Seminario, acepta la oferta y constituye un "Grupo de Conducción" con la finalidad de estudiar y definir una propuesta de formación que atendiese a las especificidades de la Red de Enseñanza Pública del Estado.

Durante todo el año de 1993, el Grupo de Conducción, guiado por los datos estadísticos resultantes de una Evaluación Nacional realizada por el Sistema de Evaluación de Enseñanza Básica (SAEB), y considerando el diagnóstico sobre el proceso de formación de profesores, piensa y elabora un proyecto. En el trabajo se tomó el cuidado de incluir dispositivos de formación que fuesen capaces de, a corto y mediano plazo, revertir el preocupante cuadro observado en la escuela, promoviendo, por consiguiente, resultados más eficaces.

Antes de pasar a detallar el proyecto de formación que fue propuesto, creemos importante esclarecer los puntos que llevaron a la definición del espacio donde el mismo debería ser ejecutado.

Un cierto distanciamiento de las Universidades con la Enseñanza Fundamental, sumado a la poca disponibilidad para la atención de un contingente significativo, hizo que la Secretaría de Educación, Cultura y Deporte (SECD/RN) decidiese transformar la más tradicional de las Escuelas Normales del Estado en Instituto de Formación de Profesores Presidente Kennedy (IFP). Este instituto, fue creado en el transcurso de la Ley Nº 6.573 del 2 de marzo de 1994, y caracterizado como un Órgano de Régimen Especial vinculado a la SECD, disponiendo de una relativa autonomía administrativa y financiera. *El IFP fue creado para atender las necesidades de la red pública a través de tres funciones: Formación Inicial, Formación Continua y Centro de Referencia.*

La idea que prevaleció, fue la de constituir un espacio donde se desarrollase exclusivamente la formación, que estuviese organizado administrativamente en función de ella, y que todas las personas relacionadas con el proceso de formación trabajasen en el marco de una perspectiva de referencia para la práctica del profesor.

La Administración del IFP está constituida por un Director General, dos Coordinaciones –la Administrativa y la Pedagógica– y tres Jefes de Sector: Servicios Generales, Financiero y Registro Escolar. Además de los cargos citados, existe el Consejo Administrativo, el Consejo Científico Pedagógico y el Consejo de Gestión. Los dos primeros cuentan con representantes de la Universidad Estatal de Río Grande do Norte (URRN), de la Universidad Federal de Río Grande do Norte (UFRN), Secretaría Estatal de Educación, Cultura y Deporte –SECD/RN–,

de la Secretaría Municipal de Educación (SME), Profesores-Formadores, Profesores-Alumnos, Directores, Coordinadores y Consultora del IFP. El último órgano colegiado, está constituido por varios segmentos de la propia institución.

El curso de Magisterio en el nivel de 2º grado, que funcionaba en la que era entonces la Escuela Estatal, fue desactivado paulatinamente, luego de su redimensionamiento. En tanto, la escuela de enseñanza fundamental de 1ª a la 4ª serie fue mantenida. Ésta funcionaba como campo de investigación y apoyo a las actividades de formación.

A través de sus tres funciones, el IFP presenta como propuestas más amplias:

- afirmar el papel de la escuela como agente de cambio;
- recuperar la función pedagógica del profesor;
- provocar resultados inmediatos en la escuela en la enseñanza infantil y fundamental.

Para concretar las propuestas referidas, el IFP definió como *acciones prioritarias*:

- formar, en el nivel superior, *profesores para la enseñanza infantil y fundamental*;
- planear, ejecutar y evaluar acciones que aseguren la formación continua del profesor;
- constituirse en un *Centro de Referencia* para la formación docente;
- desarrollar propuestas pedagógicas innovadoras, investigaciones en la educación e identificar las áreas del Sistema de Enseñanza que debieran ser fortalecidas.

Al mismo tiempo que trabajaba en la elaboración del anteproyecto de Ley que redimensionó la Escuela Estatal, el Grupo de Conducción estudiaba y definía, con la consultoría del Profesor Michel Brault, el Proyecto Pedagógico del Curso que sería ofertado en convenio con la URRN.

La escuela previa de los profesores portadores del Curso de Magisterio -2º grado-, en efectivo ejercicio de la docencia en la enseñanza infantil y fundamental de la red pública, facilitó considerablemente la definición del perfil de profesor que se pretendía formar, de las bases metodológicas del Proyecto del Curso y de la propia filosofía que debía guiar al mismo.

Uno de los puntos polémicos en la elaboración del Proyecto, fue la definición del Profesor-Formador. La necesidad de mantener la coherencia con las bases filosóficas y metodológicas del curso, exigía un profesor con competencia técnica que atendiese a los siguientes requisitos: basamento teórico, seguridad para ejecutar la propuesta metodológica, dominio de los contenidos de la polivalencia, experiencia en la formación de profesor para ese nivel de enseñanza. *Lo que se pretendía era una síntesis de la competencia académica de las Universidades y la práctica de aquellos que siempre estuvieron más próximos a la realidad de la red pública de educación.*

El hecho de que los dispositivos de formación previstos en el Proyecto del Curso se revistiesen de características innovadoras, hizo necesario una preparación especial para los futuros formadores.

El equipo de 40 Profesores-Formadores, fue seleccionado entre los que ya integraban el cuadro general de la SECD. El proceso de selección realizado fue un Ciclo de Estudios, con una duración de tres meses, en el que se les brindó a los participantes, más allá de la verticalización de los contenidos y la discusión de nuevas metodologías, el conocimiento de los aspectos referentes a los dispositivos de formación. Los Profesores seleccionados cumplen un régimen de tiempo integral, desempeñando el papel de Formador y de Tutor. En esos papeles desarrollan actividades de enseñanza, orientación e investigación didáctica, elaboración de un Memorial de Formación y también acompaña la práctica docente de sus tutelados en sus respectivas Escuelas Laboratorio. Cada Profesor-Formador es tutor de, como máximo, diez tutelados.

El Curso de Pedagogía, Licenciatura Plena - Habilitación en Formación de Profesores de 1^º a 4^º serie de la Enseñanza Fundamental, tiene como bases metodológicas:

- alternancia entre la formación académica y profesional;
- importancia del trabajo personal y autónomo;
- análisis de situaciones de aula con base en los Parámetros Curriculares Nacionales - PCNs;
- formación en una perspectiva interdisciplinar;
- acción docente guiada por la investigación científica.

La integración de la carga horaria de 3.030 horas se lleva a cabo en dos años, considerando las actividades presenciales en el IFP en un turno y la práctica supervisada en la Escuela Laboratorio en el otro.

Armado Curricular 1997 - Duración: 2 años

Disciplina por área de formación	Carga 1 ^{er} año	Carga 2 ^{do} año	Total
Fundamentos de la educación			
1. Introducción a la educación			
1.1. Sociología de la educación	45	45	90
1.2. Historia de la educación	45	45	90
1.3. Filosofía de la educación	45	45	90
2. Psicología de la educación	45	45	90
3. Estructura y funcionamiento de la Enseñanza de 1 ^o y 2 ^o grado	45	45	90
4. Metodología del trabajo científico	45	45	90
Total I	270	270	540
Formación polivalente			
5. La enseñanza del Lenguaje	45	45	90
6. La enseñanza de Matemática	45	45	90
7. La enseñanza de Ciencias Físicas y Biológicas	45	45	90
8. La enseñanza de Historia	45	45	90
9. La enseñanza de Geografía	45	45	90
10. La enseñanza de Educación Artística	45	45	90
11. La enseñanza de Educación Física	45	45	90
Total II	315	315	630
Formación Profesional			
12. Mediación didáctica	90	90	180
13. Memorial profesional	-	180	180
14. Acción docente			
14.1. Investigación científica en el aula	450	450	900
14.2. Etapa supervisada	210	210	420
Total III	750	750 180	1680
Formación complementaria			
I. Seminario de Investigación	45	45	90
II. Atelier de recursos pedagógicos	10	-	10
III. Atelier de lengua portuguesa	15	15	30
IV. Talleres pedagógicos	20	20	40
V. Seminarios acerca de los fundamentos de la educación		10	10
Total IV	90	90	180
Carga horaria total del curso I + II + III + IV	1425	1605	3030

Relato de la operacionalización

Al iniciar el Curso en 1994, con los 200 Profesores-alumnos clasificados a través del Concurso Vestibular realizado por la URRN, teníamos conciencia de las dificultades que iríamos a enfrentar durante la cursada. La operacionalización de la propuesta ideada, fue construida paso a paso, de forma colectiva, para que los muchos dispositivos de formación pudiesen ser asimilados mejor por los Profesores-Formadores y, por consiguiente, comprendidos por los Profesores-Alumnos.

La ejecución de la propuesta curricular se lleva acabo en situaciones de formación definidas de la siguiente manera:

Las *disciplinas* que integran los fundamentos de Educación, son desarrolladas a través de Seminarios que exigen tiempo completo del Profesor-Alumno en el IFP, permitiendo, de este modo, una mejor reflexión de su práctica docente. Se decidió, sin embargo, que los alumnos de esos profesores-alumnos no debían quedar sin clases en las escuelas respectivas. Para esto, los Profesores-Alumnos del turno contrario, durante la semana que no concurren al IFP, dan sus clases regularmente y, cuando no lo hacen, dan la correspondiente a alguno de los colegas que se encuentran en el Seminario. Ese reemplazo, que fue definido por los Profesores-Alumnos de *Alternancia*, tiene otro objetivo; el de proporcionar una experiencia con otros alumnos de otras series y en escuelas diferentes de aquella en la que viene actuando.

Los *Seminarios* trabajan los contenidos en el marco de un eje temático definido por el conjunto de formadores del área de Ciencias de la Educación. Estos pueden ser realizados abordando contenidos de una sola disciplina de ese área, pero en la mayoría de las veces sucede que participan contenidos de dos o más disciplinas.

La *Formación Polivalente* posibilita una gran flexibilización de situaciones de formación. La libertad y la creatividad de los equipos de formadores se desarrollan en una perspectiva interdisciplinar. El agrupamiento de los Profesores-Alumnos en conjuntos de 25 tiene, sobre todo, el carácter de organización para la efectivización de los registros de la vida escolar. Las actividades pueden llevarse a cabo en espacios diferentes, con un número de alumnos no fijo, de acuerdo con el planeamiento del equipo de formadores.

La *Formación Complementaria*, que es obligatoria, tiene dos objetivos: recuperar y profundizar contenidos a través de talleres interdisciplinarios, ate-

liers y seminarios y desarrollar y orientar la investigación didáctica a través de la iniciación en la búsqueda, contribuyendo a la efectivización de uno de los principios del Curso o a la formación de un profesor investigador.

El eje central del proceso de formación es la actividad de *Mediación Didáctica*, que es el encuentro semanal del Tutor con su grupo. Este es considerado como el dispositivo más significativo del Curso, teniendo en cuenta que el foco de la formación es la práctica docente del Profesor-Alumno que, en ese momento, es reflexionada, analizada y fundamentada teóricamente por el tutor. La *Mediación*, el acompañamiento, la práctica docente y la orientación en la elaboración del Memorial de Formación, son situaciones que permiten al tutor, de ser necesario, proponer planes individuales de estudio porque es de él la responsabilidad de la formación integral de sus tutelados.

Mantener la coherencia entre las características innovadoras, las bases metodológicas y el perfil del profesional que se quiere formar de acuerdo al Proyecto del Curso y la Evaluación de la enseñanza-aprendizaje fue, sin duda, nuestro mayor desafío. Esto es así, porque tenemos conciencia de las dificultades encontradas hasta el día de hoy por los profesores, las instituciones y hasta los sistemas de enseñanza en *desarrollar un proceso de evaluación excluyente.*

La reglamentación de la evaluación, a través de la Resolución nº 34-95 (CONSEP - URRN), sólo pudo ser viabilizada después del inicio del Curso. Precisábamos vivir algunas situaciones nuevas, pensar y elaborar instrumentos, definir fichas y formularios para el acompañamiento y registros que consiguiesen retratar, del modo más fidedigno posible, lo que sucedía.

Con el objetivo de reforzar una nueva concepción de Evaluación, optamos por una terminología poco usual para nombrar el momento de sistematización de la evaluación del proceso; lo denominamos *Balance*. Durante los dos años del Curso se realizan cuatro Balances, dos en el primer año y dos en el segundo.

Antes de cada Balance, los Profesores-Formadores realizan una *auto-evaluación del desempeño y del proceso en cada una de las disciplinas con los Profesores-Alumnos, teniendo como parámetro las competencias a ser alcanzadas en el período.* Luego entra en acción el Tutor que tiene la responsabilidad de hacer una *síntesis del desempeño de sus tutelados*, suma su evaluación sobre la práctica que han realizado para después emitir el concepto individual de cada uno de ellos.

Los Balances son realizados en una Comisión de Evaluación constituida

por representantes docentes, alumnos² y administrativos, pudiendo ser asistido por participantes de la comunidad escolar. Las dificultades detectadas en cada período por la Coordinación Pedagógica son presentadas para una reflexión colectiva en una perspectiva de búsqueda de soluciones, lo que hace de ese momento una significativa situación de formación. Los Balances se encuentran registrados en una relatoría específica, y es un intento de contribuir a la "historia" del IFP.

El *Memorial de Evaluación* es el último instrumento de evaluación del Profesor-Alumno en los dos años en que se desarrolla el Curso. La elaboración del Memorial se inicia en el primer año, con el registro sistemático de variadas situaciones y reflexiones que el Profesor-Alumno considere pertinente. En el segundo año la orientación del Tutor es más frecuente, esclareciendo puntos y orientando lecturas.

Según Carrilho (1997, p.4), "El Memorial es un texto de carácter científico, donde el autor describe su trayectoria estudiantil y profesional en forma crítica y reflexiva. Es un relato de su recorrido, mostrando hechos y acontecimientos que marcaron su evolución".

El Memorial es presentado a una Mesa Examinadora constituida por el Tutor, otro Formador y un invitado externo. El Tutor tiene la responsabilidad de autorizar la entrega del Memorial para ser examinado o, si fuera el caso, proponer ajustes y sugerir un tiempo para su presentación.

Evaluación de un recorrido

Al hacer una mirada retrospectiva del camino transitado, de las dificultades encontradas, de las evaluaciones realizadas y de los ajustes que fueron efectuados en el Proyecto original, destacaremos *tres tópicos* que consideramos importantes para alcanzar los objetivos propuestos, no sólo por el Curso sino también por el Instituto a través de sus funciones.

Ajuste del armado curricular

Después de la finalización del primer grupo, se realizó en el IFP una evaluación del proceso donde participaron Profesores-Formadores, la Administración y Consultores. En ese momento, todo lo que pudo ser observado, pero

² En el original "discentes". 'que aprende, relativo a alumnos. Antónimo: docente' en Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, 2ª edição revista e ampliada, Editora Nova Fronteira, junho de 1996.

que no podía ser alterado durante el transcurso de dicho proceso, fue profundamente reflexionado y devino en algunos cambios.

El primero de ellos está relacionado con la *carga horaria* del Curso que, inicialmente, para un período de dos años era de 2.930 horas. Verificamos que en dos años, con doscientos días lectivos, esa carga horaria había sido sobrepasada. En consecuencia, ampliamos la base común que era de 60 horas a 90 en todas las disciplinas. Sólo Enseñanza de la Lengua y Psicología tenían esa carga horaria en ese primer momento.

En las *situaciones previstas para la Formación Profesional*, también realizamos un cambio. La acción docente del Profesor-alumno, que era considerada como una etapa, fue dividida de la siguiente manera: a) etapa supervisada; son los momentos de Alternancia en que los Profesores-Alumnos asumen la clase de un colega que se encuentra en el Seminario. Esto ocurre seis veces en cada año de Curso; b) la carga horaria del Profesor-Alumno, en su clase, efectiva y computada como investigación científica, complementa esta etapa.

Para el primer grupo del Curso, la *Investigación Científica*, que forma parte de la Formación Complementaria, era ofertada solamente en el segundo año. La evaluación demostró la necesidad de que esta disciplina se iniciase en el primer año.

Otra necesidad que surgió fue la de promover el fortalecimiento de las actividades referentes a la Investigación Científica. En relación con esto, fue creado el *Núcleo de Estudio e Investigación*, que tiene como objetivos: respaldar la formación académica de los profesores de esta institución en los diferentes niveles, es decir, en la formación inicial, continua y en la formación del Profesor-Formador; sistematizar las actividades de investigación científica; evaluar la implementación de los dispositivos de formación; documentar el trabajo ya desarrollado en el IFP por los Profesores-Formadores; proponer y encaminar trabajos en conjunto con instituciones dedicadas a la enseñanza y a la investigación; desarrollar proyectos de investigación que tengan por objetivo contribuir al establecimiento de políticas, metas y acciones de la SECD-RN.

Evaluación de la formación a través del memorial

Los Memoriales de Formación de los Profesores-Alumnos, están siendo objeto de un examen que desarrolla el Núcleo de Investigación. En este sentido, se constituye en objeto de investigación el carácter profesionalizante del Curso de Formación.

A partir de los textos producidos por los Profesores-Alumnos, deberá realizarse otro análisis para comprobar el cumplimiento de la propuesta, a través de la comprensión y efectivización de los principios básicos tenidos como pilares de la nueva formación.

Podemos considerar que el IFP cumplió con los objetivos inherentes a su primera función, porque desde su creación estaba previsto que atendería al universo de profesores de Enseñanza Fundamental de Natal y otros seis municipios que componen lo que se llama el Gran Natal.

Éstos son los números que corresponden al Curso de Pedagogía - Licenciatura Plena del IFP:

1994/1995	200 profesores / Natal
1995/1996	200 profesores / Natal
1996/1997	200 profesores / Natal
1997/1998	150 profesores / Natal, Parnamirim, São Gonçalo, Macaíba
1998/1999	150 profesores / Natal, Parnamirim, São Gonçalo, Macaíba, Extremoz, Ceará, Mirim, São José de Mipibu

La oferta de ese Curso está prevista hasta el año 2001, teniendo en cuenta que pueda experimentarse una retracción o un aumento de la demanda real.

Con relación a la segunda función –Formación Continua– la cual consideramos fundamental para el perfeccionamiento técnico y para el acceso a los beneficios de la carrera de Profesor, el IFP inició en 1996 para los egresados del primer grupo, una instancia de actualización pedagógica en algunas áreas que consideramos que no fueron profundizadas durante los dos años del Curso. La integración de sujetos con grados de deficiencia en salas regulares, así como los problemas de aprendizaje, fueron, entre otros, temas abordados.

Actualmente, estamos en una fase de articulación con la URRN para la oferta de formación continua en el nivel de postgrado, con algunos cursos de especialización dedicados a la enseñanza fundamental.

En 1998, en conjunto con UFRN - Departamento de Tocoginecología y el apoyo financiero del Fondo de Población de las Naciones Unidas (FNUAP), fue instalado en el IFP un Núcleo Interinstitucional en Educación Sexual que realiza un curso de postgrado sobre esa temática, en el nivel de Especialización "lato sensu". El desarrollo de ese curso, más allá de la relevancia de promover

la Educación Sexual, Salud Sexual y Reproductiva, contribuirá, significativamente, en la implementación de los PCNs en lo que se refiere a uno de los Temas Transversales que es la Orientación Sexual.

El IFP cuenta también con un Núcleo de Tecnología Educacional (TNE) para preparar los profesores de la red pública en informática de la educación. La instalación de los TNEs es una acción del Programa Nacional de Informática de la Educación del MEC.

Como *Centro de Referencia*, el IFP viene, paulatinamente, ocupando su espacio. El Curso de Formación que presentamos en este Seminario, ya contribuyó al inicio de otras experiencias en nuestro Estado y en otros estados de Brasil. También contribuyó, como referencia, a la definición y elaboración de las Directrices Nacionales de Formación Docente, que la Secretaría de Enseñanza Fundamental (SEF/MEC) viene discutiendo con las Instituciones Formadoras y los Sistemas de Enseñanza Pública. Hasta el presente, ya fueron defendidas dos Disertaciones de Maestrado realizadas por la UFRN, que abordaron temas relativos a la formación de profesores y que tuvieron como campo de investigación el Curso del IFP.

Las *próximas metas* que, sin duda, fortalecerán la función de Centro de Referencia serán:

- la construcción y puesta en funcionamiento del museo de la Educación de Río Grande do Norte, insertado en el ambiente del IFP como un espacio de investigación y de consulta de un acervo que documente la vida y el trabajo de los profesores del Estado.
- la expansión de las actividades del Núcleo de Estudio e Investigación para transformarse en un Centro de Desarrollo e Investigación que contribuya a las políticas, metas y acciones de la Secretaría de Educación, Cultura y Deporte.

Evaluación institucional

El Grupo de Conducción se preocupó en invitar a un grupo de profesores de la Universidad Federal de Río Grande do Norte, cuya sede se encuentra en Natal, para elaborar un Proyecto de Investigación/Acción que debería acompañar, desde el inicio, la ejecución del Curso. Desgraciadamente, no conseguimos la aprobación ni el financiamiento de parte del órgano competente. Ante esta situación, la administración del IFP encomendó a un Estudio

Especializado una evaluación institucional que se desarrolló en el período 1995/1996. Por tratarse de una investigación/acción, muchas de las situaciones señaladas como obstáculos para alcanzar los objetivos, pudieron ser corregidas inmediatamente, otras contribuyeron a los ajustes mayores que se llevaron a cabo luego de la finalización del primer grupo.

En la relatoría final de la Evaluación, encontramos testimonios significativos que comprueban cambios de la práctica docente, de actitudes y de resultados. Confirmando el resultado de la referida investigación, encontramos enriquecedor registrar, en el final de este trabajo, "retazos de discursos" extraídos de Memoriales de Finalización de Curso –del grupo que finalizó en 1997– que se refieren al significado de diversos dispositivos del Curso en el transcurso de la formación.

"Con la *fundamentación teórica* recibida en los Seminarios, tuve más condiciones para reflexionar sobre las concepciones de la enseñanza que están orientadas a la práctica educativa, y cuestionar sobre qué tipo de alumno se quiere formar. Percibí la importancia de mi función de educadora en la formación de ciudadanos capaces de actuar en la sociedad, conscientes de sus derechos y deberes, contribuyendo, sí, a la construcción de una sociedad más justa y democrática."

"Cerrando este capítulo, no puedo dejar de hacer una mención sobre la disciplina *Metodología del Trabajo Científico*, cuyas enseñanzas contribuyeron firmemente para que tuviese condiciones para participar de otras actividades del curso como Proyectos de Investigación y, fundamentalmente, por los fundamentos teóricos sobre lectura y escritura que me brindó las condiciones para escribir este Memorial".

"En la realización de este trabajo, confrontando el ayer y el hoy de mi vida profesional, me di cuenta que aún tengo mucho que caminar. Es necesario continuar estudiando, experimentando, reflexionando, buscando una *formación permanente*. Adquirí una nueva visión del acto de enseñar. También hay *conocimientos teóricos y prácticos* que quiero profundizar para poder atender, aún mejor, las exigencias de una enseñanza pública de calidad".

"En el IFP se recibe una *formación diferente* de aquella que se brinda en las instituciones tradicionales de enseñanza de 3^{er} grado donde, generalmente, se enseña a repetir, año tras año, aquello que se quiere aprender y lo que la maquinaria del sistema quiere que el educador simplemente haga: repetir sin pensar, aceptar sin discutir, trabajar sin cuestionar y educar sin crear."

"En la etapa final del Curso, me doy cuenta que *no tenía una propuesta crítica y creativa, por consiguiente tampoco educadora*. Fui descubriendo mientras ayudaba a los alumnos a que hiciesen sus descubrimientos. Tuve el coraje de dar vuelta, casi por el reverso, mi práctica anterior."

"En la práctica cotidiana del IFP, aprendemos juntos; profesores-alumnos y formadores nos 'educamos' en conjunto. La suma de nuestros esfuerzos y nuestra osadía

provocó la (re) invención desde adentro hacia afuera y desde afuera hacia adentro de nosotros mismos y de nuestro hacer pedagógico. Eso, considero que es la mayor de las lecciones, *la revisión crítica de nuestras propias prácticas*, lo que nos condujo en la búsqueda de caminos alternativos."

"Aprendí a observar, analizar y reflexionar sobre lo que hago, por qué lo hago y para quién está destinada mi acción pedagógica. A medida que trabajaba y estudiaba, comencé a percibir claramente los conceptos que precisaban ser cambiados. Entonces, pasé a poner en práctica lo que estaba aprendiendo en el IFP. Así, fui observando que los chicos se interesaban más cuando se encontraban con *situaciones reales y con temas ligados directa o indirectamente con sus vivencias*."

"El IFP tiene como principio fundamental la *relación teoría/práctica*. El requisito de dar clases, es básico para el ingreso en el Curso, valorizando, de este modo, la acción docente, siendo analizada, discutida, reflexionada y revisada. En el transcurso del Curso, se fue confirmando la capacidad de los profesores para *crear situaciones de aprendizaje* que me llevaran a ampliar los conocimientos, tanto en el sentido de la teoría como en el perfeccionamiento de la práctica docente. En este sentido, fueron importantes los contenidos, pero también las metodologías utilizadas, como por ejemplo: el intercambio de experiencias y la *dinámica del trabajo en grupo* que ampliaron mi visión sobre la organización didáctica de la enseñanza."

"En esos dos años, entre la Escuela Laboratorio y la Alternancia, tuve el privilegio de analizar en la práctica la competencia de la técnica para lidiar con los contenidos de los alumnos de preescolar a 3ª serie de la enseñanza fundamental... En fin, las Alternancias permitieron el enorme intercambio de ideas y me dieron posibilidades de *conocer nuevas realidades, trabajar, respetar y, principalmente, aprender con los chicos*: a hacer un balance de mi desempeño como profesora, comparando la realidad y también evaluando la estructura y funcionamiento de algunas escuelas públicas."

"La *Mediación es el momento más esperado de la semana*. Es el momento del intercambio de experiencias, del esclarecimiento de dudas y de orientaciones de cómo proceder mejor en nuestras respectivas salas de clase. Esa orientación es dada por el Tutor que es el responsable de un grupo pequeño de cinco profesores-alumnos llamado Grupo de Base. El Tutor y sus tutelados procuran, en conjunto, generar medios que contribuyan al éxito de los mismos en sus respectivas salas de clase. De este modo, los resultados de las orientaciones recibidas en los horarios de Mediación son percibidos, luego, en nuestras Escuelas Laboratorio."

"El *desafío del cambio*, fue para mí una experiencia decisiva en la cual pude vivenciar con los alumnos los distintos aspectos del crear, del reinventar y del construir. Toda esa experiencia vino a confirmar que el educador es un eterno aprendiz."

"Quiero decir que para mí fue muy gratificante escribir este Memorial, que me permitió rever toda mi trayectoria como si fuese un film de mi vida pasando delante de mis ojos, como también ofrecerme condiciones para analizar mis experiencias pasadas, *reflexionadas en las acciones del presente*."

“¡Cuántas barreras fueran superadas! Fruto de avances, de retrocesos y de nuevos avances. ¿Cómo no contagiarse con la constatación de la efectiva participación de chicos, antes desinteresados? ¿Cómo negar la tentativa de una práctica educacional consciente que no se apoye en modelos definidos y acabados, *sino contruidos por nosotros*, profesores-alumnos, y que ya presenta frutos?”.

“La Mediación es, desde mi punto de vista, lo más significativo e importante de todos los dispositivos del curso. En él se ven realmente *las relaciones entre teoría y práctica*: son momentos de lecturas, cambios de experiencias en el grupo de base y de orientaciones con el tutor, es el espacio de las reflexiones sobre la cotidianidad escolar, es cuando exponemos nuestras dudas, nuestras pocas certezas y nuestras muchas angustias, donde se da la solidaridad que nos impulsa a proseguir y donde construimos nuestra autonomía”.

“Fueron dos años de Curso, dos años que muchas veces pensé que serían siglos porque, en el proceso de enseñanza y aprendizaje vivido en IFP, dolor y placer se mezclaban, victoria y derrota se daban las mano, errores y aciertos se reencontraban, preguntas y respuestas se superaban. En esos espacios de conflictos y descubrimientos me encontré como profesional, *ya no me siento el dueño del saber, sino un sujeto en constante interacción con otros sujetos, buscando la renovación y la innovación de mi hacer en el aula*”.

“Frente a todas las constataciones registradas y transformaciones por las cuales pasé en el ámbito individual y profesional, pienso que la acción pedagógica del profesor no es sólo idealista, ni sólo dialógica, sino político-pedagógica. *Esto, porque el hacer pedagógico no está restringido a métodos y técnicas ni a cuestiones culturales, de tipo del folklore, sino que está ligado a las necesidades de clase en las que está insertado el niño*”.

“Nosotros, los profesores, deberíamos saber que el ejercicio de la curiosidad estimula la imaginación, la intuición, las emociones, la capacidad de proponer hipótesis, de comparar en la búsqueda de investigación del objeto de estudio. Y así, cuanto más el alumno practique este ejercicio, mayor será su apertura hacia el mundo, porque, en el proceso, *consultó libros, hizo preguntas, comprobó hipótesis, negó algunas y reconstruyó otras*”.

“En las disciplinas de la Polivalencia, tenemos la oportunidad de superar las viejas concepciones de enseñanza de Matemática, Historia, Geografía, Lengua Portuguesa, Educación Artística y Física. Entonces, afirmo que, en síntesis, la *orientación teórico-metodológica* dada por los profesores formadores me permitió tomar otra dirección. Tal vez no tenga la seguridad necesaria para trabajar en una perspectiva interdisciplinaria (preciso mayor profundidad). Con todo, conseguimos, a través de la integración de las diferentes áreas del saber, *superar en parte la fragmentación del conocimiento*”.

“Es innegable la importancia de los estudios realizados en los seminarios por cuanto *me concientizaron de la problemática de la educación en el contexto actual brasileño*, haciéndome comprender el significado mayor de la construcción de la ciu-

dadanía en mi aula como una forma de romper con la pasividad, conformismo y alienación hacia donde muchos son llevados por la ignorancia".

"Esta Memoria, tiene la finalidad de registrar mi trayectoria de vida en los aspectos estudiantil, profesional y académico. En él están destacadas las situaciones vividas por mí y que *se constituyeron en momentos de reflexión sobre mi acción docente para permitir la reorganización de mi práctica pedagógica*".

"Estas reflexiones que señalo, son resultado de *las influencias teóricas recibidas*, las cuales fueron generando mi crecimiento personal y profesional, propiciando la construcción de la competencia teórica y práctica que establecerán las relaciones con las experiencias adquiridas en el día a día, ocasionando cambios".

"Hoy, *reflexionando con el trabajo sobre el texto libre*, tengo la certeza de que los alumnos escriben por el placer de comunicar sus pensamientos y sus aventuras, por sentir la satisfacción de ver, orgullosamente, su texto publicado en el libro de la vida, en el diario, en el mural de la escuela..."

"Procuré, fundamentarme, la lectura de teóricos que fueron surgiendo como Piaget, Vygotsky, Paulo Freire, entre otros. Esos *presupuestos teóricos* me llevaron a tener conciencia de que el conocimiento es algo inacabado, pasible de transformación cuando hay integración del individuo con el medio físico y social".

"La dinámica utilizada en los primeros seminarios fue cansadora porque era trabajada con textos difíciles y largos, llegando a sentirme tensa y confusa por el volumen de lectura del que debería dar cuenta. Debo aclarar que *no tenía el hábito de leer textos tan largos y con un alto nivel de interpretación científica*".

"Entre los proyectos trabajados en mi clase, merece destacarse el de la disciplina Enseñanza de la Matemática, en el cual fueron detectadas, analizadas y socializadas, las dificultades presentadas por los alumnos en la aplicación del algoritmo de sustracción. Con este proyecto *tuve por primera vez la oportunidad de hacer un estudio reflexivo sobre los tipos de errores cometidos por los chicos*".

"Reconozco que este no es el final de la trayectoria. Entiendo que el conocimiento se ubica como una propuesta de trabajo innovadora basada en la investigación y en la socialización, *donde en la interacción con el otro, el chico construye su pensamiento crítico y reflexivo*. Así, el alumno busca un constante perfeccionamiento de su conocimiento, de sus valores y un aprendizaje orientado hacia la formación del ciudadano actuante y consciente de su desempeño, en la construcción de una sociedad más justa e igualitaria".

"En estos dos años de curso, tuve el placer de vivir disciplinas que fueron trabajadas de forma divertida, desafiante y placentera, *en una perspectiva interdisciplinaria*. Entre ellas destaco: Historia, Geografía, Educación Física y Educación Artística".

"En relación con la Educación Física y la Educación Artística, antes las trabajaba sin relacionarlas con el proceso de enseñanza-aprendizaje, o sea, sin ningún objetivo a ser alcanzado. Hoy, *a partir de la fundamentación teórica* ofrecida por el equipo de profesores de estas disciplinas, modifiqué mi visión sobre las mismas".

"Hoy, veo en cuanto estaba equivocada y esa visión fue repensada cuando fuimos orientados a trabajar con los chicos partiendo del propio alumno, permitiendo así, que él se sienta personaje de la historia y parte de un contexto que está siendo construido continuamente. En esta perspectiva, debemos encarar la historia, no como un estudio sólo del pasado, sino como una nueva propuesta de historia temática, partiendo siempre, yendo al pasado y volviendo al presente, posibilitando, así, la *reconstrucción crítica de la historia*".

"Es imposible describir todos los momentos significativos que ocurrieron durante el Curso de Formación de 1^º a 4^º serie, pero era durante las mediaciones, que me sentía más próxima a mi realidad como profesora y como alumna".

"Estos momentos eran acompañados por nuestros Tutores, que, más allá de mediar en las discusiones, aprovecharon para profundizar más lo *teórico-metodológico*. En ese momento incentivaban el trabajo con investigaciones, *asumiendo posturas interdisciplinarias*, buscando a través de estudios colectivos nuevos conocimientos".

"El referente teórico que el curso nos mostró, fue de gran importancia, porque nos proporcionó una *reflexión más profunda sobre nuestra práctica*, una comprensión mejor de los problemas surgidos en el aula, un avance en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Vimos que nuestra formación no es una cosa rápida y terminada*".

"Hoy, en mi aula, la *producción de texto* es una constante a partir de cualquier palabra generadora e inclusive de folletos, notas de diarios, avisos o paseos. Observé que esta práctica permite al alumno expresar sus ideas sin miedo de equivocarse, a lo que él teme mucho, *tornándolo así sujeto de su propio conocimiento*".

"¿De quién era la culpa? ¿De los alumnos que no querían estudiar o de la familia que quedaba indiferente ante esa situación? O la única culpable era yo que no sabía cómo incentivarlos a estudiar? En ese momento entendí que era necesario cambiar mi práctica; sin embargo, *faltaba profundización teórica* para provocar esos cambios".

"Estos seminarios optimizaron la visión que tengo ahora *acerca del papel que debe tener el educador a partir del desarrollo de su competencia ética, técnica y política*. Me veo como agente transformador de la sociedad, realizando un trabajo consciente, crítico y comprometido con la clase no favorecida, lo que contribuye para el ejercicio de la ciudadanía."

"Con las clases de la disciplina Enseñanza de la Matemática, *llevadas adelante en forma lúdica*, comencé a gustar de esta disciplina y a superar las dificultades que tenía. Comprendí qué importante es trabajar el conocimiento lógico-matemático con los chicos para favorecer la construcción del concepto de número."

"La visión de la historia que ahora transmito a mis alumnos, *no es la de un momento pasado sin ninguna relación con el contexto actual* sino que lo relaciono con el aspecto físico, económico y social en el cual el hombre actúa para que no caigamos en el posibilismo geográfico ni en el fatalismo romántico".

"Actualmente, mis alumnos aprenden que la historia no es construida sólo por personalidades y hechos importantes, *si no que está hecha por cada uno de nosotros todos los días y por lo tanto ellos están incluidos. De ella participan y a ella contribuyen.*"

"Hasta hace poco tiempo, evaluar era apenas aplicar pruebas y trabajos para registrar un resultado. *Tenía un carácter punitivo y de represión.*"

"No me preocupaba analizar los contenidos de los trabajos que yo realizaba y *no hacía ninguna reflexión acerca de si la forma como los abordaba contribuía o no a la construcción del conocimiento por los alumnos.*"

"Al verme evaluada de forma diferente en el IFP, comprendí *que era necesario cambiar mi práctica de evaluar.*"

Las representaciones de los profesores-alumnos, registradas en la presentación que efectuamos, constituyen, a nuestro entender, las más elocuentes declaraciones sobre la concretización del proyecto y la fidelidad a las líneas que en él fueron delineadas, buscando formar un nuevo profesor para una nueva realidad.

Programa de fortalecimiento de la formación inicial Docente del Ministerio de Educación de Chile^(*)

Las autoridades educativas chilenas trabajan en el fortalecimiento de la profesión docente. En ese sentido, en este documento se desarrolla un Programa en el área de la formación inicial que el Ministerio de Educación puso en marcha en 1997 y por el cual se ha convocado a concurso a las instituciones formadoras para presentar proyectos que propusieran cambios integrales en la concepción pedagógica y en los contenidos curriculares de esa formación.

Condiciones de las Instituciones de Formación Docente

La formación docente se desarrolla en treinta y seis universidades públicas y privadas, y en diez institutos profesionales; en este último caso, sólo para formación parvularia y básica. La mayoría de los programas son de naturaleza concurrente, de manera que en cuatro o cinco años preparan profesores en la especialidad y en pedagogía. Los programas varían considerablemente en su matriculación y en el número de especialidades que ofrecen. Los programas más grandes se encuentran en las universidades "pedagógicas" —entre 2.000 y 4.000 alumnos—, esto es, instituciones orientadas principalmente a la formación

^(*) Documento presentado en el II Seminario Internacional de Innovaciones Educativas, organizado por la Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas (Proyecto MCyE Argentina/OEA); 24 al 26 de junio de 1998; Buenos Aires; Argentina.

de profesores que, originalmente, formaban la Facultad de Educación de la Universidad de Chile. Los programas más pequeños tienen menos de cien alumnos.

Los análisis realizados por las universidades que presentaron proyectos de mejoramiento y se enfrentaron a los requisitos planteados por los programas de reforma educacional, señalan las siguientes *áreas de problemas*:

- Una estructura curricular con exceso de contenidos fragmentados y heterogéneos, organizados en cursos que requieren que los estudiantes ocupen la mayor parte de su tiempo asistiendo a clases lectivas y con poco tiempo para el aprendizaje independiente o para contactarse con la situación en las escuelas.
- Un cuerpo académico con una edad promedio de 50 años, y con una gran variedad en sus calificaciones. En algunas instituciones, alrededor del 40% de ese cuerpo académico no tiene estudios de postgrado y, en general, muy pocos publican en revistas especializadas con comité editorial, aunque algunos lo hacen en revistas de sus propias universidades. Sus estilos de enseñanza contradicen lo que esperan los estudiantes que, en el futuro, también serán docentes, y tienen poco contacto con los colegios y con los cambios que están ocurriendo en el sistema universitario. Asimismo, interaccionan mínimamente con los colegas de otros departamentos universitarios, encargados de proveer a los alumnos de conocimientos en diferentes especialidades.
- Falta de estímulos para atraer buenos alumnos a la docencia y para retener y apoyar el aprendizaje de los estudiantes matriculados; igualmente, no existe ningún seguimiento a los egresados para saber si ellos ejercen la docencia o para apoyarlos al insertarse como maestros en las escuelas.
- Insuficiente articulación y coordinación al interior de las instituciones entre facultades y departamentos y, al mismo tiempo, heterogeneidad y diversidad de programas entre una institución y otra, con pocos contactos para mejorar en colaboración el trabajo realizado.
- Pocos recursos adecuados para la formación: bibliotecas, computadoras, recursos audiovisuales, espacios físicos para el trabajo en grupos y seminarios, laboratorios, etc.

Así, desde el punto de vista de las instituciones, era evidente que para mejorar la calidad de la formación docente, de acuerdo con los requisitos de la reforma educacional, todas las necesidades descritas anteriormente iban a tener

que ser consideradas: cambios curriculares, cambios en el proceso de formación, tanto en la estrategia como en el contacto con las escuelas, mejoramiento del perfeccionamiento docente y puesta al día de los recursos y materiales de aprendizaje. Sobre la base de estas necesidades, se prepararon las propuestas de cambio que se presentaron durante 1997.

Políticas de fortalecimiento de la profesión docente

En 1996, el gobierno anunció formalmente la implementación de una serie de políticas destinadas a fortalecer la profesión docente. Una de estas políticas se refiere al *mejoramiento de la formación inicial docente* mediante la creación de un fondo concursable de aproximadamente U\$D 25 millones, para apoyar proyectos de innovación presentados por instituciones de educación superior. Mediante este concurso, convocado en mayo de 1997, y la realización posterior de proyectos en un marco temporal de cuatro años (1998-2001), se espera mejorar los resultados de los procesos de formación y la calidad del personal docente.

Objetivos generales del programa

Sobre la base de un concurso de proyectos que propusiera cambios "integrales" o "específicos" en la institución formadora, el gobierno de Chile espera lograr los *siguientes objetivos generales*:

- Mejorar los sistemas de formación, en función de las políticas educativas fundadas en la calidad y equidad de la educación, la modernización de la enseñanza, la revalorización social y cultural de las tareas docente y los cambios curriculares que se están implementando en el Sistema Educacional.
- Estimular la capacidad de innovación de las instituciones, en la realización de sus programas de formación docente.
- Estimular el trabajo coordinado entre las instituciones formadoras, mediante redes de colaboración para el mejoramiento de sus tareas.
- Abrir y reforzar los vínculos con el sistema educacional, en particular, los establecimientos donde los docentes alumnos aprenden su profesión.

De las treinta y dos propuestas recibidas, el proceso de adjudicación favoreció a diecisiete instituciones. Una comisión adjudicadora recibió toda la documentación pertinente al concurso (bases, reglamento, proyectos y evaluaciones en versiones 1 y 2) y basó su decisión en *los siguientes criterios*:

- *Calidad* (puntaje medio ponderado de las dos evaluaciones).
- *Innovación sustancial* propuesta para la estructura curricular.
- Solidez de la propuesta para *mejorar la calidad del personal académico docente*.
- Evidencia de un grupo humano *apto para conducir el proyecto*.
- Propuestas para fortalecer la *formación en áreas deficitarias*, como educación básica y educación media científica.
- *Consideraciones económicas*: proporción del aporte institucional y del aporte solicitado al Ministerio de Educación; proporción del aporte solicitado con relación al número de estudiantes de la institución.
- *Distribución regional*.
- *Estabilidad* relativa en cuanto a cierre o apertura de carreras.

Características de las instituciones

La nómina de las instituciones cuyos proyectos fueron adjudicados con algunas de sus características, se presenta en el cuadro siguiente:

Universidad	Ubicación Regional	Tipo (a)	Tamaño (b)		% de prof. por tipo contr. (c)			Recur.bibliot. (d)	
			Prof.	Alumno	T.C.	M.T.	Horas	Estant. (d)	Vol/Alu. (e)
Tarapacá	I	T	207	802	47	14	39	C	88
Atacama	III	T	70	411	50	9	41	A	58
La Serena	IV	T	218	1.661	41	24	35	C	26
Cat.Valparaíso	V	T	432	1.591	36	15	48	A	80
Playa Ancha	V	T	333	3.247	55	16	29	C	67
Concepción	VIII	T	275	2.06	77	15	8	A	119
Bío-Bío	VIII	T	69	734	61	3	36	A	16
Cat. Temuco	IX	T	46	552	37	11	52	C	10
La Frontera	IX	T	73	610	49	7	44	C	74
Los Lagos	X	T	85	1.010	62	19	19	A	19
Magallanes	XII	T	44	200	27	11	61	C	49
BlasCañas	RM	P	99	2.610	25	35	39	C	8
Central	RM	P	30	152	17	10	73	C	32
Chile	RM	T	18	1.217	11	17	72	C	1.978
Educares	RM	P	126	1.770	9	40	51	C	8
Metropolitán	RM	T	364	4.557	63	11	26	C	11
P.U.católica	RM	T	127	1.100	39	20	41	A	663

Referencias:

(a): Tradicionales (T); con aporte fiscal; privadas (P)

(b): Profesores encargados de formación inicial y alumnos en carreras de formación docente inicial.

(c): Tiempo completo (T); medio tiempo (MT); horas (honorario o tiempo parcial).

(d): Biblioteca con estantería abierta (A); cerrada (C), para los alumnos.

(e): La Universidad de Chile incluyó la dotación de todas sus bibliotecas; lo explica el porcentaje alto de libros por alumno.

¿Qué tipo de cambio se necesita?

La necesidad de introducir cambios en la *formación inicial de docentes*, se venía discutiendo desde diversos ángulos. Varias investigaciones examinaron los currículos de formación (Cox y Gysling, 1990; Gysling, Salinas y Argandona, 1993), los efectos percibidos de los procesos de formación (Pascual y Navarro, 1993; Abraham, Lavin y Murúa, 1996), la oferta y demanda de profesores (Rodríguez, E. et al., 1993; Orneño et al., 1996) y la calidad de los procesos de formación (Prieto, 1995), señalando problemas a los que se recomendaba prestar atención. Estos estudios fueron considerados por las instituciones de educación superior al hacer los diagnósticos de sus propias instituciones.

Las necesidades de los programas claves de la reforma educacional en curso

Entre los programas de la Reforma Educacional, aquellos con más significación para la formación de docentes son:

a) *Marcos curriculares: objetivos fundamentales y contenidos mínimos*

El concepto de marco curricular abre, a los establecimientos educacionales y a sus comunidades docentes, la oportunidad de elaborar programas propios y, en todo caso, le entrega a cada docente la posibilidad de reestructurar sus conocimientos disciplinarios, de manera de enseñarlos apropiada y significativamente a grupos distintos de alumnos y alumnas, en diferentes contextos sociales y geográficos. Esto implica la necesidad de acentuar fuertemente el conocimiento de contenidos en la formación inicial y, más allá de eso, la capacidad de reelaborar contenidos en función de requerimientos específicos de enseñanza.

b) *Programa de las 900 Escuelas*

Este programa ha permitido a los niños de las escuelas más pobres y con resultados más bajos, alfabetizarse competentemente y recibir estímulos apropiados para su desarrollo físico, emotivo e intelectual. Este programa, que ha sido evaluado positivamente, requiere profesores que crean en las posibilidades de éxito de sus alumnos y alumnas y que, al mismo tiempo, dispongan de un repertorio de estrategias de educación y enseñanza apropiados.

c) *Enlaces*

Este programa lleva computadoras y redes de informática a escuelas bási-

cas y liceos del país. Su potencial para promover formas de enseñar y aprender diferentes, requiere de profesores formados para usar las computadoras en la sala de clase, como apoyo e instrumento del aprendizaje.

d) *Grupos de trabajo de desarrollo profesional de profesores de nivel básico y de nivel medio*

En escuelas y liceos, se están institucionalizando formas de trabajo que estimulan la colaboración profesional entre docentes y entre docentes directivos. Estos son los Talleres Pedagógicos, en las escuelas básicas, los Microcentros Rurales, que reúnen a profesores de escuelas uni y bi docentes en medios rurales, los Grupos Profesionales de Trabajo, integrados por los docentes en los establecimientos de nivel medio, y los Equipos Directivos, que trabajan por una gestión compartida en sus escuelas y liceos. La capacidad de trabajar en equipo y de reconocer que el mejoramiento profesional difícilmente se logra en forma aislada, necesitan ser parte de las estrategias de la formación docente.

e) *Actividades curriculares de libre elección para jóvenes*

Este programa de los establecimientos de nivel medio, basado en el reconocimiento y valorización de una cultura juvenil, está orientado a proporcionar oportunidades fuera del horario de clases para que los jóvenes desarrollen sus intereses y talentos a través de actividades que eligen libremente y que sus profesores asesoran. El aprendizaje para animar este tipo de actividades necesita surgir en las instituciones de formación.

f) *Proyectos de mejoramiento educativo*

El concepto de elaboración de proyectos para mejorar los procesos de enseñanza está bien asentado como práctica exitosa en la educación básica y, desde 1997, se aplica como práctica en la educación media. La capacidad de participar en la elaboración de proyectos necesita, también, ser desarrollada en la formación inicial.

Cambios generales propuestos

Los proyectos presentados son similares en su estructura, en el sentido de ser todos "integrales" y cubrir las áreas señaladas en el formulario de postulación. En términos generales, es posible mirar las características de los cambios propuestos desde dos perspectivas: la *concepción pedagógica* que inspira la estrategia de formación y los *cambios curriculares* propuestos para mejorar la formación docente.

Enfoque teórico que inspira las estrategias de formación propuestas: ¿cómo se puede aprender la profesión?

- *Una visión cognoscitiva del aprendizaje*

Los proyectos se centran en estrategias que le permite a los estudiantes construir sus propios significados; consideran la necesidad de tomar en cuenta las visiones previas a la formación que los estudiantes traen al proceso; se incorporan las oportunidades para una metacognición en las propuestas de los modos de enseñar; consideran que los estudiantes no deben recibir una formación para encarar tareas específicas, sino que se les debe entregar un espectro amplio de estrategias para que tengan la oportunidad de decidir cómo y cuándo las usan.

- *Aprender haciendo, investigación acción, enseñanza reflexiva*

El dar más tiempo para el trabajo independiente, tanto para profesores como alumnos, se justifica como una oportunidad para el pensamiento reflexivo, para probar nuevas estrategias de experiencias prácticas y para poder analizar los resultados conjuntamente con otros estudiantes y profesores. En todos los proyectos hay una voluntad de cambiar las experiencias de práctica. Las propuestas introducen lo que se llama "el desarrollo de una práctica progresiva", a partir del primero o segundo año. Algunos proyectos se refieren a la introducción de portafolios, como una manera de desarrollar la reflexión sobre la acción y como una forma de evaluar cómo los alumnos están aprendiendo la profesión.

- *Oportunidad para desarrollar la autonomía y la capacidad para tomar decisiones*

Los proyectos se enfocan en estrategias que prepararán a los estudiantes para las demandas del sistema de reforma educacional como, por ejemplo, poder participar en el desarrollo de proyectos de mejoramiento educativo o estar en condiciones de adaptar el marco curricular y participar en la elaboración de planes y programas de estudio contextualizados.

- *Oportunidad para aprender en situaciones de colaboración*

El concepto de colaboración ha estado ausente en la práctica de las Instituciones de Formación Docente. Las estructuras curriculares no han dado el tiempo ni la oportunidad para que los estudiantes trabajen juntos y aprendan juntos. Las propuestas, ahora, enfatizan la oportunidad de colaboración en el aprendizaje. Se incluyen los talleres como estructura curricular y/o estrategias de formación.

Cambios curriculares

Aunque sólo algunos de los proyectos presentados tienen una nueva estructura curricular completamente desarrollada, todos los proyectos sugieren cuales son los principios y criterios que se van a usar para cambiar los currículos.

Conceptos curriculares claves

Los siguientes conceptos se usaron frecuentemente para describir cómo se puede cambiar el currículo: "integral", "interdisciplinario", "centrado en problemas". Estos conceptos describían estructuras, no necesariamente organizadas en torno a disciplinas y asignaturas, sino en torno a temas y problemas que se nutren con la concurrencia de diferentes *especialismos*. La crítica a un currículo fragmentado, y la frecuente repetición de temas en diferentes asignaturas, puede ser abordada, no sólo cambiando los contenidos sino a través de un esfuerzo basado en diferentes principios organizadores, como temas o problemas, ya sea desde la perspectiva de disciplinas concurrentes o desde la de la práctica educacional.

En un esfuerzo por lograr un entendimiento común de los distintos conceptos curriculares manejados por los proyectos, los encargados en un seminario taller, precisaron y describieron de la siguiente manera estos conceptos:

Taller

Se indican dos significados: a) estructura curricular, es decir, forma específica de organizar los contenidos y procesos de formación; b) modalidad pedagógica que forma parte de estructuras existentes. En ambos casos, lo central del taller es una forma de trabajo interactiva, cooperativa, que tiene como resultado un producto.

Seminario

En general, el énfasis está puesto en una actividad organizada con el fin de solucionar un problema que termina con consecuencias propositivas (ej.: un informe). Involucra actividades de búsqueda de información, reflexión, discusiones y acciones destinada a entregar una proposición.

Curso

El énfasis está en la comunicación de información relacionada con una disciplina, o un conocimiento que integra aportes de varias disciplinas. Su foco de atención es la construcción de conocimiento en forma sistemática. Puede constituirse en base a una clase lectiva combinada con taller o seminario.

Curso/Taller o Seminario Integrado

Se focaliza en un área temática o problema, que se enfoca desde distintos aportes disciplinarios o prácticos. Puede involucrar un problema como punto de partida o la validación del aprendizaje por el estudiante mediante una actividad práctica.

Líneas Curriculares

Son saberes disciplinarios articulados en un objetivo común. Se entiende como los elementos troncales del currículo.

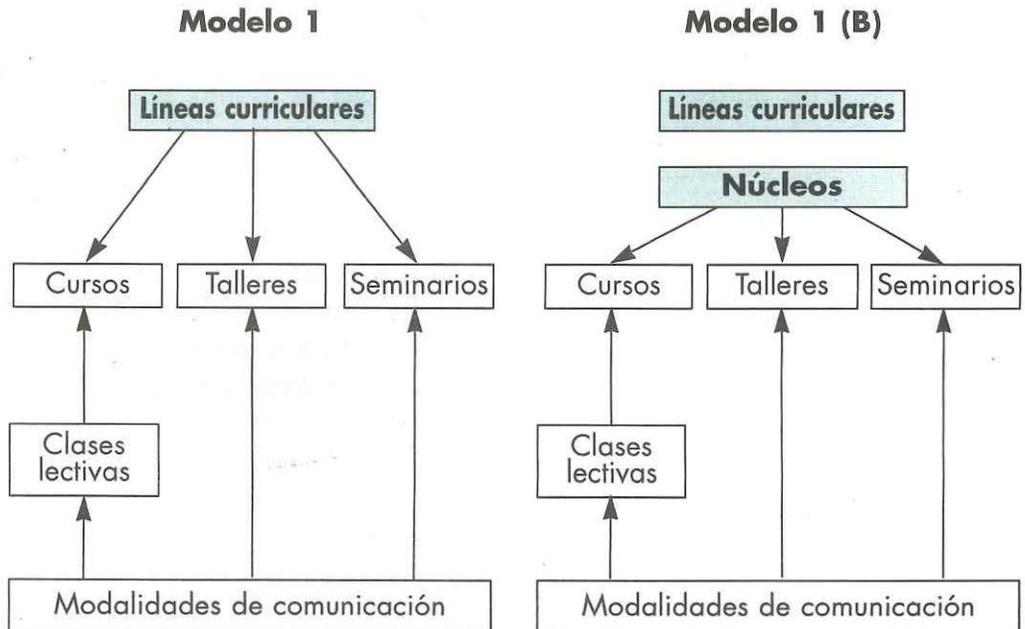
Áreas Temáticas

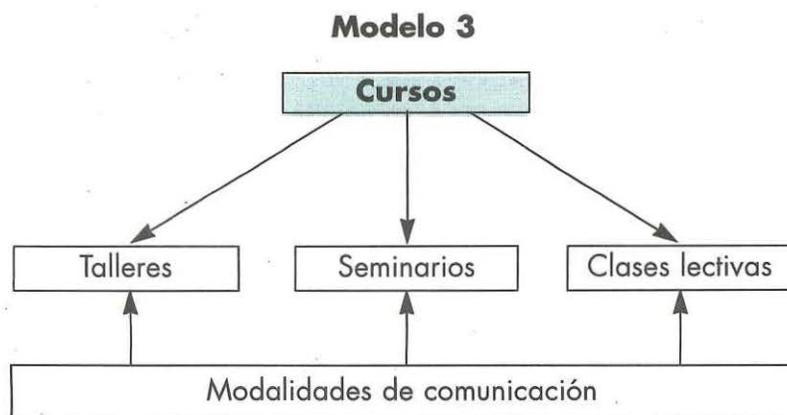
Organización del currículo en torno a áreas o ámbitos constituidos por disciplinas afines.

Núcleos

Puntos focales articuladores de actividades curriculares. Prácticamente, se insertan como componentes en las líneas curriculares o como focos que permiten articulación interlineal. También se los entiende como temas articuladores dentro de los talleres.

De lo discutido se desprenden *tres tipos de modelos articuladores* que se presentan en el cuadro siguiente:



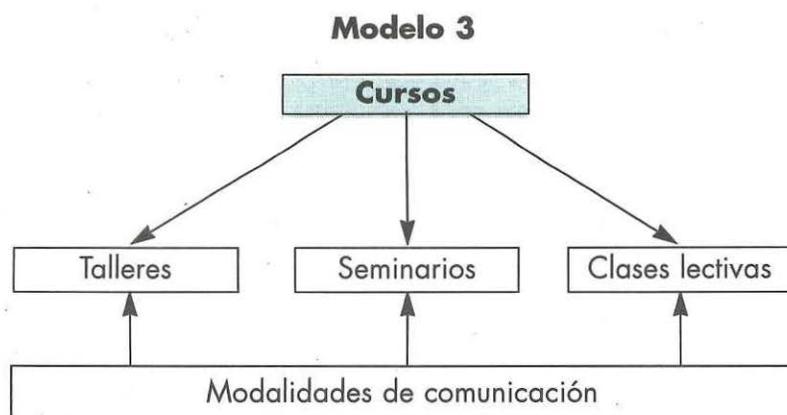


Una relación diferente entre contenido y aprendizaje profesional

Al reconocer problemas de fragmentación o de separación entre lo que el estudiante aprenden sobre contenido y la forma como lo enseñan, los proyectos proponen estructuras y procesos que pueden ayudar a producir lo que se ha llamado "*conocimiento de contenido pedagógico*". Todos los proyectos reconocen la importancia de un conocimiento de calidad en la especialidad, sin especificar como se va a lograr, principalmente porque tiene que ver con una segunda etapa del proyecto, a la cual no se ha llegado todavía: el discutir el contenido y las aproximaciones pedagógicas que se usarían en el aprendizaje de los contenidos de la especialidad.

Introducción de temas transversales

En gran parte como resultado de la estructura del currículo de básica y media, algunos proyectos consideran los llamados temas transversales. Éstos, en general, están conectados con las preocupaciones éticas y sociales que tienen que ver con la formación de profesores. Existe la necesidad de fortalecer el conocimiento crítico del tipo de sociedad y de los grupos culturales en que viven niños y jóvenes. Los profesores deben desarrollar un compromiso para ofrecer igualdad de oportunidades de aprendizaje a sus estudiantes, tomar responsabilidad por su propio desarrollo personal y profesional, por el bienestar y crecimiento de sus alumnos y apoyar valores como el respeto por los derechos humanos, el cuidado del medio ambiente y la responsabilidad, como ciudadanos, para participar en la democracia.

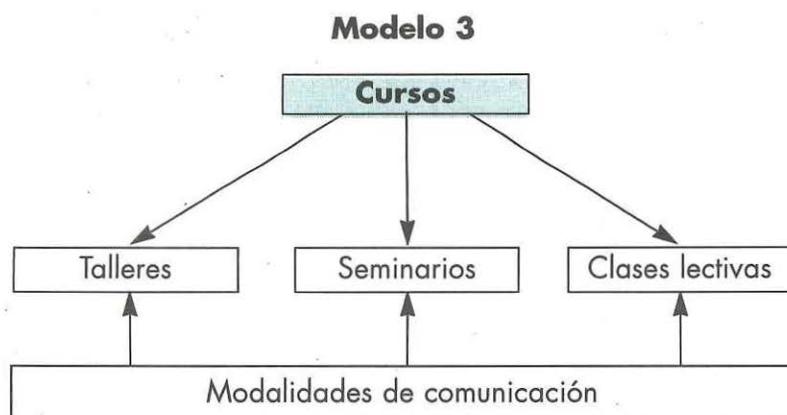


Una relación diferente entre contenido y aprendizaje profesional

Al reconocer problemas de fragmentación o de separación entre lo que los estudiantes aprenden sobre contenido y la forma como lo enseñan, los proyectos proponen estructuras y procesos que pueden ayudar a producir lo que se ha llamado "*conocimiento de contenido pedagógico*". Todos los proyectos reconocen la importancia de un conocimiento de calidad en la especialidad, sin especificar como se va a lograr, principalmente porque tiene que ver con una segunda etapa del proyecto, a la cual no se ha llegado todavía: el discutir el contenido y las aproximaciones pedagógicas que se usarían en el aprendizaje de los contenidos de la especialidad.

Introducción de temas transversales

En gran parte como resultado de la estructura del currículo de básica y media, algunos proyectos consideran los llamados temas transversales. Éstos, en general, están conectados con las preocupaciones éticas y sociales que tienen que ver con la formación de profesores. Existe la necesidad de fortalecer el conocimiento crítico del tipo de sociedad y de los grupos culturales en que viven niños y jóvenes. Los profesores deben desarrollar un compromiso para ofrecer igualdad de oportunidades de aprendizaje a sus estudiantes, tomar responsabilidad por su propio desarrollo personal y profesional, por el bienestar y crecimiento de sus alumnos y apoyar valores como el respeto por los derechos humanos, el cuidado del medio ambiente y la responsabilidad, como ciudadanos, para participar en la democracia.



Una relación diferente entre contenido y aprendizaje profesional

Al reconocer problemas de fragmentación o de separación entre lo que el estudiante aprenden sobre contenido y la forma como lo enseñan, los proyectos proponen estructuras y procesos que pueden ayudar a producir lo que se ha llamado "*conocimiento de contenido pedagógico*". Todos los proyectos reconocen la importancia de un conocimiento de calidad en la especialidad, sin especificar como se va a lograr, principalmente porque tiene que ver con una segunda etapa del proyecto, a la cual no se ha llegado todavía: el discutir el contenido y las aproximaciones pedagógicas que se usarían en el aprendizaje de los contenidos de la especialidad.

Introducción de temas transversales

En gran parte como resultado de la estructura del currículo de básica y media, algunos proyectos consideran los llamados temas transversales. Éstos, en general, están conectados con las preocupaciones éticas y sociales que tienen que ver con la formación de profesores. Existe la necesidad de fortalecer el conocimiento crítico del tipo de sociedad y de los grupos culturales en que viven niños y jóvenes. Los profesores deben desarrollar un compromiso para ofrecer igualdad de oportunidades de aprendizaje a sus estudiantes, tomar responsabilidad por su propio desarrollo personal y profesional, por el bienestar y crecimiento de sus alumnos y apoyar valores como el respeto por los derechos humanos, el cuidado del medio ambiente y la responsabilidad, como ciudadanos, para participar en la democracia.

Conclusión

Las esperanzas que levantan estos proyectos se pueden resumir de la siguiente manera:

- Mayor contacto entre las instituciones, entre los departamentos de una misma universidad y con el sistema educacional.
- Mejor capacidad académica y profesional del personal docente.
- Puesta al día sobre los contenidos, procesos de formación y medios para mantenerse actualizado en los conocimientos y las tendencias del desarrollo profesional.
- Nuevos profesores con mayores conocimientos en la especialidad; mejor capacitados para trabajar en el aula y asistir a los alumnos para que aprendan; capaces de reflexionar como individuos y colectivamente sobre su enseñanza y de tomar decisiones apropiadas con mejores herramientas para continuar su desarrollo profesional; más abiertos y con más respeto por las diferencias entre sus alumnos y capaces de participar en la construcción de cambios en el sistema educacional.

Microcentro; una experiencia de autoformación(*)

Expositora: María Eugenia Puche Uribe(**)

En el marco de una determinada concepción de la formación docente continua, esta ponencia señala un camino innovador en ese campo: los microcentros como una experiencia de autoformación. Su historia, su actualidad, su mecánica de organización, las debilidades y fortalezas de esa experiencia, aparecen en una detallada descripción para poder conocer cómo esta estrategia de formación posibilita a los docentes el diálogo grupal sobre su quehacer en el aula, en la escuela y en la comunidad.

Microcentro, una experiencia de autoformación

Testimonio de un grupo de estudio y trabajo en la ciudad de Armenia en el Departamento del Quindío.

El grupo está conformado por quince docentes de diferentes municipios del Departamento, profesionales de diferentes áreas. Participan, además, funcionarios de otras instituciones como la Universidad del Quindío, la Supervisión Docente y el Centro Experimental Piloto. Es importante destacar que en la ac-

(*) Documento presentado en el II Seminario Internacional de Innovaciones Educativas, organizado por la Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas (Proyecto MCyE/OEA); 24 al 26 de junio de 1998; Buenos Aires; Argentina.

(**) Dirección General de Investigación y Desarrollo Pedagógico del Ministerio de Educación Nacional; Santafé de Bogotá, mayo de 1998.

tualidad forman parte del grupo, no sólo docentes de Escuela Nueva, sino también de básica del sector.

El grupo se considera de puertas abiertas, donde el único requisito de admisión es que cada integrante muestre interés, apertura, trabajo y deseo de superación, que lleve a mejorar la calidad educativa del Departamento.

Origen del grupo de estudio y trabajo

Después de recibir la capacitación en el Programa Escuela Nueva, en el año de 1985, surgieron muchas inquietudes en el manejo de la metodología a las cuales había que dar respuesta; muchos docentes aplicaron su creatividad y experiencia para solucionar las dificultades presentadas.

El anhelo de superación personal, profesional y el deseo de mejorar el trabajo en la escuela con la participación de la comunidad, llevó a reunirnos y consolidar, en el año 1989, el Grupo de Estudio y Trabajo, lo que permitió enriquecernos y ampliar nuestra propia visión educativa con las fortalezas que tenían nuestros compañeros. En ese entonces, el grupo era liderado por la coordinadora del Programa Escuela Nueva del Departamento.

Tuvimos dificultades para encontrar un sitio de reunión que fuera flexible a nuestros horarios de trabajo, ya que el compromiso adquirido y los intereses como grupo, muchas veces hacían necesario extender las jornadas de trabajo. Acudimos al Centro Experimental Piloto, donde encontramos un ambiente de amistad y apoyo al trabajo que estábamos realizando y lo convertimos, así, en nuestro lugar de encuentro.

Las reuniones siempre se han efectuado en jornada extra-laboral, acordando el día y la hora más conveniente para todos. Fue un esfuerzo común, un aunar de voluntades, experiencias, conocimientos, retos y vocación en busca de alternativas de solución y enriquecimiento de los procesos educativos al interior de la escuela y con la comunidad.

Una jornada de trabajo y reflexión pedagógica

Aunque las reuniones del grupo se caracterizan por la informalidad y la flexibilidad en el manejo del tiempo, el proceso que generalmente se sigue en las reuniones es el siguiente:

- Inicialmente se comparten experiencias e inquietudes. Cada uno de los

integrantes socializa sus logros y dificultades en el quehacer como docentes. A ese espacio del compartir lo denominamos la hora social.

- Posteriormente, priorizamos las inquietudes para seleccionar el o los aspectos sobre los cuales vamos a reflexionar en la reunión. En algunas oportunidades, el tema ha sido seleccionado con anterioridad y su orientación está bajo la responsabilidad de uno o más integrantes del grupo, según la especialidad o el dominio sobre la temática en particular.
- Al terminar la reunión, se programa la secuencia del tema o posibles temas para futuras reuniones, que pueden realizarse a través de talleres, charlas, juegos, exposiciones o trabajo grupal, y se asignan responsabilidades a los integrantes.

Un hecho que ha dado cohesión, consolidación y continuidad al trabajo del grupo, es el compartir no sólo experiencias de tipo pedagógico sino también otros aspectos de la vida personal, social y familiar donde prima la parte socio-afectiva, lo cual ha permitido estrechar lazos de amistad y camaradería, situación ésta que ha posibilitado abordar de la mejor manera, cualquier tipo de actividad educativa.

El desarrollo de la reunión es evaluada desde el análisis de sus logros y sus dificultades; se concertan acciones para próximas reuniones y se establecen los compromisos de aplicación en el aula y la comunidad; siempre queda el compromiso de socializar lo analizado en el grupo con otros docentes de la localidad o el municipio.

Desde la reflexión, hemos llegado a asumir que la labor del grupo es responsabilidad de todos y cada uno de sus integrantes, los cuales tienen un compromiso que cumplir y lo hacen por convencimiento. Sin embargo, al comienzo no fue así; se dependía mucho de la coordinación de una persona y si ésta, por cualquier motivo, no podía estar, el grupo no se reunía.

Algunos compañeros se retiran del grupo por motivos personales (estudios de postgrado, traslados), pero pueden regresar al grupo superadas sus dificultades; otros ingresan en el momento que lo desean, lo que ha permitido su continuidad. Siempre ha existido un grupo base que ha permanecido desde sus inicios hasta el presente.

Logros obtenidos

a. En cuanto a los docentes

- Avanzar en el análisis colectivo sobre la labor educativa desarrollada

en las instituciones y lograr llegar a consensos sobre las diferentes alternativas de solución a las dificultades encontradas.

- Asumir con responsabilidad y compromiso, un proceso de formación permanente en los diferentes ámbitos del quehacer educativo
- Compartir las experiencias y avances en el grupo con otros compañeros de diferentes municipios, departamentos e inclusive del orden nacional e internacional.
- Progresar, significativamente, en la conceptualización y profundización de los enfoques sobre diferentes áreas del conocimiento.
- Generar diferentes alternativas metodológicas para abordar el desarrollo de nuestra acción educativa.

b. En cuanto a los niños

- Acercarse, cada vez más y desde la reflexión colectiva, a la comprensión de los diferentes procesos de los niños y niñas de las distintas escuelas
- Garantizar a esos niños y niñas, avances significativos en las diferentes disciplinas, desde una verdadera comprensión del conocimiento.

c. En cuanto a los padres de familia

- Llegar a una mayor comprensión de la realidad y los intereses de la comunidad educativa.
- Acercarlos a la escuela, a partir de un verdadero compromiso y responsabilidad, con ellos mismos y con el desarrollo de sus hijos.

Dificultades

- Horarios y lugares de reunión.
- Compromisos familiares, laborales y sociales de los integrantes del grupo.
- Falta de recursos económicos para la adquisición de algunos elementos de trabajo.

¿Por qué se considera autoformación?

Por muchos años, se ha ido al maestro con cosas posibles de hacer o cosas dichas y se le permite interrogar, complementar, recrear e incluso inven-

tar sus propias posibilidades, pero no se toma en cuenta que más allá de esta dimensión donde el maestro puede ser efectivo y cumplir con su trabajo, existe un interlocutor real con su historia, con sus intereses, con su trabajo, con una serie de necesidades y de fortalezas que muchas veces desconocemos.

El acercarnos al maestro, reconocerlo como sujeto, hombre con historia y conocimiento, nos lleva a entender que enfrentarlo a su propia formación es llegar a reconstruir y construir en forma reflexiva su hacer, es hacer circular su conocimiento generado en el colectivo y es lograr validarlo y dinamizarlo.

La *investigación educativa*, eje fundamental para la recuperación de la práctica y el saber del docente, adquiere su valor fundamental al ser entendida como un proceso de reflexión, de contrastación de problemas, de experimentación, de búsqueda de pistas para tratar de contar lo que se piensa y vive y para que el conocimiento cobre vida en la escuela.

Comprendemos, sin embargo, que el proceso de cambio del docente es lento, gradual y por convencimiento. De allí que, en los procesos de formación continuada, deba tenerse en cuenta:

- *La comprensión desde la reflexión de su ser personal y de su identidad como maestro.* Nuestros valores, creencias y actitudes personales son adquiridos permanentemente desde la infancia a través de la interacción con otras personas y con las instituciones sociales y se evidencian e influyen en nuestra forma de relacionarnos en las actividades diarias.
- *La reflexión permanente sobre la cotidianeidad en el aula y su relación con el conocimiento.* Cada avance del saber tiene una serie de supuestos implícitos de los cuales rara vez somos conscientes. Sin embargo, tienen poderosos efectos sobre la construcción del conocimiento. Un maestro sólo empieza a cambiar su práctica escolar cuando su marco teórico interpretativo es sentido como insuficiente; desestabilizado para comprender las teorías, argumentos, respuestas e interacciones con sus educandos.
- *La apropiación de conceptos, herramientas y didácticas creativas.* Al asumir la evaluación en relación con la acción pedagógica, es necesario tener en cuenta una serie de conceptos, métodos y herramientas cuyo uso y aplicación son fundamentales en los procesos educativos. Lo anterior supone:
 - Insatisfacción con anteriores concepciones, debido a que en el aula se han generado conflictos cognitivos.
 - Apropiación de las nuevas concepciones.

- Que su hacer le sea significativo, que lo lleve a su crecimiento personal, intelectual y afectivo.
- Ganancias en lo cognitivo, lo cual debe permitirle resolver problemas desde otros conceptos relacionados con los conocimientos.
- Alimentar sus didácticas; su plan de actuaciones.

Historia de los Microcentros

El Microcentro ha sido una estrategia de capacitación continuada, avallada y promocionada en sus inicios por los Centros Experimentales Piloto (CEP)¹ de Colombia, a través de los cuales se le ofrecía a los maestros participantes, créditos para el ascenso en el escalafón.

Estaba constituido por un grupo de 10 a 12 docentes. Cada año se nombraba un presidente entre sus miembros; los demás se organizaban por comités (de información, de bienestar, etc.) y se elegía por votación un secretario y un coordinador.

Los docentes organizaban un plan de trabajo; éste era revisado por el Director de Núcleo² y se inscribía en el CEP; uno de sus funcionarios, los revisaba y definía su aceptación; posteriormente se le hacía un seguimiento al desarrollo del plan propuesto y se estudiaban las posibilidades de acompañarlo por alguno de sus técnicos, siempre y cuando se solicitara por escrito la necesidad de la asesoría. Los lugares de reunión eran generalmente sus mismas escuelas o un lugar asequible para garantizar la asistencia de todos sus miembros.

En las reuniones cada participante aportaba su saber hasta lograr claridad sobre el tema (aporte colectivo). En estos Microcentros se buscaba, básicamente, afianzar los conocimientos respecto a los componentes de Escuela Nueva, trabajados en los talleres de capacitación: Principios, Gobierno Escolar, Uso y Adaptación de Guías, Organización y Uso de la Biblioteca Escolar, Promoción Flexible, Relación Escuela-Comunidad, entre otros. Se esperaba así garantizar el desarrollo exitoso del programa y formar maestros con un excelente dominio de contenidos y estrategias del mismo.

¹ Institución técnico administrativa y pedagógica del nivel regional, cuya función es promover las políticas de capacitación, actualización y mejoramiento impartidas por el Ministerio de Educación Nacional (M.E.N.).

² Autoridad educativa técnico-administrativa del nivel regional y local, que tiene a su cargo un número determinado de instituciones educativas.

De la mano del Microcentro, la *Escuela Demostrativa* se convertía en el laboratorio donde era posible concretizar lo planteado desde la propuesta. Era el ideal, el deber ser. Es de resaltar que, en esta época, el Microcentro logró convocar y organizar a los docentes en torno al diálogo sobre el quehacer educativo. Sin embargo, factores como las talanqueras administrativas, el manejo de la autoridad, la rigurosidad metodológica, la ausencia de asesoramiento generador de discusión, de intercambio de ideas y análisis crítico de la realidad educativa, provocaron el debilitamiento progresivo de los mismos.

Los Microcentros hoy

Hoy, la realidad política, económica y educativa del país, es diferente. La Constitución Política de Colombia exige un replanteamiento del país, al concebirlo como un estado social de derecho, descentralizado, pluricultural y multiétnico, lo cual implica la transformación y reorganización del servicio público de la educación, para que cumpla su función social y contribuya a superar el atraso y el aislamiento en que se encuentran algunos sectores.

Mirar la organización actual de las Comunidades Educativas y, específicamente el mundo escolar campesino, nos coloca de cara a la necesidad de superar las diferencias entre la Colombia Rural y la Colombia Urbana. Aunque la sociedad avanza, este avance es diferencial, quedando atrasada la educación rural.

Sin embargo, aunque se mantienen situaciones de aislamiento o atraso, algunos cambios han penetrado la realidad de las escuelas rurales:

- Mayores posibilidades de los docentes para avanzar en su formación académica, ya que la Universidad Abierta y a Distancia ha llegado al campo, encontrándose, en estos momentos, maestros licenciados y postgraduados.
- El acceso a diferentes vías de comunicación, les ha posibilitado el desplazamiento a la cabecera municipal; ya la escuela no es su lugar de vivienda en muchos casos.
- A través de diversos medios masivos de comunicación, han accedido a nuevas formas de relacionarse con el mundo.

A lo largo de esta historia, se han ido consolidando los Microcentros que, al ser redimensionados hoy día, dentro de la nueva concepción de país y

de educación, cobran nuevo sentido como espacios sociales de convivencia y respeto, para convertir el acto educativo en un proceso de construcción grupal y significativo, que permita profundizar en el conocimiento y entrelazar diversas miradas del mundo actual.

Fortalezas

Algunas de las fortalezas de estos espacios de encuentro, si se participa en ellos de manera comprometida, creativa y autónoma para contribuir a la comprensión y transformación del mundo personal y a la formación de ciudadanos desde la interacción escolar, son las siguientes:

- Posibilitar el encuentro de los maestros aislados geográficamente, al crear condiciones donde se hace posible la interacción con otros compañeros, instituciones y organizaciones desde la gestión eficaz de los Directores de Núcleo y Autoridades Educativas Locales y Regionales.
- Reconocer las prácticas, innovaciones, desventuras y logros de los docentes, que nos permitan descentrarnos de nuestros puntos de vista personales, para entrar a confrontarlos con otras concepciones, visiones y realidades posibles del mundo.
- Construir escenarios donde se desarrolle y fortalezca, tanto la capacidad de escucha, como la capacidad argumentativa para participar, construir, proponer y disentir sobre diversas opciones y propuestas personales, educativas y sociales.
- Aprender a reconocer potencias para crecer individual y colectivamente en el saber y las prácticas de los diversos miembros de la comunidad educativa.
- Proponer y confrontar ideas que posibiliten el aprendizaje de una visión generosa y respetuosa sobre las prácticas y avances de los otros compañeros.
- Analizar críticamente concepciones y prácticas cotidianas, con miras a lograr y consolidar una verdadera cultura de auto-evaluación en cada uno de sus miembros.
- Indagar, investigar, aprender unos de otros, explorar como grupo y, finalmente, crecer a través del aporte individual y colectivo de sus miembros.
- Situar la importancia pedagógica de la pregunta inteligente y oportuna,

para jalonar el avance en el conocimiento y la coherencia entre el discurso y la práctica pedagógica.

- Reconocer los saberes de los participantes, tejidos en la práctica de aula, reflexionados y profundizados a través del debate y puestos a circular en el encuentro grupal.
- Animar a escribir y sistematizar las prácticas aún no reconocidas por la comunidad educativa, para darlas a conocer y validarlas en otros espacios.
- Profundizar conceptos, temáticas, metodologías y estrategias didácticas que paulatinamente transforman y enriquecen la cotidianeidad del aula.
- Proponer la relación con otras instituciones en la búsqueda de saberes, apoyos conceptuales, recursos y consensos, para actuar coherentemente desde la escuela y con la comunidad, para su desarrollo y promoción.
- Desarrollar la capacidad de gestión como docentes; esto es, asumimos con derechos y deberes frente a la sociedad con la que estamos comprometidos.
- El encuentro, el acercamiento y el conocimiento mutuo como seres humanos y profesionales de la educación. Allí, los logros, los fracasos, la vida familiar y los sueños, también tienen un lugar.
- Reconstruir y comprender nuestra propia historia pedagógica, es decir, la toma de conciencia del por qué enseñamos así, del por qué nos cuesta cambiar y las posibilidades reales de cambio.
- Aprender a amar el texto, disfrutarlo, recrearlo, cambiarlo, asumirlo como amigo para poder entablar una relación positiva del niño con el texto.
- Provocar el diálogo abierto, espontáneo y sincero, para vivir y analizar los diferentes estilos comunicativos y sus repercusiones positivas o negativas en el aula, la escuela y la comunidad.
- Recuperar, analizar y validar la tradición pedagógica desde sus vacíos, desarrollos y posibilidades, para contribuir a la construcción permanente de un legado escrito.
- Fortalecer la identidad del maestro a través de la toma de conciencia de su papel en lo social, papel fundamentalmente político, con profundas implicaciones en la formación de hombres.
- Favorecer la organización de los maestros alrededor del debate pedagógico.

- Consolidar la formación de Redes Pedagógicas para captar y viabilizar información, optimizar recursos y lograr mayores posibilidades de formación y acceso a la cualificación de la labor educativa.

Debilidades

Las debilidades de estos grupos de reflexión se originan en:

- Los traslados de los docentes, debilitándose así la organización misma del grupo.
- La falta de compromiso de las autoridades educativas para trabajar y proponer planes de mejoramiento desde las necesidades reales y sentidas de la comunidad educativa, visualizadas a través de las inquietudes del microcentro o grupo de reflexión.
- Los tiempos designados para las reuniones periódicas; ya que muchas de las autoridades educativas inmediatas no están lo suficientemente concientizadas sobre el beneficio que, para las comunidades educativas involucradas, traen las reflexiones pedagógicas responsables.
- La falta de recursos (materiales pedagógicos fuertes) que lleguen al microcentro con regularidad.

La formación continuada de docentes y su concepción

Diferentes propuestas de formación del profesorado muestran que el trabajo teórico de transmisión de información sobre los enfoques y las didácticas para la enseñanza de las diferentes disciplinas del conocimiento, no funciona adecuadamente.

Un trabajo que no tome como punto de partida el quehacer del aula de clase y las problemáticas reales de la formación docente, como un proceso de reflexión permanente sobre los aspectos problemáticos que el maestro considera fundamentales, no arroja mayores resultados.

De allí que, para avanzar hacia la fundamentación teórica, debamos siempre estar acompañados por un proceso de seguimiento, de investigación y de sistematización sobre los aspectos fundamentales del desarrollo de procesos asumidos desde el aula de clase y la escuela.

Entendemos al docente como sujeto en proceso permanente de trans-

formación; un sujeto que cuenta con saberes y experiencias válidas y que debe ser el punto de partida de cualquier proceso de formación. Asimismo, deben reconocerse sus expectativas y sus núcleos de interés para, de esta manera, articular estrategias y acciones significativas que le garanticen sus relaciones y prácticas pedagógicas en el aula, en la institución escolar y en otros espacios de construcción colectiva.

Resulta así adecuada la organización de microcentros o redes de ellos, que vinculen las aspiraciones de los educadores con intereses comunes a otros docentes, con materiales de profundización pertinentes y con experiencias e investigaciones en campos que les sean de interés.

Otro aspecto que planteamos como fundamental, es la consolidación de estos grupos de reflexión permanente, bajo el supuesto de que la construcción del conocimiento es de carácter social y cultural en colectivo. Compartir experiencias, discutir, analizar problemáticas, profundizar en las teorías, son acciones que deben estar mediadas por la interacción. Se trata de un grupo que profundiza, investiga, sistematiza, prepara encuentros periódicos y realiza publicaciones para socializar sus avances.

Asimismo, la formación permanente y en servicio de los educadores debe dirigirse a la consolidación de procesos que garanticen la humanización según las propias posibilidades del contexto y propicien niveles de interacción significativos de la comunidad educativa, para asumir de manera crítica y propositiva los resultados de las investigaciones que muestren los logros escolares, las dificultades y deficiencias en el ámbito de las aulas, a fin de visualizar y construir con los docentes, las herramientas que le permitan superar dichos obstáculos y así poder ofrecer una educación de calidad.

Por esto, la formación continuada y en servicio de los Directivos y Docentes, debe tener en cuenta las siguientes intencionalidades:

- El desarrollo de un pensamiento lógico, creativo, crítico y un dominio lingüístico que les permita acceder a los distintos códigos.
- El dominio del saber pedagógico, como saber que les otorga identidad profesional.
- Una comprensión sobre la problemática de las relaciones entre naturaleza y sociedad.
- Una concepción interdisciplinaria de los distintos campos del saber.

- Una posición abierta y creativa frente a las diversas manifestaciones de la cultura.
- Una disposición para enfrentar el cambio y para emprender procesos de experimentación e innovación.
- Una comprensión del campo ético-valorativo, de su desarrollo en el ser humano y de su propia formación.
- Una capacidad para gestionar sus proyectos educativos pedagógicos.
- Capacidad de conformar grupos, redes de intercambio, de experiencias y de conocimiento.

El Plan Decenal y la formación de educadores

Los fundamentos del Plan Decenal son, en primer lugar, los mandatos de la Constitución Colombiana y tienen origen en lo expresado por la Ley General de Educación en su artículo 72, que dice: *“El Ministerio de Educación Nacional, en coordinación con las entidades territoriales, prepara por lo menos cada diez años un Plan Nacional de Desarrollo educativo que incluirá las acciones correspondientes para dar cumplimiento a los mandatos constitucionales y legales sobre prestación del servicio educativo. Tendrá carácter indicativo, será evaluado, revisado permanentemente y considerado en el plano nacional y territorial de desarrollo”*.

La convocatoria oficial del Plan Decenal 1996-2005, fue hecha mediante el Decreto 1719 de octubre 3 de 1995, por medio del cual se dictaron normas para su preparación y formulación. Se garantizó la más amplia participación de la ciudadanía mediante mesas de trabajo (150 en el país); se produjeron encuentros de Secretarios de Educación, Universidades y Centros de Investigación, además de dos Foros Nacionales y cerca de 300 regionales y locales.

Los mayores debates se dieron con respecto a los desafíos del país con el proyecto de Nación; la presencia de lo regional y lo local en el Plan Nacional; la importancia de la institución escolar; los temas relacionados con la situación laboral de los maestros; la relación educación y desarrollo económico; el temor a la instrumentalización de la educación, al tratamiento puramente funcional, etc.

El Plan Decenal se concreta en cinco grandes propósitos:

1. Convertir la educación en un asunto de todos. Se busca así colocar la misión del educador en un lugar de primer orden en la agenda nacional,

convertir la política educativa en política de Estado y comprometer a toda la sociedad en la solución de los problemas educativos.

2. *Lograr que la educación sea reconocida como eje de desarrollo humano, social, económico y cultural de la Nación.* Afirmar y convertir en realidad la tesis según la cual ningún cambio será posible sin educación.
3. *Desarrollar el conocimiento, la ciencia, la técnica y la tecnología.* La educación debe contribuir de manera eficaz a la construcción de una economía desarrollada, competitiva y en consonancia con el medio ambiente.
4. *Integrar armónicamente las diferentes formas de educación y todas las actividades educativas que realizan el Estado y los particulares.* Construir un sistema nacional de educación que integre y coordine todas las formas de educación formal y no formal, incluidas aquellas que tienen lugar dentro y fuera de la institución escolar, realizadas por el sector estatal y privado
5. *Garantizar la vigencia del derecho a la educación.* Asumir la educación como un derecho inalienable, inherente y esencial de la persona, que debe ser garantizado por el Estado como un servicio público que cumple una función social, independientemente de que dicho servicio sea prestado por el mismo Estado o por particulares, y cuya finalidad principal es permitir a las personas el acceso al conocimiento, la ciencia y demás bienes y valores de la cultura.

En el **Plan Decenal**:

La educación es considerada como integral y centrada en el desarrollo de las potencialidades y los talentos de la persona. Ésta cultivará la capacidad de aprender a aprender, la creatividad la autonomía, el espíritu crítico y reflexivo del trabajo en equipo; fomentará un pensamiento más diferenciador que generalizador, más indagante que concluyente, más proactivo que reactivo.

El *aprendizaje* estará comprometido con el enriquecimiento cultural del país, abierto al aprovechamiento y disfrute de otras formas y saberes; promoverá el desarrollo de actividades para la apropiación, transformación y generación de conocimiento y buscará que la investigación científica y el desarrollo tecnológico se conviertan en las bases de un desarrollo equitativo y sostenible. Será además un proceso continuo que permita a la persona apropiarse críticamente de los saberes, competencias, aptitudes y destrezas necesarios para comprender la realidad, penetrarla, valorar su universo simbólico y darle sentido a los eventos y circunstancias de su cotidianeidad.

La *institución escolar*, piedra angular del sistema educativo formal, es propuesta como centro de las acciones para mejorar su gestión, eficiencia y calidad, y asegurar su vínculo con el sistema no formal. Será además productiva, es decir que todos los niños, niñas, jóvenes y adultos logren saberes sociales que requieran en el momento apropiado, empleando modelos pedagógicos de autoestudio, autoaprendizaje grupal cooperativo. Por fin, será democrática, en la medida que logre superar todas las formas de autoritarismo y haya introducido la participación como forma de integración y la concertación como modelo para resolver diferencias y conflictos escolares.

Es por eso, que se requiere *un nuevo educador* que sea un auténtico profesional de la educación. Como tal debe ser capaz de producir conocimientos e innovaciones en el campo educativo y pedagógico, de superar tradicionales métodos de enseñanza magistral, garantizar que los estudiantes se apropien del mejor saber disponible de la sociedad y de crear condiciones agradables en la institución educativa para el autoestudio y el autoaprendizaje grupal cooperativo.

Con respecto a la cualificación de los docentes, se viene construyendo un *Sistema de Formación de Educadores*, que tiene como estructura básica la autoformación colectiva del profesorado, con base en el análisis constante de su propia experiencia académica y social, y se fundamenta en:

1. *La efectividad del docente*

Ubicar su acción, misión y propósitos de su formación y calidad de vida en el contexto actual.

- Aprendiendo a vivir la democracia.
- Educando para la vida.
- Asumiendo con plena conciencia el conocimiento.

2. *La profesionalidad del docente.*

Renovar el concepto de profesión educativa

- Autoridad basada en el dominio del saber y del saber enseñar.
- Autonomía con responsabilidad social.
- Producción de conocimiento e innovaciones en el campo educativo, pedagógico y didáctico.

3. *Identidad y excelencia académica del profesional de la educación.*

Interiorización de la pedagogía como disciplina que define su naturaleza y lo ubica en el objeto y razón de ser de su responsabilidad social.

- La pedagogía como espacio teórico y práctico dirigido a orientar su trabajo.

4. *Pertenencia del Educador*

- Lograr contextualizar y dar sentido a las dimensiones social, ética y política de su profesión y a las acciones formativas que realiza con sus educandos.

5. *Mejoramiento social del Educador*

En este contexto, el Ministerio de Educación Nacional viene reorientando los programas de formación permanente de docentes a través de convenios suscriptos conjuntamente con los Comités de Capacitación Territoriales y las Universidades Regionales, donde se les solicita tener en cuenta, entre otros, los siguientes requisitos:

- Tomar como punto de partida los Proyectos Educativos Institucionales que vienen construyendo y desarrollando los docentes así como sus saberes y sus necesidades pedagógicas reales de formación.
- Formar en los docentes una actitud permanente de reflexión y análisis de las prácticas pedagógicas, tanto a nivel individual como a nivel grupal a través de la conformación de Microcentros, grupos de estudio o redes de estudio.

Nueva forma de comunicación y Red de Microcentros

Al iniciarse la formación de docentes y/o Directivos Docentes, el Nivel Central, Departamental y Municipal contarán con los datos estadísticos educativos de los beneficiados, así como del número de instituciones educativas vinculadas a los Microcentros o Grupos de reflexión pedagógicos. Será un espacio aprovechado por la administración departamental y municipal para la información pertinente en materia educativa por parte de los Comité de Capacitación Departamental y Unidades Técnico Pedagógicas de las Secretarías de Educación.

Constituido el Microcentro o grupo de reflexión pedagógica, por iniciativa propia de los mismos docentes o por las Instituciones a cargo de la pro-

puesta de formación, el mismo será el sitio de encuentro de saberes por excelencia donde se busque avanzar, construir y reconstruir el conocimiento dentro de un clima de respeto y responsabilidad compartida.

Estará nutrido con documentos y materiales actualizados y elaborados en los niveles nacional, regional y local, dentro de las políticas educativas, en el intento de apoyar a las regiones en sus inquietudes.

El Coordinador del Microcentro (rotativo) rendirá información periódica al Director de Núcleo y éste al Secretario de Educación Municipal, convirtiéndose así en vocero de su cuerpo docente ante el Comité de Capacitación Territorial. Asimismo será el representante ante la entidad formadora para la coordinación de acciones diversas.

Los Microcentros convocados, nutridos y dinamizados por representantes de Universidades y Normales Superiores, serán garantía para el desarrollo de propuestas pedagógicas concertadas y aprobadas por el Comité de Capacitación Territorial en el marco del Plan de Desarrollo Educativo Departamental y Municipal.

Expertos y especialistas en diversas temáticas (según necesidades), contribuirán a la profundización, reflexión y al enriquecimiento de prácticas, y a la socialización de saberes de los docentes y/o Directivos Docentes, influyendo esto en la transformación del aula y la escuela. Estos espacios podrán ser promovidos en los niveles locales, municipales y departamentales y responderán a los intereses y necesidades de los docentes.

Es imprescindible que cada Microcentro vaya sistematizando sus avances y sus reflexiones con el fin de ir creando en los docentes y directivos una cultura de autoevaluación, a partir de la reflexión de su práctica de aula y de escuela. Lo anterior facilitará la recolección de información, así como la selección de experiencias significativas para el intercambio de las mismas a cualquier nivel: local, municipal, departamental o nacional.

El Nivel Departamental, apoyado por el Nivel Nacional, tendrá a su cargo el enriquecimiento de materiales innovativos e informativos que garanticen la continua actualización de los docentes y directivos docentes. El material así socializado, y con apoyo de representantes externos (si es el caso), garantizará el avance conceptual de los docentes y directivos docentes.

Podrán emplearse otras estrategias de apoyo a los Microcentros como teleconferencias, videos etc., garantizándose, así, el uso con sentido y disfrute apropiado del material que les llegue por varios conductos.

Los *procesos de investigación* generados a partir de la práctica de aula, serán constantes dentro de los procesos de reflexión generados en el Microcentro, como garantía del mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La sistematización de los procesos de investigación adelantados, recogerán las transformaciones de la realidad, lo nuevo que va apareciendo, los límites de las teorías que se están trabajando y las posibilidades de su aplicación en otros contextos. El nivel departamental y nacional apoyará estos procesos y recogerá sus productos para difundirlos y socializarlos en otros espacios.

El proceso de formación de los docentes irá creando las condiciones para gestionar, desde el grupo, la profundización sobre temáticas y disciplinas, lo cual consolidará la organización de *Redes*, donde el componente investigativo será mucho más riguroso por la especialidad de los docentes. Éstos, sin embargo, velarán por la visión integradora del conocimiento en la escuela.

Ecuador

Reforma educativa en el Ecuador y la Red Nacional de Formación y Capacitación Docente^(*)

Por: Dra. Magaly R. Campos^(**)

Se desarrolla a continuación la propuesta de transformación educativa en el Ecuador, como forma de orientar y articular las acciones concurrentes para los próximos años. Junto con la implantación de la Reforma Curricular, una de las más importantes de esas acciones se refiere a la calidad y preparación de los docentes. En ese sentido, entre otros aspectos se describe el Plan Nacional de Capacitación, la creación de la Red Nacional de Formación y Capacitación Docente, así como también las fortalezas y los problemas que deben superarse para consolidar esta propuesta.

La educación ecuatoriana, como en muchos países, no ha seguido un proceso continuo; ha tenido un desarrollo con ritmos e intensidades variables, dependiendo de la importancia que los gobiernos del momento le asignaron.

Esto ha significado que en nuestro país se han propuesto, formalmente, alrededor de 19 proyectos de Reforma, con prioridades diferentes, con énfasis distintos y, en ningún caso, con sistemas de evaluación que permitan medir su impacto en la calidad y eficiencia de la educación a través de indicadores generales y, mucho menos, para saber cómo cambió la práctica de los docentes en el aula.

^(*) Documento presentado en el II Seminario Internacional de Innovaciones Educativas, organizado por la Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas (Proyecto MCyE/OEA); 24 al 26 de junio de 1998; Buenos Aires; Argentina.

^(**) Del Proyecto EB-PRODEC; de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica, financiado con fondos del BIRF.

Evidentemente, este proceso tiene relación con un antiguo problema. La educación no ha sido en el pasado una política de Estado; sus rumbos han sido definidos por cada gobierno o aún por cada Ministro que, en promedio, han estado en su cargo menos de dos años.

En la última década, por la positiva influencia de la Conferencia Educación Para Todos realizada en Tailandia, la Cumbre Mundial de la Infancia y otros foros y proyectos educativos internacionales, impulsados por UNESCO, UNICEF, BID, BIRF, entre otros organismos, se han generado al interior del país importantes avances que han permitido colocar a la educación en la Agenda Social y *abrir un compromiso frente a temas como:* la definición de políticas educativas; la continuidad de los procesos; la educación como responsabilidad de toda la sociedad; la participación y el consenso como instrumentos del desarrollo educativo y el rol protagónico de los docentes en la construcción de los procesos de cambio.

En ese sentido, el Ecuador ha dado interesantes pasos, como la realización de la Primera y Segunda Consultas Nacionales, la firma de los dos Acuerdos Nacionales para la transformación educativa, el Encuentro Pedagógico Ecuatoriano, la legitimación del Consejo Nacional de Educación como instancia rectora de la educación ecuatoriana, en el cual están representados los principales actores de la educación ecuatoriana. Esto ha significado que, con esfuerzos, estemos caminando hacia la formulación de una propuesta de transformación educativa que pueda orientar y articular las diversas acciones para los próximos años.

Consecuente con este espíritu, durante la actual Administración, el Consejo Nacional de Educación aprobó el *Plan Estratégico para el Desarrollo y la Transformación* de la educación ecuatoriana, que integra políticas educativas, objetivos, finalidades y estrategias.

El Plan suscribe las políticas educativas establecidas como resultado de las consultas y acuerdos nacionales:

- Mejoramiento de la calidad de la educación.
- Integración y democratización del sistema educativo ecuatoriano.
- Impulso a la educación intercultural bilingüe.
- Inserción de componentes culturales y artísticos en la educación.

El objetivo es lograr que el sistema educativo responda a las exigencias

del desarrollo nacional y mundial, a la realidad económica, social y cultural el país y a elevar la calidad del mismo, tanto por su integralidad, continuidad y pertinencia, cuanto por sus contenidos socialmente útiles.

Las políticas educativas *tienen como finalidad* formar una persona crítica, solidaria y profundamente comprometida con el cambio social; que reconozca, promueva y se sienta orgullosa de su identidad nacional, pluricultural y pluriétnica; que preserve su soberanía territorial y sus recursos naturales; que desarrolle sus valores cívicos y morales, que posea una adecuada formación científica y tecnológica, que tenga capacidad de generar trabajo productivo y que aporte a la consolidación de una democracia no dependiente, en la cual impera la equidad entre los géneros y la justicia social.

Para operativizar las políticas y cumplir las finalidades y objetivos, el Plan Estratégico propuso como una de las estrategias la *institucionalización* de la Reforma Educativa.

Institucionalizar significa conseguir que la Reforma se convierta en un movimiento de transformación de la educación en su conjunto, que se siembre y desarrolle en todo el sistema educativo y deje de ser un programa exclusivo del Ministerio de Educación, dirigido a instituciones educativas públicas.

Concebimos a la Reforma Educativa como un gran movimiento de transformación que articule armónicamente diversos componentes, como los siguientes: reforma curricular, financiamiento, formación de recursos humanos, marco legal, producción de materiales, infraestructura, descentralización pedagógica y administrativa, entre otros.

Debido a las condiciones concretas del país, y sin perder de vista que una Reforma Educativa es un marco general de acción, durante esta gestión, a través del Plan Estratégico, se puso énfasis en dos aspectos:

- la instalación de la Reforma Curricular en el aula y
- la creación de la Red Nacional de Formación y Capacitación Docente.

Las prioridades, enfoques y necesidades varían, dependiendo de las condiciones internas de cada país. Para el Ecuador, desarrollar la Reforma Curricular era una demanda nacional, debido a una serie de intentos que no terminaban de llegar a las maestras y maestros de aula, lo que generó *desinformación, desorientación y pérdida de la credibilidad en la posibilidad de cambiar la educación desde la escuela.*

Por esto, se decidió la creación de la Red Nacional de Formación y Capacitación Docente, teniendo como un objetivo concreto e inmediato la ejecución del Plan Nacional de Capacitación para la aplicación de la Reforma Curricular.

Situación actual

Si efectuamos un rápido inventario sobre lo que hemos adelantado en la Reforma, podríamos decir que tenemos:

- una propuesta de construcción para desarrollar un nuevo modelo curricular para la Educación Básica;
- importantes materiales escritos y otros en elaboración para el desarrollo microcurricular por áreas y niveles;
- acciones de capacitación que, aunque no han tenido una regularidad o sistematicidad, han introducido el tema en la preocupación de los docentes.

Pero, sobre todo, existe una demanda nacional, y particularmente una necesidad dentro del sector educativo de impulsar la Reforma Educativa, con énfasis, hoy día, en la Reforma Curricular. A este respecto, se ha conseguido una relativa aproximación al tema pero, de cualquier forma, se vuelve urgente emprender una campaña masiva para instalarla definitivamente en el sistema y establecer estrategias para sostenerla y desarrollarla en el aula.

Hablar de demanda nacional significa que la Reforma Educativa no es tarea que sólo debe interesar al Ministerio de Educación y los educadores; es una *responsabilidad social* y debe ser un proceso que cada día convoque a mayor número de sectores y actores.

Desarrollo de la reforma y capacitación docente

La implementación de la Reforma Educativa, requiere varias condiciones. Una de las más importantes tiene que ver con la *calidad y preparación de los docentes*; si ellos no se apropian de la propuesta, la manejan con iniciativa y creatividad, la enriquecen a partir de las condiciones particulares del medio, dicha Reforma no será posible.

Por esta razón la formación docente inicial y la capacitación permanente es una de las claves para su institucionalización.

Algunos problemas que deben superarse

Sin detenernos sólo en un análisis situacional, el *reconocimiento de los problemas existentes* ha sido fundamental para construir la propuesta que hoy ejecuta el Ministerio de Educación, con el apoyo del Consejo Nacional de Educación y el EB-PRODEC, Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica, que se financia con un préstamo del BIRF. Así, pueden señalarse algunos:

- La capacitación ha sido vista como una sucesión de eventos y no como un proceso, como un fin en sí misma y no como una herramienta para instrumentalizar una propuesta dentro de un contexto innovador.
- En relación a lo anterior, los temas de capacitación pueden resultar importantes pero se trabaja en eventos aislados de la práctica, realidad y necesidades concretas de los docentes. Ocurre que el afán de capacitación de los docentes se queda en la obtención de un certificado porque los conocimientos no siempre pueden aplicarse a un medio concreto.
- Las acciones de capacitación, generalmente, no se dirigen al equipo docente, al conjunto de maestras y maestros de una institución. Por lo tanto, el impacto en la práctica pedagógica del jardín, escuela o colegio, es reducido y se queda en pocos beneficiarios.
- La visión de la capacitación se reduce a los eventos presenciales y se ha excluido, en buena medida, el estímulo a la autoformación de los docentes que no se articulan con las experiencias innovadoras en el aula.
- No han existido con claridad ejes nacionales que desarrollen programas y acciones; por tanto, los esfuerzos, siendo importantes, resultan dispersos y de poco impacto.
- No existe control de la calidad de la capacitación, su nivel es variable, no siempre responde a los requerimientos y demandas concretas de los docentes, existe el riesgo de caer en una suma de acciones a las que asisten los maestros y maestras; en ciertos casos por obligación y, en otros, para obtener un certificado o para ascender de categoría en el escalafón docente. Es necesario introducir el concepto de control de calidad, calificando a las instancias que realizan capacitación.
- La promoción de los docentes en el Escalafón debería estar, también, en función de la calidad, de los esfuerzos pedagógicos de maestras y maestros y no exclusivamente en relación al tiempo de servicio. El Consejo

Nacional de Educación acaba de modificar el reglamento de ascenso de categoría, introduciendo el concepto de calidad y esfuerzo docente dentro del sistema de promoción del magisterio. Publicaciones pedagógicas, participación en proyectos de experimentación, innovaciones, cursos de especialización, maestrías, etc., pueden servir para el ascenso, dentro de una normativa rigurosa que estimule y reconozca el trabajo pedagógico del profesorado y, al mismo tiempo, garantice calidad.

- La capacitación no se acompaña de procesos de seguimiento, medición de impacto, asesoría y apoyo permanente de los docentes.
- La orientación y coordinación por parte del Ministerio, ha sido una debilidad. Es necesario que las acciones sean asumidas por las instancias calificadas que existen en el sector, bajo ejes y objetivos nacionales. Redefinir el rol de la DINAMEP, Dirección Nacional de Mejoramiento Profesional, supone construir una instancia coordinadora con gran capacidad técnica, con poder de convocatoria y concertación, que reconozca los esfuerzos de otros sectores, los apoye, estimule, oriente, evalúe y controle la calidad.

Seguramente, se podría añadir muchos otros problemas o debatir los aquí planteados. Lo más importante es que estamos realizando un esfuerzo para redimensionar el rol de la capacitación y dejar establecida una estructura y mecanismos que garanticen continuidad dentro de la construcción de una política nacional de formación y capacitación docente.

Creación de la Red Nacional de Formación y Capacitación docente

La superación de los problemas mencionados debe enmarcarse en una propuesta nacional. Por ello, dentro del Plan Estratégico, propusimos el establecimiento de un Sistema de Red Nacional de Formación y Capacitación.

Para ejecutar esta línea debimos considerar tres componentes o momentos estrechamente relacionados entre sí, cuyo cumplimiento arroja avances importantes:

1. *Constitución oficial de la Red Nacional de Formación y Capacitación Docente*, dirigida por un Comité Nacional Coordinador, integrado por los responsables de formación y capacitación de las instituciones y organizaciones que conforman el Consejo Nacional de Educación: Ministerio de Educación, UNE, CONFEDEC, CONUEP, CONFEDPAL, ONG's y otras que se incluyan posteriormente.

2. *Constitución de las Redes Provinciales de Formación y Capacitación*, dirigidas por un Comité Provincial Coordinador, integrado por los responsables de capacitación de las instituciones y organizaciones que conforman el Consejo Nacional de Educación, a nivel provincial.

3. *Ejecución del Plan Nacional de Capacitación para la Reforma Curricular*.

Esta primera gran tarea de la Red, le ha permitido consolidarse y actuar en el sistema alrededor de una tarea nacional. Para ello, el Ministerio de Educación asumió de manera directa la responsabilidad de gestionar el financiamiento necesario, a través del proyecto EB-PRODEC.

La ejecución, seguimiento, acompañamiento y evaluación del Plan está a cargo de la Red Nacional. El Ministerio a través de la DINAMEP, debe asumir la coordinación y la animación de la Red, desarrollando, de hecho, un proceso de descentralización y fortalecimiento técnico a nivel regional, provincial y local.

Objetivos de la Red

- Definir líneas nacionales, actualmente con énfasis en la Reforma, con la perspectiva de formular una política nacional para la formación y capacitación de maestras y maestros.
- Establecer en el orden nacional y provincial, estructuras de coordinación.
- Crear fortalezas técnicas a nivel regional, provincial y local para descentralizar la ejecución.
- Incorporar en la red a todas las instancias que actúan en formación y capacitación.
- Ampliar la cobertura.
- Elevar la calidad de la capacitación.
- Promover formas de integración y participación que garantice la continuidad de esta propuesta.

Estrategia de capacitación y operativización de la Red

La necesidad de emprender un trabajo nacional para instalar la Reforma, ha sido una excelente coyuntura para iniciar la formación de la Red. En este sentido, se han dado pasos importantes para armar una estrategia de capacitación y, al mismo tiempo, crear bases para establecer una estructura de largo plazo.

La llegada a los docentes está siendo realizada, directamente, a través de equipos de facilitadores establecidos en cada provincia. Hemos avanzado en la constitución de equipos en las veintiún provincias del país, elegidos de acuerdo al perfil técnico, luego de la realización de talleres diseñados para formar y seleccionar capacitadores.

Estos equipos han sido conformados con facilitadores de las diversas instancias de capacitación, dentro y fuera del Ministerio: DINAMEP provinciales, Institutos Pedagógicos, Facultades de Educación, Supervisión, Unión Nacional de Educadores, Confederación de Establecimientos de Educación Católica, Confederación de Establecimientos de Educación Particular Laica, ONG's, produciendo un primer avance en la integración de las diversas organizaciones e instituciones que están trabajando en este ámbito.

Estos equipos se han fortalecido con la incorporación de nuevos facilitadores surgidos de los diversos momentos que se prevén dentro del Plan Nacional de Capacitación para la Reforma. Por otra parte, se ha diseñado y está en ejecución un plan específico para capacitar a estos equipos, actualizarlos y evaluar su trabajo.

De esta forma estamos garantizando que las acciones de capacitación lleguen de manera directa a los docentes, con la mayor calidad posible.

Plan nacional de capacitación para la implementación de la reforma curricular

Objetivos

- Operativizar la estrategia nacional de mejoramiento de los recursos humanos del sector, con énfasis en los docentes de los años primero a décimo de Educación General Básica;
- Fortalecer el Sistema Nacional de Capacitación, como una red que integre todos los esfuerzos de las diversas organizaciones e instituciones del sector educativo, bajo las orientaciones comunes de la Reforma Educativa;
- Fortalecer técnicamente a las Direcciones Provinciales para mejorar su capacidad operativa, a través de equipos propios, tanto a nivel provincial como cantonal;
- Implementar directamente, desde los equipos provinciales y cantonales, una estrategia nacional de capacitación operativa para los docentes, con el objeto de asegurar la calidad en las acciones de desarrollo pedagógico.

La institucionalización de la Reforma Curricular ha considerado, por una parte, la instalación definitiva del nuevo modelo curricular en el aula, a través de un programa de capacitación masiva y, por otra parte, el sostenimiento y desarrollo del mismo, a través de diversos mecanismos de acompañamiento a los docentes. Por tanto, tres son las *estrategias* que se integran en este Plan:

1. Formación de equipos de facilitadores nacionales y provinciales para todos los niveles.
2. Capacitación masiva a docentes, directores de escuelas y supervisores.
3. Establecimiento de mecanismos de sostenibilidad y acompañamiento.

Metas cumplidas

En un gran esfuerzo nacional, las metas cumplidas son las siguientes:

- Veintiún equipos provinciales para capacitar a docentes de aula.
- Veintiún equipos provinciales para capacitar a 1.300 supervisores nacionales.
- Capacitación intensiva a 95.800 docentes de Educación General Básica de las modalidades: fiscal (80.800), fiscomisional y municipal (15.000), distribuidos de la siguiente manera:
 - 5.000 docentes de primer año de Educación General Básica.
 - 75.000 docentes de segundo a séptimo año de Educación General Básica.
 - 10.100 docentes de matemática y lengua de octavo a décimo año de Educación General Básica.
 - 5.700 docentes del Programa de Educación Básica, Proyecto de Desarrollo, Eficiencia y Calidad, EB-PRODEC.
- Capacitación a 1.300 supervisores en el nivel nacional.

Instituciones participantes

Subsecretarías Regionales, Direcciones Nacionales del MEC, Proyecto EB-PRODEC, Direcciones Provinciales de Educación, Supervisión Nacional y Provincial, Institutos Pedagógicos, UNE, CONFEDEC, Facultades de Educación y ONG's.

Cómo se preparó la ejecución del Plan

- Selección de los equipos de facilitadores a nivel provincial y local, de acuerdo a criterios técnicos establecidos.
- Difusión del cronograma de actividades a nivel nacional.
- Información específica en cada una de las provincias sobre el cronograma de actividades.

Organización y ejecución

- Conformación de las Redes Provinciales de Formación y Capacitación Docente, integradas por los delegados técnicos de cada una de las organizaciones e instituciones que forman la Red Nacional de Formación y Capacitación Docente, instancia que efectuará la coordinación total del proceso de ejecución, seguimiento y evaluación.
- Preparación y refuerzo de equipos provinciales de facilitadores, capacitación masiva a los supervisores, y capacitación masiva a los docentes de Educación General Básica de todo el país.
- Verificación de los datos de instituciones y docentes, por niveles, en cada una de las provincias.
- Zonificación de las instituciones educativas y distribución de los equipos de facilitadores.
- Preparación de la logística: convocatoria e información a docentes e instituciones educativas, definición de locales para los talleres, distribución de documentos y materiales.
- Organización de equipos de evaluadores y apoyo al proceso.

Metodología y contenidos de la capacitación masiva

La capacitación masiva se realizará mediante talleres pedagógicos de 6 días con jornadas diarias de 6 horas y coordinadas por equipos integrados por 2 facilitadores.

Los temas y distribución en tiempo de capacitación son:

- Refuerzo conceptual y metodológico sobre el nuevo modelo curricular que propone la Reforma.

- Desarrollo curricular del área de matemática.
- Desarrollo curricular del área de lenguaje.
- Recomendaciones para la evaluación.
- Creación, animación y funcionamiento de Círculos de Estudio.
- Conocimiento, manejo y utilidad de las estadísticas básicas para los docentes y el sector educativo.
- Conocimiento, manejo e impacto del Programa Nacional de Logros.

Los talleres han sido trabajados con una metodología altamente participativa, como espacios de producción común de conocimientos y, a medida que avanza el tratamiento de los demás, los equipos docentes de cada escuela vinculan el conocimiento general con la aplicación concreta en su aula y de acuerdo a la realidad particular de la institución.

Los talleres promueven la constitución de Círculos de Estudio en las instituciones o zonas geográficas, dependiendo de las condiciones y necesidades, para continuar la formación de maestros y maestras en espacios locales.

La selección de las escuelas demostrativas se efectuará con una metodología propia, considerando: calidad del equipo docente, condiciones de la escuela, ubicación geográfica, etc.

Sostenibilidad de la reforma

Éste es un problema central en todos los procesos de reforma o cambio pedagógico, porque es posible lograr una interesante motivación, los talleres pueden resultar útiles para los docentes, pero los problemas de aplicación surgen posteriormente y si no se establecen mecanismos de acompañamiento y apoyo al profesorado, la Reforma puede quedarse en la apropiación teórica de los conocimientos sin llegar a aplicarse adecuadamente. Es más, puede truncarse su desarrollo o quedarse como un programa superficial que no afecta la esencia del sistema.

La Reforma, al ser concebida como un movimiento en permanente modificación y desarrollo que se alimenta y enriquece con la práctica del magisterio, requiere de formas de *autoinnovación* y movilización interna en la escuelas, y esto depende directamente de lo que maestras y maestros son capaces de hacer en su práctica educativa.

No hay que olvidar que, más allá de los números de docentes capacitados y de otros indicadores cuantitativos de la cobertura de la capacitación, *lo que realmente cuenta es lo que pasa en el aula, en el momento mismo en que se produce el aprendizaje de niñas y niños*. En definitiva, las reformas educativas tienen una prueba de fuego en las aulas de las escuelas comunes y corrientes, con los docentes de todos los días.

Por ello, aunque no es un problema totalmente resuelto, hemos planteado como un punto de preocupación el sostenimiento de la Reforma. Hasta el momento están definidos algunos mecanismos para acompañar a los docentes:

- Creación, animación y orientación a los Círculos de Estudio.
- Escuelas Demostrativas seleccionadas con una metodología específica, y
- Equipos de supervisores para ofrecer asistencia técnica y refuerzo pedagógico.

Igualmente, el trabajo que se desarrollará, promoverá la formación de equipos institucionales dentro de las redes CEM's (Centros Educativos Matrices) y dentro de las UTE's (Unidades Territoriales Educativas) Estas últimas son formas de organización de las escuelas para el trabajo con los supervisores, para fortalecerlas y atender las demandas de capacitación a nivel local.

Estrategia de comunicación

El proceso de constitución de la Red está acompañado de una estrategia de comunicación con los siguientes objetivos:

- Difundir la propuesta de Reforma Educativa, como una acción del Ministerio para institucionalizar los procesos de cambio.
- Sensibilizar a la sociedad sobre la importancia de priorizar a la educación dentro de la Agenda Social.
- Revalorizar el trabajo docente y comprometer al sector educativo a fortalecer las acciones para mejorar la calidad de la educación.

Nuevo concepto de promoción docente en relación a la calidad

Como parte integral de esta nueva visión de la formación y capacitación, el Consejo Nacional de Educación aprobó la propuesta de la DINAMEP para modificar el Reglamento de Ascenso de Categoría y permitir que maestras y ma-

estros puedan ascender en el Escalafón Docente, no sólo por tiempo de servicio, sino que también puedan hacerlo por: publicaciones pedagógicas, participación en proyectos de experimentación, cursos de especialización, maestrías, etc.

Es decir, se trata, por una parte de estimular el trabajo y esfuerzo pedagógico e innovador del profesorado y, por otra parte, vincular de manera más estrecha y lógica la remuneración salarial con la calidad docente.

Para ello, se ha conformado una comisión mixta entre el Ministerio y la Unión Nacional de Educadores, para elaborar una normativa que estimule, pero cuide de manera rigurosa la calidad, de tal forma que en poco tiempo tengamos un nuevo concepto para el ascenso de categoría.

Formación inicial de maestras y maestros

Otro tema clave para la calidad de la educación.

Simultáneamente a la capacitación y actualización de maestros, la formación inicial es uno de los nudos críticos que tienen que resolverse para garantizar la continuidad y desarrollo de la Reforma. Evidentemente, una de las raíces de la deficiente calidad de los docentes está en la descontextualización de las instituciones formadoras de maestros: Institutos Pedagógicos y Facultades de Filosofía.

Así tenemos que las reformas curriculares han sido elaboradas al margen de estas instituciones, formando docentes para un modelo que la Reforma de la Educación Básica se propone cambiar. Esto implica la necesidad de reconvertirlos a través de programas de capacitación, lo cual es más difícil y costoso. Hoy nos proponemos trabajar simultáneamente en las dos líneas, superando la separación entre éstos dos ámbitos y la escasa atención que se ha dado a la formación inicial de maestros.

Estamos frente a la necesidad y obligación de pensar en la formulación de una política global y en el diseño y ejecución de programas que operativicen esa política.

El EB-PRODEC en coordinación con la DINAMEP, prepara, por encargo del Consejo Nacional de Educación, una propuesta específica que incluya una consulta nacional sobre la formación docente, a través de foros regionales y nacionales, con una amplia participación del sector educativo y otros sectores sociales, y que tenga como protagonistas fundamentales a las Facultades de Educación y a los Institutos Pedagógicos.

Un elemento clave en el proceso, será la capacidad de respuesta de las instituciones formadoras de docentes a la demanda nacional para mejorar significativamente su calidad y, asumiendo el tema con una visión global, enfrentar conjuntamente otro de los retos importantes que están planteados para el corto plazo con una perspectiva de futuro.

Fortalezas en la construcción de la red y la ejecución del plan nacional de capacitación

- Apoyo político de las autoridades educativas al equipo técnico. El Consejo Nacional de Educación, dirigido por el Ministro de Educación, ha asumido directamente la responsabilidad de llevar adelante el proceso. Ha sido, por tanto, una acción institucional con todo el respaldo de las autoridades nacionales y provinciales.
- Asistencia técnica y financiera de la Unidad Técnica EB PRODEC. Ésta es una unidad que administra y ejecuta un préstamo del Banco Mundial para atender a sectores de bajos ingresos. La decisión de asumir el financiamiento del Plan, resolvió uno de los graves problemas de la educación ecuatoriana, la falta de recursos para capacitación y desarrollo educativo.
- Interés y compromiso del profesorado para mejorar la educación. Maestras y maestros han recibido bien el anuncio de capacitación, aunque luego en la ejecución aparecen algunos problemas, como se menciona posteriormente.
- Apoyo de los medios de comunicación al Plan y a las acciones específicas; esto ha creado un buen clima para el trabajo.
- Materiales de capacitación en calidad adecuada y número suficiente. Con anterioridad se han preparado módulos y documentos de apoyo que han facilitado el trabajo de maestras y maestros.

Debilidades en la construcción de la red y la ejecución del plan de capacitación

Si bien cada vez que se redactan informes, la tendencia, explicable, es resaltar los logros, también, es necesario identificar las dificultades y debilidades, mucho más en un proceso como este, que por primera vez se ejecuta en el Ecuador con estas dimensiones y que requiere ser valorado objetivamente.

Por esta razón, a nivel del equipo técnico que dirige este proceso, efectuamos periódicamente evaluaciones y balances, lo que nos ha permitido identificar problemas que deben ser considerados para la continuación del proceso.

Las siguientes, son algunas conclusiones preliminares, porque se encuentra en marcha un estudio para monitorear el proceso y evaluar el impacto de la capacitación en la vida escolar.

- No existe claridad de la dimensión de la tarea. A pesar que hay una clara convicción que la educación debe cambiar, no hay una dimensión del esfuerzo que se requiere. Hay preocupación por la cantidad de acciones de capacitación que demanda un verdadero cambio curricular y, si bien en general, los docentes reciben adecuadamente las programaciones, otros sienten que es demasiada exigencia.
- Falta comprensión de madres y padres. Ellos exigen que la educación mejore, pero en ciertos sectores hay protestas porque los docentes deben asistir a los talleres de capacitación.
- Ausencia de una estructura de capacitación establecida. El hecho que la mayoría de capacitadores sean docentes en servicio y deban dejar sus tareas para dedicarse a la ejecución del Plan, altera el funcionamiento de varias instituciones educativas; no siempre se puede resolver este problema. Esto plantea la necesidad de mantener la Red con dedicación exclusiva por lo menos de los equipos nacionales.
- Prisa en la ejecución, debido a las circunstancias políticas del país. Por los tiempos reales de la actual administración, el Plan ha tenido que avanzar a jornadas forzadas, y esto tiene complicaciones porque hay todavía muchas tareas pendientes. De cualquier forma, se ha logrado consolidar un proceso para garantizar su continuidad más allá de los tiempos políticos.
- El área de formación de inicial está en fase de arranque. Es una de las áreas más polémicas porque se juegan intereses institucionales, no siempre coincidentes, y porque significa mover las bases históricas sobre las que se ha levantado la formación de docentes. El proceso aún camina con debilidad por los tiempos y los grandes esfuerzos que requiere llegar a consensos.

La continuidad tiene que ser construida

Encontrar mecanismos para dar continuidad a las políticas, planes y

programas, es una preocupación fundamental del sector educativo y particularmente del magisterio. Por ello, la propuesta que ha sido presentada y cuya ejecución está ya iniciándose, tiene entre sus propósitos más importantes, construir mecanismos de continuidad, basados en la participación y compromiso de todos los sectores.

Si bien la voluntad y decisión política del Ministerio de Educación y de su equipo ministerial, ha sido un elemento muy importante, la continuidad debe estar asegurada, por una parte, en la institucionalización del Consejo Nacional de Educación y en el compromiso que asuman sus miembros y, por otra, en las instancias permanentes del sector educativo, particularmente en maestras y maestros, supervisores, y técnico-docentes.

La tarea planteada es muy grande. Si logramos sembrar bases para su desarrollo y aseguramos mecanismos de continuidad, habremos dado un importante paso en la transformación de la educación ecuatoriana.

**Impreso en los Talleres Gráficos del Ministerio de
Cultura y Educación, Directorio 1781, Capital Federal
Buenos Aires - República Argentina**

Guía temática de artículos publicados

Educación Rural

n° 9 **Modelo Integral de Educación Rural en el Municipio de Balboa.**
CINDE FUNDAEC

n° 10 **Reunión de Intercambio de Experiencias en Latinoamérica sobre "Atención Integral del Niño Menor de Seis Años".**
Secretaría de Educación Pública de México.

n° 10 **El Desarrollo de la Educación Parvularia Chilena a través de la Gestión de la Junta Nacional de Jardines Infantiles en un Chile Democrático.**
María Victoria Peralta Espinosa.

n° 10 **Alternativas de Atención en la Educación Preescolar.**
Secretaría de Educación Pública de México.

n° 11 **Atención integral a la Niñez, Alternativas Innovadoras y Acciones Complementarias.**
Martha Arango Montoya.

n° 18 **Sistematización del Proyecto PAM-PALE. Propuesta para el Aprendizaje de la Matemática y la Lengua Escrita.**
Dirección de Educación Primaria/UNESCO

H 0025889



*República Argentina
Ministerio de Cultura
y Educación*



*Organización
de los Estados Americanos*