

481
29

Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas

SOBRE LA FORMACION Y
CAPACITACION DOCENTE
SEGUNDA PARTE

Una realización
de la comunidad
educativa americana

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 Zuñiga

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

Juan C. Tedesco; María Inés Laranjeira;

Eddye Vargas; María E.O.R. de Morales;

Ernesto Ponce Rodríguez y Denise Vaillant

Sumario

Editorial:

- La profesión docente 7

Opinión

- Fortalecimiento del rol de los docentes: balance de las discusiones de la 45ª sesión de la Conferencia Internacional de Educación.
Por Juan Carlos Tedesco 15

Experiencias

- Sobre la formación de profesores de la educación inicial y de los grados iniciales de la Educación Fundamental.
Por María Inés Laranjeira. 41 ✓
- Brasil 41 ✓
- La formación y capacitación de docentes para la escuela rural.
Por Eddie Alberto Vargas Rodríguez. 105 ✓
- Costa Rica 105 ✓
- El Programa Nacional de Capacitación en Guatemala.
Por María Esther Ortega Rivas de Morales. 133 ✓
- Guatemala 133 ✓
- La formación inicial y la formación continua de profesores de Educación Básica. El caso de México.
Por Ernesto A. Ponce Rodríguez. 165 ✓
- México 165 ✓
- Innovaciones en la formación docente del Uruguay: los Centros Regionales de Profesores.
Por Denise Vaillant. 195
- Uruguay 195

Las opiniones expresadas en los artículos firmados, son responsabilidad de sus autores y no comprometen a la Dirección Responsable de la publicación. Se permite la reproducción total o parcial de los contenidos de la Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas, citando la fuente.

Centro Editorial: Pizzurno 935 - Oficina 144 (C.P. 1020) Bs. As.

Tel/fax: (5411) 4812-8657

E-mail: revista@oea.mcy.gov.ar

<http://www.mcy.gov.ar/zonaedu/OEA/INNEDU/28/>

Impreso en Talleres Gráficos del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación Argentina

Editorial

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION

BIBLIOTECA NACIONAL DE MAESTROS

HEMEROTECA

Pizzurno 935 (1020) Cap. Fed. Rep. Argentina

La profesión docente

Tal como habíamos anunciado en nuestro número anterior, la Revista vuelve sobre el tema de la formación y capacitación docente para presentar alguna de las ponencias consideradas en el II Seminario Internacional.

Previo al desarrollo de esas ponencias, pareció conveniente incluir en la sección Documentos, la exposición de Juan Carlos Tedesco en ese Seminario, toda vez que la misma aparece como una suerte de encuadre general para pensar el rol docente en función de los profundos y acelerados cambios que se están dando en la sociedad.

Comenzando esa exposición, Tedesco plantea el agotamiento de los discursos tradicionales sobre los docentes: la afirmación retórica de la importancia de su trabajo, que no se plasma en medidas concretas que la reconozcan; la visión del docente como "víctima" del sistema o "culpable" de sus malos resultados y la subestimación de la tarea docente en relación con los logros educativos de los estudiantes.

La profesión docente es ejercida por un gran número de personas que desarrollan una especialización creciente, que es necesario tener en cuenta cuando se establecen políticas de reclutamiento, de formación o de profesionalización. Para analizar los problemas derivados de ello y definir las estrategias de acción más convenientes, el autor utiliza como criterio "la secuencia a través de la cual se construye un docente: la elección de la carrera, la formación inicial y el desempeño profesional".

La necesidad del docente como experto que guía la actividad del alumno y de la escuela como ambiente estimulante; el deterioro salarial y la incorporación de la mujer al

conjunto del mercado laboral, ligados a la actividad de la enseñanza vista como poco prestigiosa; el divorcio que existe entre la formación inicial de maestros y las exigencias de un desempeño eficaz e innovador; la ausencia de seguimiento e incentivos relacionados al momento del ingreso al ejercicio de la profesión docente; el individualismo con el cual el docente realiza su tarea, que impide pensarla como un trabajo participativo y grupal y la falta de perspectivas de la carrera profesional en la docencia, son algunos de los aspectos que desarrolla Tedesco.

Como respuesta para enfrentar una problemática tan compleja, sostiene la necesidad de enfrentarla con estrategias sistemáticas de acción, evitando la formulación de políticas parciales.

Teniendo como marco de referencia el contenido de la presentación de Juan Carlos Tedesco, parece interesante ver ahora, cuánto de lo expresado sobre la problemática docente se plasma en la realidad de nuestros países americanos cuando piensan y actúan en relación con ella.

En ese sentido, presentamos el documento ***"Sobre la formación de profesores de la educación inicial y de los grados iniciales de la educación fundamental"***, elaborado por la Secretaría de Educación Fundamental del Ministerio de Educación y Deportes del Brasil.

En él, se define la situación actual de la formación y capacitación docente en ese país. Se explicitan las acciones institucionales que se desarrollan para lograr los consensos que permitan avanzar en el fortalecimiento del proceso de cambio necesario, considerando su adecuación a las exigencias de la sociedad contemporánea, a la función de la escuela y al papel del propio maestro.

La naturaleza del trabajo del profesor; el docente "práctico-reflexivo"; la formación permanente; los presupuestos teórico-metodológicos de esa formación; el currículum flexible que acentúa el rol de cada escuela; el perfil

deseado del docente; la evaluación del proceso; el uso adecuado de los recursos y la organización institucional de las escuelas de formación, son algunas de las cuestiones tratadas, que abren al análisis del sistema educativo y al ejercicio profesional del docente dentro de él. Es necesario, se afirma, privilegiar a la educación como práctica social –la dimensión política del acto educativo– por sobre los aspectos profesionales y técnicos, para pensar en un proyecto de una sociedad mejor. A partir de esta definición, es que hay que hablar de la formación y capacitación docente.

Con parecido enfoque teórico, es presentada por Ed-
die A. Vargas Rodríguez la colaboración de Costa Rica: **"La formación y capacitación docente para la escuela rural"**. En el documento, el autor plantea el desarrollo profesional del docente como un punto nodal para países que buscan el mejoramiento de los sistemas educativos como estrategia para lograr una mejor calidad de vida de los grupos más desfavorecidos de la sociedad. Luego de señalar la necesidad de innovar sobre la problemática y precisar sus antecedentes históricos, se adscribe a un *encuadre constructivista-participativo* para describir dos experiencias: una de formación, que combina las modalidades presencial y a distancia, y otra de capacitación; ambas en áreas rurales.

Los cambios que se viven en el campo de la ciencia, de la tecnología y del conocimiento en general; requieren de transformaciones en la formación y capacitación de los educadores, aunque Vargas Rodríguez alerta que es necesario no perder de vista la pertinencia socio-cultural de esos procesos; los orígenes como pueblo; el contexto social y la educación a través de la historia.

La descripción de la situación guatemalteca sobre esta temática, se efectúa en el trabajo **"El Programa Nacional de Capacitación"**. En él, y a partir de un marco socioeconómico y cultural definido por una población con extremas carencias, altos porcentajes de ruralidad y con una realidad

pluricultural y multilingüe, se señalan los esfuerzos de las autoridades para lograr una educación con calidad, equidad y pertinencia. En este sentido, se sostiene que un camino de recorrido necesario es el de la estructuración, adecuación, descentralización y evaluación del currículo.

El Programa Nacional de Capacitación de Guatemala, con sus avances y dificultades, está en marcha. El documento puntualiza la necesidad de motivar a los docentes para que sigan compartiendo sus experiencias en los *Círculos de Calidad Docente*, estrategia que permite llegar a la mayoría de ellos, posibilitando su mayor participación, una dinámica constante de reflexión sobre los distintos problemas del aula y la escuela y, por fin, la formación horizontal permanente.

En ***"La Formación Inicial y la Formación Continua de Profesores de Educación Básica –el caso México–"***, documento de Ernesto A. Ponce Rodríguez, se desarrolla esa temática, a partir de la consideración de la escuela y el maestro como elementos insustituibles en los procesos de reforma educativa.

Dentro de este marco, Ponce Rodríguez hace un desarrollo de la política educativa que orientó la reforma de su país, fruto, sobre todo, del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica de 1992, para luego describir los lineamientos básicos que guiaron los cambios que permitieron una actualización de la calidad a los maestros en servicio y la transformación de la educación normal, como base de la formación inicial docente. Lo anterior contempla aspectos académicos, organizativos y de gestión, y se ubica dentro de una realidad en la cual la federalización educativa, no sólo implica corresponsabilidades de las instancias institucionales del gobierno educativo, sino, y por ello, favorece una mayor participación de las mismas. El autor nos dice que, todavía, no es posible evaluar estas experiencias. Sin embargo, se aprecian algunas mejoras en los esquemas y prácticas docentes y un ambiente más académico en las escuelas normales, que alientan seguir por el camino iniciado.

Por fin, Denise Vaillant de Uruguay, desarrolla en el documento ***"Innovaciones de la Formación Docente: los Centros Regionales de Profesores"***, un breve pero claro diagnóstico del contexto socioeconómico y educativo, local e internacional, que le sirve para ubicar a esa experiencia innovadora como un esfuerzo de reforma sustancial del sistema educativo, en busca de la profesionalización del cuerpo docente de la educación media. La formación inicial de docentes, como la capacitación en servicio asumen, según Vaillant, una importancia decisiva cuando se plantea una reforma en la estructura del sistema educativo y como respuesta a una realidad caracterizada por las diversidades de todo tipo, a las cuales ese sistema debe responder y los profesores considerar a partir de su adecuada preparación. Los Centros Regionales se constituyen como experiencia en esa dirección.

Lo anterior, configura una parte de los materiales considerados en el II Seminario Internacional y que conforman esta publicación. El orden alfabético utilizado para su presentación, se vio alterado por cuanto los correspondientes a Paraguay y Perú superaban individualmente el número de páginas disponibles. Por ello se incluyó en esta edición el de Uruguay. En la próxima aparecerán aquéllos junto con el de Venezuela, finalizando, de esta forma, la reseña de ponencias y exposiciones sobre formación y capacitación docente. También nosotros podremos, entonces, recuperar nuestro formato habitual, incorporando las otras secciones que normalmente la componen.

Para despedirnos, queremos recordarles nuestro deseo de recibir aportes de las experiencias innovadoras localizadas en nuestros países, ya que de no ser así nuestro esfuerzo no tendría sentido. Debemos seguir pensando que nuestra Revista, la de todos, nació como *"una realización compartida de la comunidad educativa americana"*.

Hasta la próxima

Opinión

Fortalecimiento del rol de los docentes: balance de las discusiones de la 45a. sesión de la Conferencia Internacional de Educación

Juan Carlos Tedesco

1. Introducción

En octubre de 1996 tuvo lugar la 45 sesión de la Conferencia Internacional de Educación. El tema discutido por los Ministros y los representantes de organizaciones no gubernamentales e intergubernamentales que participaron de la conferencia, fue el "rol de los docentes en un mundo en proceso de cambio". Como resultado final de las discusiones fue aprobado un nuevo instrumento de consenso internacional, que permite orientar las acciones de los actores interesados en el fortalecimiento del papel de los docentes en los procesos de transformación social y educativa. Dicho instrumento contiene dos partes diferentes: una *Declaración*, que expresa la voluntad política de los Ministros de Educación para diseñar y ejecutar estrategias eficaces de acción, y un conjunto de nueve *recomendaciones*, que refleja las orientaciones y problemas que dichas estrategias deberían enfrentar. El texto de ambas partes se basa en dos principios fundamentales: el primero de ellos consiste en sostener que, hoy más que nunca, las reformas educativas deben llegar a la escuela y a la sala de clase y que, en consecuencia, el docente es el actor clave del proceso de transformación educacional; el segundo principio, se refiere a la necesidad de diseñar políticas integrales para los docentes, que superen los enfoques parciales basados en la idea que es posible cambiar

la situación modificando un solo aspecto del problema. Las nueve recomendaciones aprobadas por la Conferencia deben, por ello, ser consideradas como un conjunto integrado y –como se puede apreciar a través de sus respectivos títulos– constituyen la base de un programa de acción tanto a nivel nacional como internacional (1). Este resultado fue fruto de un largo proceso de diagnóstico y discusión, que puso de manifiesto la enorme complejidad y heterogeneidad de situaciones, así como los principales interrogantes que se abren para el futuro. El propósito de este texto consiste en ofrecer una síntesis personal de los principales elementos que estuvieron presentes en los debates de la Conferencia.

II. El agotamiento de los discursos tradicionales sobre los docentes

La preparación de la CIE y sus resultados muestran el agotamiento de, al menos, tres discursos tradicionales sobre los docentes. En primer lugar, se ha agotado definitivamente el discurso basado en el reconocimiento meramente retórico de la importancia del trabajo de los educadores. Al respecto, todos hemos sido testigos durante las últimas décadas –particularmente en los discursos políticos– de la disociación existente entre el reconocimiento de la importancia de los docentes por un lado, y la ausencia de medidas concretas, ya sea desde el punto de vista financiero, de los niveles de participación en la gestión o del mejoramiento de los procesos de formación docente, por el otro. Esta disociación tiene dimensiones muy significativas en los países en desarrollo y se acentuó aun más en las últimas décadas, en el marco de las políticas de ajuste estructural que produjeron un descenso muy importante en la inversión educativa. Como se sabe, la principal variable de ajuste del presupuesto educativo es el salario docente y su reducción provocó una serie de fenómenos bien conocidos: desmoralización, abandono de la

(1) Las nueve recomendaciones aprobadas por la Conferencia se refieren a los siguientes puntos: (i) reclutamiento de docentes: atraer a la docencia a los jóvenes más competentes; (ii) formación inicial: mejorar la articulación de la formación inicial con las exigencias de una actividad profesional innovadora; (iii) formación en servicio: derecho pero también obligación de todo el personal educativo; (iv) participación de los docentes y otros agentes en el proceso de transformación de la educación: autonomía y responsabilidad; (v) los docentes y los actores asociados en el proceso educativo: la educación, responsabilidad de todos; (vi) las nuevas tecnologías de la información y la comunicación al servicio del mejoramiento de la calidad de la educación para todos,

profesión, ausentismo, búsqueda de otros empleos y, en definitiva, un impacto negativo sobre la calidad de la educación ofrecida a la población (2). Este proceso, es importante reconocerlo, ya había comenzado antes del período de crisis y de aplicación de las políticas de ajuste. Pero la experiencia de estas últimas décadas agravó significativamente el problema y mostró que no es posible seguir manteniendo el doble discurso de reconocimiento retórico y de deterioro real.

El segundo discurso tradicional sobre los docentes que también ha agotado sus posibilidades es el que se basa en la visión del docente ya sea como una "víctima" del sistema o como "culpable" de sus malos resultados. La visión del docente como "víctima" pone todo el acento en el problema de las condiciones de trabajo y en las carencias materiales de los docentes, relegando a un segundo plano la discusión de su función educativa. En los últimos años, sin embargo, se expandió un discurso alternativo, que tendió a percibir al docente como "culpable". Este discurso tuvo dos versiones, de origen ideológico muy diferente. Desde una concepción inspirada en las políticas neoliberales, los docentes fueron considerados responsables de los mediocres resultados de aprendizaje obtenidos en los tests y en otras mediciones del rendimiento escolar aplicados en diversos países. Desde las teorías críticas de la educación, en cambio, el docente fue percibido como el actor a través del cual se reproducen las relaciones sociales de dominación, lo cual se expresa a través de la discriminación hacia los alumnos de origen social, étnico o cultural diferente al dominante, del autoritarismo de las relaciones pedagógicas y de la transmisión de los valores propios de las relaciones de dominación. Obviamente, no es posible efectuar aquí un análisis objetivo de los diversos factores que explican los diferentes resultados educativos, pero lo cierto es que reducir la discusión a la alternativa "víctima-culpable" no sólo no aclara el problema sino que, al contrario, impide una discusión abierta, que permita salir del círculo vicioso de las acusaciones mutuas.

(vii) la promoción del profesionalismo como estrategia para mejorar la situación y las condiciones de trabajo de los docentes, (viii) solidaridad con los docentes que trabajan en situaciones difíciles, (ix) la cooperación regional e internacional: un instrumento para promover la movilidad y la competencia de los docentes.

(2) F. Reimers y L. Tiburcio. **Educación, ajuste y reconstrucción: opciones para el cambio**. París, UNESCO, 1993. O.I.T. **Incidence de l'ajustement structurel sur l'emploi et la formation des enseignants**. Ginebra, 1996.

Pero las últimas décadas también fueron escenario de un tercer enfoque, elaborado a partir de algunos resultados de investigaciones sobre los factores que explican el rendimiento escolar, mediante el cual se subestima significativamente el papel del docente. Según este enfoque, el docente no es ni víctima ni culpable. Simplemente, es poco importante. Estos estudios sostuvieron, implícita o explícitamente, que las estrategias de transformación educativa debían otorgar la prioridad a factores distintos al docente: los libros de texto, el equipamiento de las escuelas, el tiempo de aprendizaje, entre otros. En este sentido, en un reciente estudio acerca de las propuestas de reforma educativa presentadas por el Banco Mundial, es sorprendente constatar que de las seis principales líneas de cambio educativo postuladas por el Banco, "ninguna de ellas se refiere a los maestros, a su selección, formación, supervisión o participación en las reformas. Mientras el informe dedica tres párrafos a la formación y a la selección de maestros como factores de mejoramiento de la calidad, no otorga a esta opción un papel central entre las líneas de reforma postuladas"(3). Si bien la validez de esta subestimación puede ser discutida con respecto a las estrategias educativas del pasado, no cabe duda alguna que no puede ser sostenida con respecto al futuro. En este sentido, es importante recordar que el reciente informe de la Comisión Internacional de la Educación para el siglo XXI, presidida por el Sr. Jacques Delors (4), define como uno de los objetivos centrales para la educación del futuro, *el aprender a aprender*. El logro de este objetivo supone un cambio muy importante en las metodologías de enseñanza y en el papel del docente. Dicho sintéticamente, el desarrollo de la capacidad de aprender implica tener amplias posibilidades de contactos con docentes que actúen como guías, como modelos, como puntos de referencia del proceso de aprendizaje. El actor central del proceso de aprendizaje es el alumno. Pero la actividad del alumno requiere de una guía experta y de un medio ambiente estimulante que solo el docente y la escuela pueden ofrecer.

Las discusiones y los materiales producidos durante todo el proceso provocado por la CIE muestran, en síntesis, que ya no es posible movilizar a los docentes con meros reconocimientos simbólicos, ni tampoco

(3) E. Villegas-Reimers and F. Reimers. "Where are 60 millions teachers? The missing voice in educational reforms around the world", in **Prospects**, vol. XXVI, n°3, september 1996.

(4) Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century, chaired by Jacques Delors. **Learning: the treasure within**. Paris, UNESCO, 1996.

encerrarse en mutuas acusaciones ni, por último, desconocer la importancia de su papel en el proceso de aprendizaje. Las profundas transformaciones que sufre la sociedad obligan a replantear estos enfoques y todo parece indicar que este debate, lejos de atenuarse, asumirá un carácter más intenso en los próximos años.

En este debate subyacen varias tensiones que adquieren significado e importancia diferentes según los contextos sociales, económicos y culturales: la idea del docente como responsable de la formación integral de la personalidad del alumno versus la idea del docente como responsable del desarrollo cognitivo; el docente como transmisor de información y de conocimientos ya elaborados versus el docente como guía experta del proceso de construcción del conocimiento por parte del alumno; el docente como profesional autónomo, creativo y responsable de los resultados de su trabajo versus la idea del docente como un ejecutor de actividades diseñadas externamente; el docente como un actor éticamente comprometido con la difusión de determinados valores versus la idea del docente como un funcionario burocrático que se desempeña en virtud de reglas formales claramente establecidas. Los debates indican que estas tensiones son, como tales, inevitables. Existe, sin embargo, un reconocimiento general de la necesidad de fortalecer los aspectos ligados a la autonomía profesional y a la capacidad de promover en los alumnos el desarrollo de capacidades de aprender a lo largo de toda la vida. Este papel, que deriva fundamentalmente de las teorías constructivistas del proceso cognitivo, transforma al docente en un guía del proceso de aprendizaje, concebido como proceso de construcción no sólo de conceptos científicos sino también de valores y conceptos sociales y culturales.

III. La masificación y la diversificación de la profesión docente

El debate sobre el papel de los docentes no está separado de la discusión sobre el papel de la educación en la sociedad. Al respecto, los profundos cambios que viven nuestras sociedades, expresados a través de la irrupción de las nuevas tecnologías de la información tanto en el proceso productivo como en el conjunto de la vida social, la ruptura de las identidades políticas tradicionales, la globalización de la economía y la reconversión permanente a la cual están sometidas todas las profesio-

nes, plantean la urgente necesidad de introducir cambios en los sistemas educativos, aun en aquellos que hasta ahora se consideraban exitosos. El cambio educativo, sin embargo, ya ha sido postulado desde hace varias décadas y la experiencia parece indicar que en lugar de seguir insistiendo en su necesidad, sería importante comenzar a reconocer la significativa dificultad que existe para implementar en forma eficaz los cambios educativos (5).

Entre las razones más evidentes que explican estas dificultades, se destaca la enorme dimensión cuantitativa que ha adquirido la educación en todos los niveles, tanto desde el punto de vista de la matrícula como del personal docente. De acuerdo a las últimas estimaciones, más de 50 millones de personas en el mundo se dedican a la enseñanza. La mitad se desempeña en escuelas primarias y un tercio en la enseñanza media. Todo indica, además, que el número de docentes seguirá creciendo, ya sea por la expansión de la cobertura educativa en los países que aun no han logrado universalizar la enseñanza básica ni ofrecer educación postobligatoria a porcentajes adecuados de su población, como por la continua demanda de educación a lo largo de toda la vida, que aumenta a medida que avanza el proceso de desarrollo social. Los docentes constituyen hoy en casi todos los países, uno de los sectores más importantes del empleo público. La cantidad y la distribución de docentes en los distintos niveles del sistema es, sin embargo, muy heterogénea. Mientras en África, por ejemplo, el 70% de los docentes son maestros de escuela primaria, en Europa y Estados Unidos, los docentes de enseñanza primaria representan sólo el 50%. A la inversa, mientras en África los profesores de enseñanza superior sólo constituyen el 4% de los docentes, en Europa alcanzan al 12% y en Estados Unidos al 20%.

La expansión cuantitativa de la profesión docente ha estado asociada a varios fenómenos importantes. El primero de ellos es la significativa diferenciación interna. Esta diferenciación interna está vinculada no sólo al ejercicio profesional en niveles distintos del sistema, sino también a *distintos tipos de actividad*, que van desde el trabajo en la sala de clase hasta las actividades de gestión, supervisión y atención especializada a determinadas necesidades de los alumnos y a muy *diferentes niveles de calificación* requeridos para el desempeño de la misma actividad. Al respecto, la

(5) Juan Carlos Tedesco, **Tendencias actuales de las reformas educativas**. París, Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. 1993.

comparación tanto internacional como nacional, es muy elocuente: para ser maestro de escuela primaria, por ejemplo, en muchos lugares sólo es necesario haber cursado algunos años de escuela básica, mientras que en otros se exige un título de educación superior. Muy pocas profesiones tienen este nivel tan amplio de variación en las calificaciones formales que se exigen para su desempeño.

En segundo lugar, la expansión cuantitativa también estuvo asociada a la pérdida de prestigio, que afecta particularmente al ejercicio de la profesión en la enseñanza básica. Diversos estudios muestran, por ejemplo, que los docentes de mayor edad que trabajan en la escuela primaria, valorizan su trabajo mucho más que los docentes jóvenes. La explicación de este fenómeno radica, entre otros factores, en que los docentes más antiguos fueron formados en el marco de una sociedad en la cual el acceso a la escuela primaria era muy importante y constituía, para muchos alumnos, la única oportunidad educativa de su vida. Ahora, en cambio, el docente de escuela primaria sabe que su actividad es parte de un proceso de larga duración a la cual, tanto el docente como los alumnos, otorgan un valor relativo.

Estos ejemplos nos indican que es preciso prestar atención al hecho que la docencia es una profesión ejercida por un número muy significativo de personas que si bien poseen un núcleo básico común de competencias, también desarrollan una especialización creciente, no sólo desde el punto de vista cognitivo sino afectivo y práctico. Las diferencias tanto en el ejercicio como en las identidades profesionales que existen, por ejemplo, entre los maestros de escuela primaria, los profesores de enseñanza secundaria y los profesores universitarios, son muy significativas. Esta diferenciación interna permite sostener que es absolutamente necesario evitar las generalizaciones excesivas cuando hablamos de los docentes y, más importante aun, cuando se diseñan políticas de formación, de reclutamiento o de profesionalización.

En el marco de esta compleja situación definida por la masificación de la profesión docente, parece apropiado analizar los problemas y las estrategias de acción utilizando como criterio *la secuencia a través de la cual se construye un docente*. Las principales etapas de este proceso de construcción son tres: *la elección de la carrera, la formación inicial y el desempeño profesional*.

IV. La elección de la profesión docente

La primera etapa en el proceso de construcción de un docente es el período en el cual un joven o una joven toman la decisión de dedicarse a la enseñanza: quién elige ser maestro o profesor actualmente?, cuáles son los factores que intervienen en esta decisión?, qué políticas es posible diseñar al respecto?. Las respuestas a estos interrogantes indican, en primer lugar, que la profesión docente ha perdido capacidad para atraer a los jóvenes más talentosos y constituye, en muchos casos, una actividad transitoria en el proceso de búsqueda de otros empleos más prestigiosos.

La importancia y las dimensiones de este fenómeno no es la misma en todos los países. Sin embargo, existe un consenso general en reconocer la existencia del problema y la necesidad de enfrentarlo en forma urgente. Los maestros y profesores de, al menos, la primera mitad del siglo XXI son los jóvenes que hoy están en los institutos de formación docente. Es ahora, en consecuencia, cuando es preciso actuar si se quiere garantizar efectivamente una educación de buena calidad en el próximo siglo. Los documentos regionales preparados como base para las discusiones de la CIE son una señal de alarma que es preciso escuchar. Todos ellos coinciden en constatar que la enseñanza es una actividad poco atractiva desde el punto de vista social: "No muchos quieren ser maestros. Los estudiantes más brillantes y con mejores resultados optan por otras profesiones" (6); "A pesar que se han realizado muchos esfuerzos, un número reducido de estudiantes académicamente exitosos quieren ser docentes" (7); "los docentes árabes aun no gozan de un status socioeconómico que atraiga a las personas más calificadas a la profesión docente" (8); "muchos estudiantes optan por la formación docente como última opción luego de haber intentado ingresar a la universidad" (9). Estudios nacionales efectuados en países tan diferentes como Argentina, Pakistán o Perú, coinciden en señalar la existencia de este problema. "Pakistán enfrenta enormes dificultades para reclutar nuevos maestros y ... la enseñanza

(6) N.C. Nwaboku. **Strengthening the Role of Teachers in a Changing World: Draft African Position Paper**. Dakar, 1996.

(7) Unesco. **Strengthening the Role of Teachers in a Changing World; an Asia-Pacific Perspective**. Bangkok, 1996.

(8) Unesco, **Enhancing the Role of Teachers in a Changing World**. Informe de la Reunión Regional Árabe, 1996.

(9) José Antonio Fernández. **Education and Teachers in Western Europe**. UNESCO-OIE, 1996.

nacional de evaluación en todos los niveles de enseñanza ; el establecimiento de normas generales para el nivel superior (graduación y pos-graduación), así como la autorización, el reconocimiento, acreditación y supervisión de este nivel, pudiendo elevarlos a los Estados y al Distrito Federal que mantengan instituciones de nivel superior.

Existe, también, un Consejo Nacional de Educación con funciones normativas, de supervisión y de auxilio a las decisiones del Ministro de Educación y Deportes.

- **A los Estados les compete:** la organización, manutención y desarrollo de instituciones oficiales de sus sistemas de enseñanza; la definición con los municipios de formas de oferta de enseñanza fundamental, las cuales deben asegurar la distribución proporcional de las responsabilidades de acuerdo con la población a ser atendida y los recursos financieros disponibles de cada una de esas esferas del poder público; la elaboración y discusión de políticas y planes educativos en consonancia con las directrices y planes nacionales de educación; la autorización, reconocimiento, acreditación, supervisión y evaluación de los cursos de las instituciones estatales de educación superior y de los establecimientos del sistema de enseñanza; la definición de normas complementarias con el apoyo de consejos estatales de educación, asegurando y definiendo como prioritaria la enseñanza fundamental y la enseñanza media.
- **A los Municipios les compete:** la organización, mantenimiento y desarrollo de los órganos oficiales de enseñanza, integrándolos a las políticas y planes educativos de la Unión y de los Estados; el desarrollo de acciones redistributivas en relación con sus escuelas, así como la normatización complementaria para su sistema de enseñanza ; la autorización, acreditación y supervisión de los establecimientos de sus sistemas de enseñanza ; la oferta de educación infantil en las instituciones que dan asistencia social diurna a los chicos más pequeños cuando las madres los dejan en la escuela para ir a trabajar y, con carácter prioritario, la enseñanza fundamental, siendo permitida su actuación en otros niveles de enseñanza solamente cuando estuviesen atendidas plenamente sus competencias específicas con los recursos determinados por la Constitución Federal.

Los Municipios podrán optar, además, por integrarse al sistema estadual de enseñanza y formar con él un sistema único de educación básica.

calificaciones intelectuales de los futuros docentes sino en sus características de personalidad. Un balance de las discusiones efectuadas en los últimos treinta años sobre este tema permitió afirmar a un especialista que es importante introducir pruebas de selección para el ingreso a la docencia basadas en criterios de personalidad que permitan evitar el acceso "...de personalidades frágiles, deseosos de compensar su debilidad instaurando su dominio sobre seres más débiles e indefensos. La necesidad de esta selección se justifica tanto por el riesgo que corren estos sujetos de sufrir con mayor rigor las dificultades crecientes de la profesión enseñante como por el daño psicológico que pueden multiplicar entre sus alumnos"(14). La importancia de las características de personalidad aumentará en el futuro, si –como es probable– se mantienen las demandas de formación integral que se ejercen actualmente sobre la educación.

V. La formación inicial

La segunda etapa, luego de la elección de la carrera, es la formación inicial. En esta fase, los diagnósticos indican que el problema más significativo es la enorme separación que existe entre la formación recibida y las exigencias de un desempeño eficaz e innovador. Los programas de formación docente inicial suelen estar muy alejados de los problemas reales que un educador debe resolver en su trabajo, particularmente de los problemas que plantea el desempeño con alumnos socialmente desfavorecidos: clases multigrado, clases multiculturales, desempeño en zonas marginales, aprendizaje de la lectoescritura y el cálculo, resolución de conflictos, etc. Las modalidades pedagógicas utilizadas en la formación inicial de los docentes tampoco suelen aplicar los principios que se supone que el docente debe utilizar en su trabajo; se otorga más importancia a las modalidades puramente académicas de formación que a la observación y a las prácticas innovadoras; se otorga prioridad a la formación individual y no al trabajo en equipo, a los aspectos puramente cognitivos y no a los aspectos afectivos. Algunas investigaciones sobre la "práctica de la enseñanza" en la formación inicial, ponen de manifiesto que esta experiencia curricular permite el aprendizaje de los aspectos más rutinarios y tradicionales vigentes en las escuelas y no de las modalidades profesionalmente más innovadoras (15).

(14) J.M.Esteve. **El malestar docente**. Barcelona, Paidós, 1994.

La recomendación habitual efectuada hace ya varias décadas fue la de elevar la formación inicial de los docentes del nivel secundario al nivel superior y numerosos países crearon universidades pedagógicas o institutos post-secundarios de formación docente. Si bien esta medida favorece la profesionalización de los maestros, la experiencia ha mostrado que no es de ninguna manera suficiente. El mero aumento de años de estudio para la formación docente no provoca un aumento de la calidad de su formación profesional. En varios casos, el pasaje de la formación desde la tradicional escuela normal de nivel medio a la enseñanza superior provocó una pérdida de especificidad desde el punto de vista de la formación pedagógica. La ampliación de saberes en los procesos de formación docente parece estar destinada a incorporar elementos tales como el diseño curricular, la sociología, la política de la educación, teorías de la evaluación, técnicas de investigación, etc., muchos de los cuales están fuera del control de los profesionales que los dominan. Este aumento, además, se ha efectuado en muchos casos en desmedro del dominio de los saberes que permiten al docente un desempeño más profesional en la sala de clase y en la institución escolar. Así, por ejemplo, encuestas realizadas en países desarrollados indican que un porcentaje importante de los nuevos profesores y maestros consideran que no están bien preparados para la enseñanza de la lectura o para el desempeño en áreas marginales. Tampoco están satisfechos con la formación otorgada por las universidades o los institutos superiores del formación docente y consideran, en cambio, más favorablemente la formación proporcionada por personas que provienen de los propios establecimientos escolares (16).

Esta disociación entre la formación inicial y las exigencias para el desempeño es una de las características más típicas de la actividad docente. Probablemente no exista ninguna otra profesión con estos niveles tan elevados de separación. Las causas de este fenómeno son diversas, pero existen al menos tres que es preciso mencionar. La primera es la autonomía considerable que existe entre las instituciones responsables de la formación de los docentes y las instituciones que definen las orientaciones pedagógicas de las escuelas. La segunda, relacionada con la anterior, es que las teorías pedagógicas más innovadoras y que dominan la

(15) Angel Pérez Gómez, "Practical training and the professional socialization of future teachers in Andalusia", en **Prospects**, vol. XXVI, n°3, september 1996.

(16) Ver R. Faroux y G. Chacornac. **Pour l'école**. París, Calman-Levy, 1996.

La base común nacional está especificada genéricamente en la ley a través del estudio de la:

- Lengua portuguesa y matemática, reconocimiento del mundo físico y material de la realidad social y política, especialmente de Brasil. Incluye la enseñanza del arte como componente curricular obligatorio en los diversos niveles de la educación básica.
- Educación Física, ajustada a las edades y condiciones de la población escolar.
- Enseñanza de por lo menos una lengua extranjera cuya elección quedará a cargo de la comunidad escolar, dentro de las posibilidades de la institución.

La enseñanza media, etapa final de la educación básica, tiene una duración mínima de tres años. La base común a ser observada tendrá por objetivo el dominio de los principios científicos y tecnológicos que presiden la producción moderna, el conocimiento de las formas contemporáneas de lenguaje y el dominio de los conocimientos de filosofía y sociología necesarios al ejercicio de la ciudadanía.

Está dirigida a la formación general del educando y podrá ser orientada para el ejercicio de las profesiones técnicas. La educación profesional está articulada con la educación básica y superior, aunque está admitida con habilitación profesional en los establecimientos de nivel medio o en cooperación con instituciones especializadas en este tipo de educación.

Para jóvenes y adultos que ingresaron al sistema educativo con edad superior a la "normal", son ofrecidos cursos y exámenes supletorios que comprenden la base común nacional del curriculum, habilitándolos para que puedan proseguir los estudios con carácter regular, siempre que sean observados los límites de edad (enseñanza fundamental 15-18 años y enseñanza media de 18 a 21 años).

La educación especial busca combatir el estigma de la marginación, al ser tratada como una modalidad de educación escolar y al ser ofrecida, especialmente, en la red regular de enseñanza para educandos portadores de necesidades especiales.

Los profesionales de la educación, todavía son formados en los niveles medio y superior. Entretanto, la LDB establece un plazo de diez años para que todos los docentes deban acceder al nivel superior de enseñanza. La legislación vigente creó Institutos Superiores de Educación, destinados a ofrecer cursos de formación inicial y continua para profesores de educación infantil y las series de enseñanza fundamental e, inclusive, para la formación pedagógica de profesionales

parte de la discusión tradicional cambia de sentido, ya que el dominio que el docente debe tener de su disciplina se refiere a la capacidad de transmitir no sólo las informaciones sino los procesos cognitivos que exige cada disciplina (18). Es aquí donde el papel del docente como guía y modelo del proceso de aprendizaje adquiere su máxima importancia y donde es posible articular la formación pedagógica con la formación científica. Esta formación es la condición necesaria para que el propio docente tenga las capacidades que le permitan aprender a lo largo de toda la vida y sea capaz de transmitir esa capacidad a los alumnos.

La segunda dicotomía tradicional es la que se estableció entre formación de competencias técnicas (sean científicas o pedagógicas) o el desarrollo de determinadas características de personalidad. Los procesos de transformación educativa permiten articular ambos elementos, en la medida que las características de personalidad comienzan a ser consideradas no como un agregado externo, sino como un componente fundamental del desempeño técnico del docente, destinado a enfrentar objetivos tales como enseñar a resolver conflictos por vías no violentas, promover la solidaridad, la tolerancia y la comprensión entre alumnos provenientes de diferentes culturas, contribuir a la formación de la personalidad de los alumnos y de su capacidad para elegir libremente entre las múltiples opciones que permite la vida moderna.

En el mismo sentido también puede enfocarse el problema planteado por otra de las dicotomías tradicionales en estos debates: la opción entre otorgar prioridad a la formación inicial o a la formación en servicio. Las nuevas condiciones de ejercicio de la profesión docente exigirán, al igual que en muchas otras profesiones, un proceso de reconversión permanente. Pero para poder enfrentar este proceso de reconversión profesional es necesario disponer de una base sólida de competencias cognitivas y personales que sólo un proceso relativamente largo de formación inicial puede otorgar. Esta articulación entre formación inicial y formación en servicio debería también ponerse de manifiesto a través de mecanismos de transferencia no sólo desde la formación inicial hacia el desempeño, sino a la inversa, desde los aprendizajes efectuados en el desempeño hacia la formación inicial.

(18) Al respecto, vease Goery Delacôte, **Savoir apprendre; les nouvelles méthodes**. Paris, Odile Jacob, 1996. David Perkins, **La escuela inteligente; del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente**. Barcelona, Gedisa, 1995.

VI. El desempeño profesional

En el análisis del desempeño profesional de los docentes, las discusiones de la CIE permitieron identificar al menos cuatro grandes problemas: el acceso a los primeros puestos de trabajo de los nuevos docentes, el individualismo y el aislamiento en el cual los docentes se desempeñan, la carrera profesional de los docentes y, finalmente, la participación de los docentes en las decisiones educativas.

a) Los primeros puestos de trabajo.

La transición de la formación inicial al desempeño profesional es un momento crucial en el proceso de construcción de un docente. Todos los testimonios coinciden en señalar que los primeros puestos de trabajo tienen una importancia fundamental en la definición del estilo de desempeño y en el futuro de la carrera profesional del docente. Sin embargo, también son numerosos los testimonios que indican que ese momento tan importante no es objeto de políticas adecuadas. Por lo general, los puestos de entrada al mercado de trabajo docente son los más difíciles desde el punto de vista del desempeño. Los docentes más jóvenes y menos experimentados encuentran sus primeras oportunidades de trabajo en escuelas de zonas marginales, donde los recursos disponibles son precarios y donde la población escolar requiere una atención pedagógica muy competente. Los incentivos para desempeñarse en esos puestos —cuando existen— no son suficientemente atractivos, lo cual provoca un fenómeno muy conocido: los docentes jóvenes tratan de abandonarlos rápidamente en búsqueda de condiciones más favorables de trabajo. El costo de esta alta rotación y de la escasa experiencia de los docentes lo pagan los alumnos de las familias de bajos recursos, que sufren las tasas más altas de repetición y fracaso escolar.

Las políticas destinadas a acompañar el ingreso a la docencia implican, en consecuencia, dos tipos diferentes de medidas. En primer lugar, medidas destinadas a incentivar seriamente el desempeño en los primeros años de estudio de cada nivel educativo, en áreas marginales o con poblaciones desfavorecidas, para evitar que esos puestos sigan cumpliendo el papel de "puestos de entrada" al mercado de trabajo. En segundo lugar, medidas destinadas, específicamente, a convertir los primeros años de desempeño profesional en parte del proceso de formación docente, a través de tutorías y de otros mecanismos de acompañamiento.

b) Individualismo y trabajo en equipo.

El segundo problema mencionado en los análisis de esta fase del desempeño docente es el que se refiere al individualismo con el cual el docente realiza su tarea. Numerosos estudios llevados a cabo sobre este problema coinciden en señalar que éste es uno de los obstáculos más importantes para el desarrollo de una cultura técnica común. Entre los factores que explican este comportamiento se encuentra, sin duda, el modelo de organización del trabajo escolar, que no estimula la discusión en equipo ni la co-responsabilidad por los resultados y obliga al docente a enfrentar "privadamente" la solución de los problemas que plantea su actividad. Este alto nivel de individualismo es, en ciertos casos, asumido por los docentes como una expresión de autonomía profesional. La autonomía, entendida como aislamiento y reducción del ámbito profesional a la sala de clase, es un aspecto muy importante de la cultura de los docentes, pero tiene efectos perversos muy importantes entre los cuales pueden mencionarse, al menos, dos de los más universales: (i) fortalece la idea que es posible atribuir al docente, en tanto individuo, todas las demandas que se le hacen a la educación como sistema y (ii) empobrece tanto las posibilidades de desarrollo profesional del docente como los resultados de aprendizaje de los alumnos.

Los diagnósticos sobre este problema coinciden en señalar que resulta utópico suponer que es posible reunir en una sola persona todas las capacidades que requiere el trabajo educativo en una institución, desde las especialidades temáticas, las exigencias de trabajo en determinadas etapas del desarrollo de la personalidad, hasta las capacidades personales para enfrentar los diferentes aspectos del trabajo institucional: gestión, negociación, enseñanza, evaluación, investigación, etc. Las estrategias de acción, se dirigen, en consecuencia, a superar la idea de el docente, en singular, para comenzar a trabajar sobre el concepto de **equipo docente**.

Las reformas actuales en la gestión educativa, tendientes a estimular la autonomía de las escuelas a través de proyectos por establecimiento, intentan, desde este punto de vista, introducir el trabajo en equipo y la acumulación de experiencias, como una exigencia del propio diseño institucional de las escuelas. Una de las posibles líneas de acción para el futuro se basa en la hipótesis del ejercicio de la docencia como

profesionalismo colectivo. Este concepto, aun poco desarrollado en sus aplicaciones prácticas, intenta responder a la naturaleza del trabajo docente que, a diferencia de las clásicas profesiones liberales, se ejerce siempre en marcos institucionales y sólo en casos muy especiales, en forma individual.

Un cambio de esta naturaleza tiene, sin embargo, consecuencias importantes sobre la formación y sobre las condiciones de trabajo de los docentes. En primer lugar, es importante reconocer que no existe un sólo tipo de equipo. Existen diferentes tipos de equipo, y la definición de cuál será el tipo dominante en una determinada institución es ya un paso importante en la elaboración del proyecto institucional. En segundo lugar, el análisis y las propuestas de trabajo en equipo se apoyan fundamentalmente en la experiencia efectuada en instituciones privadas, donde la adhesión a ciertos principios básicos es un requisito de entrada y donde existe la posibilidad de tomar decisiones por parte de los líderes de la institución para garantizar la coherencia del proyecto. Estos dos rasgos –adhesión básica y poder de decisión– no existen en las instituciones públicas, que se orientan por principios formales de funcionamiento burocrático. Cómo introducir en las instituciones educativas públicas los rasgos que permiten un funcionamiento más dinámico, más comprometido con determinados objetivos y más cooperativo desde el punto de vista del trabajo profesional es, precisamente, uno de los problemas más importantes que se presenta a la política educativa actual, particularmente a la administración y a la gestión.

Pero la incorporación de la idea del equipo docente tiene, además, implicaciones importantes sobre las condiciones de trabajo. Cómo permitir la movilidad de los docentes si se pone el acento sobre la autonomía institucional y si el desempeño está asociado al perfil de cada institución?. Cómo definir una política salarial por equipos y no por individuos aislados?. Estas preguntas –y seguramente muchas otras que aparecerán a medida que se avance en el desarrollo de estrategias educativas basadas en la adecuación de la oferta educativa a las necesidades diferenciales de la población – no tienen respuestas únicas ni *a-priori*. Al respecto, será necesario aceptar que no existe una manera única de resolver los problemas y que la elaboración de las respuestas exigirá un cierto grado de experimentación y de evaluación de resultados, donde las tradiciones de cada país jugarán un papel fundamental.

A pesar de esta carencia de respuestas fijas, existen sin embargo algunas líneas de acción sobre las cuales es posible definir políticas específicas. Una de ellas es la formación en servicio sobre la base del establecimiento escolar. Al respecto, el debate es muy interesante y, como en ejemplos anteriores, la dicotomía no implica optar por una opción en forma exclusiva. La capacitación en servicio ha estado tradicionalmente efectuada al margen del establecimiento donde se desempeña el docente y destinada a satisfacer carencias de su desempeño individual, ya sea en la asignatura especial o en el tipo de problemas que el docente enfrenta en su clase. Los límites de esta modalidad de capacitación en servicio han sido mostrados en diversos estudios (19). Apoyar los programas de capacitación en servicio en las necesidades del establecimiento escolar, en cambio, tiende a fortalecer el trabajo en equipo y la cultura común. Esta alternativa para la formación en servicio no anula la posibilidad ni la necesidad de recibir capacitación individual específica. La complementariedad de ambas formas de capacitación es evidente y el desafío a resolver consiste, precisamente, en su articulación.

c) La carrera profesional

Las perspectivas de carrera profesional dentro de la docencia son, por lo general, bastante limitadas. Gran parte de los puestos destinados a satisfacer nuevas funciones dentro de la institución escolar, son ocupados por profesionales diferentes a los docentes: psicólogos, médicos, administradores, etc. y la promoción profesional del docente está asociada generalmente al abandono de la actividad específica en la cual la persona ha demostrado sus mejores competencias. Frecuentemente, el buen docente debe abandonar la sala de clase para ejercer como director de escuela o supervisor. Pero como estas funciones están, por lo general, vinculadas al desempeño de tareas más administrativas que de apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje, la promoción significa una pérdida de la experiencia acumulada tanto para el individuo como para la institución. Las recomendaciones en este ámbito se dirigen hacia la definición de un sistema de carrera que se base en el aprovechamiento de las mejores competencias docentes: tutorías sobre los nuevos docentes,

(19) Ver, por ejemplo, A. Yogev. **School-based in Service Education of Teachers in Developing Countries versus Industrialised Countries: Comparative Policy Perspectives**. BIE-UNESCO, 1996.

coordinación de equipos y, fundamentalmente, la redefinición de los roles de dirección y de supervisión.

Complementariamente con este esquema general de carrera profesional, la docencia está regida por un sistema de retribuciones donde la variable más importante en la determinación de los incrementos de salario es la antigüedad. Este sistema no brinda incentivos al desempeño más eficiente o en determinadas zonas geográficas o con poblaciones prioritarias desde el punto de vista de las políticas educativas. El debate abierto hace ya algunos años se dirige a diversificar los criterios de asignación salarial, introduciendo variables ligadas a los resultados de la acción educativa. En este sentido, las estrategias basadas en un enfoque simple de asociar salarios a logros de aprendizaje de los alumnos han mostrado serias dificultades tanto conceptuales como políticas para su implementación. La hipótesis según la cual los resultados de aprendizaje dependen prioritariamente del docente está lejos de ser probada y las dificultades propias de la medición de resultados impiden que este factor se convierta en un elemento central de una política salarial. Pero, sin embargo, la validez del principio de diversificar los criterios de asignación salarial es muy general. Desde este punto de vista, el problema radica en identificar las variables que por su asociación con los resultados del aprendizaje, merecerían ser consideradas en la definición de una política salarial más congruente con el desempeño profesional del docente. Variables tales como el trabajo en zonas o con poblaciones desfavorecidas, el compromiso con el trabajo institucional, la capacitación en servicio, el nivel de presentismo, etc. son, entre otras, algunas de las variables que podrían servir para el diseño de políticas en este campo.

d) La participación en las decisiones

Otro de los temas recurrentes en las discusiones sobre la etapa de desempeño profesional de los docentes se refiere a su participación en las decisiones. Al respecto, es preciso distinguir, a la menos, dos diferentes niveles en los cuales se plantea la participación de los docentes: el nivel macro-educativo, donde se toman decisiones de carácter político general y el nivel micro-educativo, que se refiere a las decisiones que afectan el funcionamiento del establecimiento escolar.

En el nivel macro-educativo, los acuerdos están destinados fundamentalmente a garantizar la continuidad en la aplicación de las políticas educativas que, como se sabe, trascienden períodos gubernamentales y expresan –en términos de sus contenidos– los consensos básicos de una sociedad en términos de valores y de requisitos de cohesión social. En el nivel de las instituciones escolares, la participación de los docentes en las decisiones está vinculada al proyecto del establecimiento y a la relación con los actores externos a la escuela, particularmente la familia. Si bien ambos niveles están relacionados, los problemas que se plantean en cada uno son diferentes y merecen ser analizados por separado.

El nivel de análisis de la participación de los docentes en las decisiones macro-educativas es fundamentalmente socio-político. No existen, al respecto, posibilidades de un análisis puramente técnico, válido fuera de contextos históricos determinados. Al respecto, en los últimos años se ha avanzado significativamente en el desarrollo de lo que se podría denominar una "cultura de acuerdos educativos", que tiende a otorgar a las estrategias educacionales el carácter de políticas de *estado* y no de gobiernos. En la promoción de esta cultura de la concertación educativa hay dos potenciales peligros, que ya han sido señalados desde diversos lugares. En primer término, el riesgo que esta idea de responsabilidad compartida provoque una especie de des-responsabilización colectiva. Algo que es responsabilidad de todos puede, en la práctica, no ser responsabilidad de nadie. Al respecto, es preciso ser claro y cuidadoso. La educación como tarea de todos no significa des-responsabilizar sino re-definir los contratos a cumplir por parte de los diferentes actores del proceso pedagógico. En segundo lugar, concertación y acuerdos no significa uniformidad, ausencia de tensiones o de conflictos. Es evidente que seguirán existiendo intereses distintos y tensiones entre, por ejemplo, las demandas del mercado de trabajo y la formación integral de la personalidad, entre los valores particulares de las familias y el universalismo de la cultura escolar, entre la autonomía local y la necesidad de coordinar a nivel regional o nacional. El esfuerzo, sin embargo, debe ser puesto en definir acuerdos para la acción y establecer un procedimiento de solución de los conflictos y de las tensiones a través del diálogo. En este aspecto, la experiencia en otros dominios –tales como la producción económica– muestra que la asociación, la solidaridad y la integración pueden ser condiciones de éxito individual muy importantes.

Con respecto a la participación docente en los acuerdos educativos, las discusiones de la CIE mostraron la existencia de al menos dos puntos de discusión, estrechamente vinculados entre sí. El primero de ellos se refiere a quién representa a los docentes en las discusiones sobre los acuerdos educativos, y el segundo se relaciona con la diversidad de actores que deben participar en dichos acuerdos. Las opciones giran alrededor de posiciones que se ubican dentro de un espectro que va desde un extremo que consiste en sostener que los docentes participan exclusivamente a través de sus sindicatos y que la negociación debe hacerse exclusivamente entre gobierno y organizaciones del magisterio, hasta otro extremo que consiste en sostener que los acuerdos macro-educativos son responsabilidad de la sociedad y que la negociación debe hacerse entre los principales actores sociales y no con los docentes. Obviamente, los extremos no son defendidos por nadie, pero las posiciones tienden a acercarse más a uno u a otro de estos extremos.

En el nivel micro-educativo, también la situación varía en función de factores sociales, económicos y culturales. El debate fundamental, sin embargo, es el que se refiere a la participación de la familia en las decisiones que se toman desde el punto de vista curricular. Una participación activa y amplia de la familia tiende a erosionar la autoridad y la autonomía profesional de los docentes. Un aislamiento total de la escuela con respecto a la familia provoca dificultades muy serias no sólo al proceso de aprendizaje sino al proceso general de socialización. En este aspecto, las discusiones pusieron de manifiesto la existencia de una enorme diversidad de situaciones que pueden explicar diferentes posiciones. Al igual que en el caso de los acuerdos macro-educativos, la discusión de este tema va mucho más allá de los aspectos técnicos.

VII. El problema de las nuevas tecnologías de la información

El problema de las nuevas tecnologías de la comunicación es, sin duda, una de las cuestiones contemporáneas que más preocupan a todos los interesados en el desarrollo de la educación. Las consecuencias educativas del desarrollo de la informática y de su utilización es objeto actualmente de un intenso debate que incluye diferentes dimensiones, tanto

pedagógicas como políticas, económicas y culturales (20). Con respecto a las consecuencias sobre el propio proceso de aprendizaje, y a pesar de la intensa pasión que ponen tanto los militantes del uso de las nuevas tecnologías como sus oponentes, el estado actual del debate no permite formular conclusiones categóricas. Las hipótesis catastrofistas que prevén la desaparición de la escuela y de los maestros, así como las ilusiones tecnocráticas que consideran a las nuevas tecnologías como la solución a todos los problemas, se han visto desmentidas por la realidad. La historia de la educación muestra, en todo caso, que el desarrollo cognitivo y las competencias que se requieren para aprender pueden desarrollarse a través de tecnologías menos costosas y menos sofisticadas. Además, la función de la escuela no es exclusivamente el desarrollo cognitivo sino la formación integral de la personalidad y –tal como lo reconocen algunos de los propios productores de materiales educativos– la tecnología no es capaz de colaborar en el desarrollo de todas las competencias que se promueven en la escuela (21). Su presencia, sin embargo, ya es un hecho en múltiples aspectos de la vida social y no habría razones para que no lo sean en la educación. En este sentido, el problema que presenta la existencia de estas nuevas tecnologías es que su desarrollo produce un fenómeno de acumulación de conocimientos en los circuitos creados por ellas. Lo que no exista en esos circuitos tendrá una existencia precaria, como la tuvieron todas las informaciones y saberes que no fueron incorporados al libro o al documento escrito a partir de la expansión de la imprenta. Es este fenómeno, más que las potencialidades de las nuevas tecnologías desde el punto de vista puramente cognitivo, lo que determina la necesidad de incorporar adecuadamente la dimensión tecnológica en las políticas educativas democráticas. No hacerlo puede condenar a la marginalidad a todos los que queden fuera del dominio de los códigos que permitan manejar estos instrumentos.

Pero la incorporación de las nuevas tecnologías en la educación no supone necesariamente la aplicación y el desarrollo de estrategias pedagógicas innovativas desde el punto de vista del proceso cognitivo. Existen numerosos ejemplos, incluso en los países más avanzados, de utilización de las nuevas tecnologías para reforzar funciones pedagógicas

(20) Ver UNESCO/BIE. **Communities and the Information society: the Role of Information and Communication technologies in Education**. Gineve, 1996.

(21) Ver, por ejemplo, la entrevista a Susan Schilling, gerente general de una de las empresas más importantes de productos educativos multimedia, en *Wired*, enero de 1997, pp. 98-103.

tradicionales (22). Las tecnologías, tanto en educación como en cualquier otro ámbito, permiten reemplazar el trabajo humano en actividades simples, liberando tiempo para que las personas se ocupen de las tareas más complejas. En educación, como criterio general, la introducción de nuevas tecnologías debería permitir liberar el tiempo hoy ocupado en tareas administrativas o en tareas pedagógicas tradicionales como transmitir o comunicar información, y permitir que sea dedicado a construir conocimientos y vínculos sociales y personales más profundos.

La introducción de estas nuevas tecnologías implica, obviamente, un enorme y sistemático esfuerzo de capacitación del personal. Si bien no existe una información confiable y exhaustiva sobre este tema, es posible sostener que los déficits de disponibilidad de equipos y de formación para su utilización son muy importantes. Las barreras son financieras, pero también culturales y psicológicas. Desmistificar el secreto que rodea la utilización de estas tecnologías así como diseñar políticas democráticas que permitan un acceso equitativo a su conocimiento y utilización es una exigencia impostergable de toda estrategia destinada a fortalecer el rol de los docentes.

VIII. El carácter integral de las políticas futuras

El análisis del rol de los docentes en este momento de profundos cambios sociales, pone de manifiesto la enorme complejidad de los problemas y la necesidad de enfrentarlos con estrategias sistémicas de acción y no con políticas parciales. Durante las últimas décadas y como estrategia frente al deterioro de las condiciones de trabajo y el prestigio de la profesión, existió una tendencia natural a focalizar la discusión del papel de los docentes en términos de su situación material. Este enfoque parcial ha mostrado sus limitaciones y actualmente existe un consenso cada vez más importante en reconocer la necesidad de enfrentar el problema desde las múltiples dimensiones que lo integran. Pero como ya se ha dicho repetidamente con respecto al enfoque sistémico de las estrategias educativas, reconocer la necesidad de enfrentar el problema en todas sus dimensiones no significa que sea posible ni aconsejable intentar resolver todo al mismo tiempo. El carácter sistémico debe ser entendido como la

(22) Goery Delacôte, *op. cit.*

necesidad de definir una secuencia en las acciones, a través de la cual se ponga de manifiesto cuando y cómo las distintas dimensiones del problema serán enfrentadas. La enorme diversidad de situaciones existentes actualmente en nuestras sociedades indican que es imposible definir una secuencia de validez general. Las estrategias deben adaptarse a las condiciones locales y es allí donde pueden definirse en forma adecuada.

En síntesis, el enfoque integral de las políticas docentes implica aceptar la complejidad de las situaciones que se enfrentan. Pero hay un punto sobre el cual es necesario insistir: la complejidad, a diferencia de lo que suponen muchos enfoques, también existe en situaciones de pobreza y subdesarrollo. En esas situaciones, lo único pobre es la disponibilidad de recursos, pero no la complejidad de la realidad.

Experiencias

Sobre la formación de profesores de la educación inicial y de los grados iniciales de la Educación Fundamental (*)

En esta colaboración se presenta una síntesis del "Documento Preliminar del Proyecto: Reforma Pedagógico-Curricular para la Formación de Profesores de la Educación Infantil y los grados iniciales de la Educación Fundamental".

Este documento, preparado por la Secretaría de Educación Fundamental del Ministerio de Educación y Deportes del Brasil, sirvió de base para la obtención del mayor consenso sobre la formación y capacitación docente entre los distintos estamentos institucionales relacionados con la educación.

Los presupuestos teóricos del Referente Pedagógico-Curricular, los niveles educativos en que se procesa dicha formación y capacitación, la definición propuesta del perfil del profesor, los componentes curriculares, la necesidad de una formación continua, la organización institucional de las escuelas de formación docente y la metodología y evaluación de este proceso, son elementos que se plantean para reflexionar acerca de la complejidad del trabajo del profesor y de cómo el mismo, cada vez más, es percibido como asociado con la calidad de la enseñanza.

Introducción

El presente documento está destinado a la presentación del trabajo, en el área de la formación de Profesores, realizado por la Secretaría de Educación Fundamental -SEF-, órgano del Ministerio de Educación y Deportes de Brasil -MEC-, teniendo en cuenta su participación en el segundo Seminario Internacional sobre Innovaciones Educativas que tiene por tema la Formación y Capacitación Docente.

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

En este texto se presentan algunos elementos que permiten acercarse al conocimiento del Sistema Educativo Brasileño, la inserción de la cuestión de la formación de profesores en los proyectos de la SEF, la explicitación del proceso de elaboración y discusión del proyecto Referente Pedagógico-Curricular para la Formación de Profesores de Educación Infantil y Series Iniciales de la Enseñanza Fundamental y, también, la síntesis del referido documento preliminar.

Sistema Educativo Brasileño

Con la finalidad de favorecer la comprensión sobre el trabajo dirigido al tema de la formación inicial y continua de profesores desarrollado por la Subsecretaría de Educación Fundamental (SEF), órgano del MEC, parece oportuno comenzar el presente documento puntualizando algunas características del Sistema Educativo Brasileño.

La educación escolar brasileña, conforme a las determinaciones de la **Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional** –LDB– (Ley 9394, del 20 de diciembre de 1996) está estructurada en dos niveles: el de la **Educación Básica** –constituida por la educación infantil, enseñanza fundamental y enseñanza media–, y el de la **Educación Superior**.

La organización de la Educación Nacional se basa en el régimen de colaboración entre la Unión, los Estados, Distrito Federal y los Municipios. Así, coexisten los sistemas Federal, Estatal y Municipal de Educación. Estados y Municipios poseen autonomía en el gerenciamiento de los respectivos sistemas.

- **A la Unión le compete:** la coordinación de la política nacional de educación, articulando los diferentes niveles y sistemas; el ejercicio de la función normativa, redistributiva y supletiva en relación a las demás instancias educativas; la organización, manutención y desarrollo de los órganos e instituciones del sistema federal –las Universidades Federales, Escuelas Técnicas y Agrotécnicas y el Colegio Pedro II– la asistencia técnica y financiera a los otros sistemas; establecimiento, en colaboración con los Estados, con el Distrito Federal y con los Municipios, de competencias y directrices para la educación infantil (0 a 6 años), la enseñanza fundamental (siete a catorce años) y la enseñanza media (quince a los dieciocho años), que guiará los currículos y sus contenidos mínimos para asegurar la formación básica común; la responsabilidad por el conjunto de la información educativa y el proceso

atrae solamente a aquellos que no pueden encontrar un empleo mejor."(10). En Argentina, "...casi el 70% de los maestros en formación pensó en la posibilidad de seguir otros estudios antes de cursar el profesorado (...)"la formación docente se presenta para muchos de los actuales alumnos del profesorado como una alternativa 'de segunda'; ya sea ante el fracaso en el paso por la universidad o, directamente, ante la imposibilidad de acceder a tales estudios superiores"(11). En Perú, un estudio de finales de la década pasada reveló que la docencia era una alternativa ocupacional para los jóvenes de bajos ingresos y bajo rendimiento académico (12).

Los factores que explican este fenómeno son diversos. El primero de ellos, sin duda alguna, es el deterioro salarial sufrido en las últimas décadas. Al respecto, el informe antes citado de la OIT reconoce que desde hace algunos años se señala en diversas regiones del mundo que el descenso relativo de los salarios docentes produce, como una de las consecuencias más importantes, disuadir a los mejores candidatos a entrar en la docencia o a permanecer en ella (13). Pero además del salario, también actúan otros factores sociales más complejos, entre los que se destaca la incorporación de la mujer al conjunto del mercado de trabajo. A diferencia del pasado, cuando en muchos países la docencia era una de las pocas oportunidades ocupacionales para la mujer, actualmente el espectro de posibilidades es mucho más amplio y la docencia compite con otras opciones profesionalmente más atractivas y prestigiosas.

Los incentivos para atraer y mantener a jóvenes talentosos en la profesión docente pueden ser muy variados y dependen de cada contexto cultural, económico y social. Sin embargo, las discusiones sobre este tema advierten sobre la necesidad de evitar la adopción de un enfoque unidimensional en la definición de los criterios de reclutamiento y evaluación. Al respecto, es preciso recordar que desde hace ya muchos años, los especialistas en este tema recomiendan poner el acento no sólo en las

(10) Donald P. Warnick and F. Reimers, **Hope or Despair? Learning in Pakistan's Primary Schools**. Praeger Publishers, 1995.

(11) Davini, María Cristina y Alliaud, Andrea. **Los maestros del siglo XXI; Un estudio sobre el perfil de los estudiantes de magisterio**. Buenos Aires, Miño y Dávila Ed., 1995.

(12) Hernando Burgos. "Maestros: la última clase", en **Qué hacer**, Revista trimestral de Desco, n°58, , Lima, abril-mayo de 1989.-

(13) B.I.T. **op. cit.**, pág. 40

- **Al Distrito Federal** se aplican las competencias referentes a los Estados y Municipios.
- **A los establecimientos escolares**, respetadas las normas comunes y las de su sistema de enseñanza, les compete: la elaboración y ejecución de su propuesta pedagógica ; la administración de su personal y sus recursos materiales y financieros ; el cumplimiento de los días lectivos y horas aula establecidos ; el cumplimiento del plan de trabajo de cada docente ; proveer los medios para la recuperación de los alumnos de menor rendimiento ; la articulación con las familias y comunidades, creando procesos de integración de la sociedad con la escuela, brindar información a los padres y responsables sobre el rendimiento de los alumnos, así como sobre la ejecución de su propuesta pedagógica.

La educación básica tiene como finalidad desarrollar al educando, asegurándole la formación que es indispensable para el ejercicio de la ciudadanía y fortaleciendo los medios para que puedan progresar en el trabajo y en los estudios posteriores.

La educación infantil, primera etapa de educación básica, debe garantizar el desarrollo integral del niño hasta los seis años de edad, en su aspecto físico, psicológico y social, complementando la acción de la familia y de la comunidad. La educación infantil es ofrecida por instituciones donde se brinda asistencia social diurna a los niños más pequeños; hay escuelas, para chicos de hasta tres años de edad y de cuatro a seis años de edad, respectivamente.

La enseñanza fundamental, con duración de ocho años, obligatoria y gratuita en las escuelas públicas, tiene por objetivo la formación básica del ciudadano.

Les está permitido a las escuelas que se organicen en series anuales o períodos semestrales como también en ciclos, por alternancia de períodos de estudio, por grupos no seriados y hasta por formas diversas de aquellas dictadas en la ley, siempre que sean observadas las normas curriculares y los demás dispositivos de legislación para asegurar la calidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esa flexibilidad se fundamenta en el principio de la autonomía escolar, al tiempo que favorece la inserción de la población en los programas de escolarización básica.

El calendario escolar permite el planeamiento del ciclo lectivo con independencia del año calendario, recomendando –siempre que fuera posible– la atención a las conveniencias de orden climático, económico u otras que justifiquen la medida. La carga de ochocientas horas anuales y doscientos días lectivos de trabajo efectivo, excluido el tiempo reservado a los exámenes finales cuando estén previstos en el calendario escolar, debe ampliarse en todos los casos. Se exige un mínimo del 75% de presentismo, considerando el total de horas lectivas para ser aprobados.

Los establecimientos que adoptan una progresión regular por serie, observan las normas del sistema de enseñanza reservada a "secuencia del curriculum".

La verificación del rendimiento escolar es de responsabilidad de la escuela, a través de los instrumentos previstos en el régimen escolar y la observación de las directrices de la L.D.B., que incluyen la evaluación continua y acumulativa, que prevalezcan los aspectos cualitativos sobre los cuantitativos y los resultados a lo largo del año por sobre las pruebas o exámenes finales. Está admitida la aceleración de estudios para alumnos con atraso escolar, así como el avance en cursos y series mediante verificación de lo aprendido, más allá del aprovechamiento de estudios anteriores concluidos con éxito.

Los estudios de recuperación son obligatorios, debiendo ser ofrecidos a lo largo del año lectivo. A los alumnos que, a pesar de los estudios paralelos de recuperación, todavía permanezcan con dificultades, la escuela podrá volver a ofrecerles otros cursos de la misma naturaleza después de concluido el año o el período lectivo regular, conforme a lo especificado en la propuesta pedagógica y en el régimen escolar.

El curriculum está compuesto de una base común nacional para la enseñanza fundamental y media, cabiendo al Consejo Nacional de Educación deliberar sobre directrices curriculares a partir de las propuestas ofrecidas por el MEC. La base común nacional, se plasma en una propuesta diversificada, capaz de atender las condiciones culturales, sociales y económicas de naturaleza regional. Esa propuesta se realiza a través de los órganos normativos de los sistemas y por las propias instituciones de enseñanza.

formación inicial de los docentes suelen ser teorías que tienen su fundamento en la crítica a las prácticas pedagógicas vigentes en las escuelas. La docencia es, paradójicamente, una profesión donde las personas se forman con teorías que critican la práctica que el profesional debe ejercer. Este fenómeno debería ser analizado con atención. La crítica a las prácticas pedagógicas habituales en las escuelas es importante y necesaria. Pero si la crítica no se acompaña de la elaboración de alternativas, pierde efectividad y deja a los educadores que desean transformar la educación sin instrumentos adecuados de acción. El tercer aspecto a mencionar se refiere al bajo nivel de responsabilidad por los resultados que caracterizan a los modelos de gestión de muchos sistemas educativos. Los resultados de aprendizaje de los alumnos –indicador más importante del nivel de formación de los docentes– no tienen incidencia en la carrera docente, lo cual contribuye a disociar aun más la formación docente de las exigencias para el desempeño.

Promover mayor articulación entre formación inicial y desempeño no significa, en consecuencia, ajustar la formación a un estilo de funcionamiento que debe ser modificado. El desafío consiste, precisamente, en superar la disociación en el marco de un proceso de transformación destinado a introducir mayor dinamismo y mejores resultados de aprendizaje.

En este contexto, algunos de los debates más recurrentes sobre la formación inicial de los docentes tienden a adquirir un significado diferente al tradicional. El análisis de la información disponible sobre formación docente pone de relieve la existencia de una serie de dicotomías que han jugado un papel importante en los debates y en las decisiones adoptadas en este campo (17).

La primera de estas dicotomías es la que se refiere a la formación científica versus la formación pedagógica. Es obvio que un dominio satisfactorio de la materia a enseñar es una condición necesaria para una enseñanza eficaz, de la misma manera que lo es un dominio satisfactorio de diversas estrategias pedagógicas, que permitan satisfacer las necesidades de una población escolar cada vez más diferenciada. Pero si esta discusión se coloca en el marco del objetivo de *aprender a aprender*, buena

[17] Una crítica exhaustiva a los enfoques dicotómicos en las políticas docentes puede verse en Rosa María Torres, "Without the reform of teacher education there will be no reform of education" en *Prospects*, vol XXVI, n°3, september 1996.

con diploma de nivel superior que quieran dedicarse al magisterio en la educación básica. Los Institutos Superiores de Educación pueden ser creados dentro o fuera de las instituciones universitarias.

La educación superior está localizada en instituciones del nivel, públicas y privadas, con varios grados de especialización y destinadas a:

- estimular la creación cultural y el desarrollo del espíritu científico y del pensamiento reflexivo;
- formar profesionales en diferentes áreas del conocimiento, aptos para su inserción en el sector productivo y para la participación en el desarrollo de la sociedad brasileña;
- incentivar el trabajo de investigación científica, teniendo por objetivo el desarrollo de la ciencia y de la tecnología, y la creación y difusión de la cultura;
- estimular el conocimiento de los problemas del mundo y del propio país, así como prestar servicios especializados a la comunidad ;
- promover la apertura a la participación popular, teniendo como objetivo las conquistas y beneficios resultantes de la creación cultural y de la investigación científica y tecnológica generadas en las instituciones.

La graduación está abierta a candidatos que tengan concluida la enseñanza media o equivalente, y hayan sido clasificados en un proceso selectivo. La postgraduación comprende programas de maestrías y doctorados, y cursos de especialización y perfeccionamiento abiertos a los candidatos diplomados en los cursos de graduación. Los de extensión están abiertos a candidatos que respeten los requisitos establecidos, en cada caso, por las instituciones de enseñanza.

En la educación superior, el año lectivo regular, tiene un mínimo de 200 días de trabajo académico efectivo, excluyendo el tiempo reservado a los exámenes finales, cuando los hubiera. La autorización y el reconocimiento de cursos, así como la acreditación de los Institutos Superiores de Educación, tiene plazos limitados y son renovados periódicamente luego de un proceso regular de evaluación. La presencia es obligatoria para los alumnos y profesores, salvo en los programas de educación a distancia.

Los diplomas de graduación expedidos por universidades extranjeras son validados por universidades públicas que tengan cursos del mismo nivel o equivalentes, respetándose los acuerdos internacionales de reciprocidad o equiparación. Los diplomas de Maestrías y Doctorados, expedidos por universidades extranjeras,

podrán ser reconocidos por universidades que posean cursos de postgrado y evaluados en el mismo área de conocimiento y en el nivel equivalente de estudios.

Las Universidades tienen asegurada la autonomía para crear y organizar cursos, para crear y organizar programas y proyectos de educación, de investigación científica, producción artística y actividades de extensión; para fijar currículum y números de vacantes; para elaborar y reformar sus estatutos y reglamentos; para otorgar grados, diplomas y otros títulos; para firmar contratos, acuerdos y convenios; para aprobar y ejecutar planes, programas y proyectos de inversión referente a obras y administrar sus rendimientos; para recibir subvenciones, herencias, legado y cooperación financiera resultante de convenios con entidades públicas y privadas.

Las Universidades mantenidas por el Poder Público, gozan de un estatuto jurídico especial para responder a las peculiaridades de su estructura, organización y financiamiento, así como a la de sus planes de carrera y del régimen jurídico del personal. Las instituciones públicas de educación superior obedecen al principio de gestión democrática, estando en ellas asegurada la existencia de órganos colegiados deliberativos, del que participan los segmentos de la comunidad institucional, local y regional.

En las instituciones públicas de Educación Superior, el profesor está obligado a un mínimo de ocho horas semanales de clases. Su preparación para el ejercicio profesional se hace en el nivel de postgraduación, prioritariamente en programas de maestría y doctorado.

En las disposiciones generales de la L.D.B. consta la garantía de acceso de las comunidades y pueblos indígenas a la educación escolar pluricultural y bilingüe y a la información, conocimientos técnicos y científicos de la sociedad nacional y de las sociedades indígenas y no indígenas.

La L.D.B. garantiza el incentivo al desarrollo y a la vehiculización de programas "**a distancia**" en todos los niveles y modalidades de enseñanza y de la educación continua, para que sean ofrecidos por instituciones específicamente acreditadas por la Unión, la que reglamentará los requisitos para la realización de exámenes y registros de diploma relativos a los cursos de educación desarrollados.

La inserción de la formación de profesores en los proyectos de la SEF

El actual gobierno de la República Federativa de Brasil, al establecer la educación como meta esencial, escogió la **Enseñanza Fundamental** como prioridad a ser atendida, pauta por el avance de la universalización del acceso a ese nivel en todo el territorio nacional y por la mejora de la calidad del aprendizaje en las escuelas brasileñas.

En concordancia, le cupo al MEC crear, por intermedio de la Secretaría de Educación Fundamental (SEF), las condiciones para el cumplimiento de esa meta, formulando y proponiendo políticas de aumento de la calidad en apoyo a los sistemas estatales y municipales, lo que implica promover y ampliar las posibilidades del alumno para el ejercicio de la ciudadanía. Por lo tanto, se tornó imprescindible definir **el qué, el cómo, el por qué, y el para qué** el alumno precisa aprender.

De esta manera, el MEC elaboró un conjunto de referencias pedagógicas que apuntan a que la enseñanza brasileña desarrolle, en todos sus alumnos, las capacidades y los contenidos necesarios para su efectiva y responsable participación en la vida económica, social y política del país. A ese conjunto se lo denominó **Parámetros Curriculares Nacionales (PCN)**, y están dirigidos a los ocho grados de enseñanza fundamental. Se buscó ofrecer a los sistemas de enseñanza un referente pedagógico curricular —exento del carácter de obligatoriedad— de modo que las escuelas pudieran elaborar sus proyectos políticos y pedagógicos a partir de un eje básico para todo el país, y de este modo preservar la unidad nacional, sin dejar de lado las peculiaridades locales y regionales.

Inspirados en los PCN, y teniendo como soporte la misma fundamentación teórica aunque resguardando las características particulares de cada grupo al que se destina, fueron también elaborados: el **Referente Curricular Nacional para la Educación Infantil (RCN/Infantil)**, el **Referente Curricular Nacional para Escuelas Indígenas (RCN/ Indígena)** y la **Propuesta Curricular de Educación de Jóvenes y Adultos (PC/EJA)**.

Partiendo del presupuesto de que la buena calidad del aprendizaje tiene estrecha relación con la buena calidad de la enseñanza, el MEC consideró como exigencia definir el qué, el cómo, el por qué y el para qué el profesor precisa saber para desarrollar el aprendizaje de los alumnos brasileños. Por esa razón elaboró el **Referente Pedagógico Curricular Nacional para Formación de Profesores de Educación Infantil y de las Series Iniciales de la Enseñanza Fundamental (RPCN/ Profesor)**.

Para colaborar con la acción pedagógica, la SEF/MEC complementa su acción dirigida a la mejoría del proceso de enseñanza y aprendizaje con el desarrollo de proyectos dirigidos a la producción del material didáctico de buena calidad.

- **Evaluación del Libro Didáctico de la 1ª a la 8ª serie:** el MEC ofrece a todos los alumnos de la red pública libros de las disciplinas de base nacional común. Sin embargo, nunca había vinculado la compra de los libros a un análisis de su contenido. A partir de esta administración se ha desarrollado un proceso de evaluación de los libros inscriptos por las editoriales, eliminando la posibilidad de la compra de obras que presenten errores o confusiones conceptuales, desactualizaciones o reduccionismos, que revelen preconceitos y discriminaciones o propuestas metodológicas que no privilegien el desarrollo de la observación, el análisis, la síntesis, la comparación, la generalización, la formulación de hipótesis, el aspecto crítico, la emisión de juicios y la creatividad.
- **Revista Criança**, destinada a los profesores de las instituciones donde se brinda asistencia social a los chicos que las madres dejan cuando van a trabajar y a los profesores de los preescolares, donde se encuentran chicos de 0 a 6 años.
- **Libros Didácticos y Paradidácticos**, para la Educación Indígena.
- **Libros de Alfabetización de 1ª a 4ª series** para la Educación de Jóvenes y Adultos.
- **Videos pedagógicos** para el trabajo en el aula, teniendo por objetivo la implementación de los Parámetros, Referencias y Propuestas curriculares.

Para combatir los efectos perversos de la repitencia, que reducen la posibilidad de un desarrollo psicosocial equilibrado de los alumnos, el MEC viene apoyando, técnico financieramente, a los estados y municipios por medio del **Programa de Aceleración del Aprendizaje**, que tiene por objetivo la superación del fracaso y la eliminación de la distorsión edad/serie.

Teniendo en cuenta la búsqueda de equidad en la educación nacional, el MEC asegura condiciones financieras para la ejecución de proyectos pedagógicos elaborados por los sistemas de enseñanza, dirigidos a la formación inicial y continua de profesores y a la producción de material didáctico. Del mismo modo, destina recursos para la reconstrucción, reforma, ampliación de escuelas y adquisición de equipamiento. Para incentivar la autonomía de gestión financiera y pedagógica de las escuelas brasileñas, el MEC transfiere directamente el dinero a las escuelas por medio del **Programa Dinero en la Escuela**.

La SEF/MEC, en articulación con otros sectores del Ministerio, colabora con los siguientes programas:

- **Todo chico en la Escuela:** el objetivo es universalizar el acceso a la Enseñanza Fundamental Obligatoria.
- **Fondo de Manutención y Desarrollo de la Enseñanza Fundamental y de la Valorización del Magisterio:** tiene por objetivo la reubicación de los recursos vinculados constitucionalmente a las tres instancias del poder público (federal, estatal y municipal), fortaleciendo la mejora de la calidad y la municipalización de la enseñanza, así como la remuneración y la carrera de los profesores.
- **TV Escuela:** produce y vehiculiza programas diarios de carácter técnico-pedagógico en todo el territorio nacional.
- **Sistema de Evaluación de Educación Básica (SAEB),** realiza el diagnóstico de la calidad de la Enseñanza Fundamental y Media por medio de los indicadores e instrumentos de evaluación capaces de medir el desempeño de los alumnos en todo el país.

Todas esas acciones se vinculan directa o indirectamente con la formación de profesores.

Documento preliminar del proyecto: Referente Pedagógico-Curricular para la formación de profesores de la educación Infantil y los grados iniciales de la Enseñanza Fundamental

Ante la evidencia de que la formación de profesores es una preocupación en el ámbito internacional y la constatación de que la misma guarda aspectos que hacen tanto a la percepción, cada vez más nítida, de su vinculación con la calidad de la enseñanza, como a la conciencia, cada vez más amplia, de la complejidad que caracteriza la labor docente, se torna imprescindible el cumplimiento de una de las metas de la SEF: precisamente, la mejora de la calidad de la formación de profesores.

En el caso de Brasil es urgente corregir, desde el punto de vista de las funciones de un órgano federal, la ausencia de referencias nacionales acerca de las metas de calidad, para replantear la reflexión y la reestructuración del proceso de la formación de profesores.

La característica democrática de la construcción de tales metas, exige un debate nacional, cuya realización se enfrenta con la necesidad de elegir estrategias referidas a las formas de representación de los interlocutores para salvar las dificultades impuestas por las dimensiones territoriales y poblacionales del país.

Así, en la búsqueda de la obtención del mayor consenso posible, la SEF prepara un documento preliminar sobre esta problemática, con la intención de provocar el debate. Contando con la contribución de dos consultores permanentes, solicitó a 300 instituciones y a 150 especialistas nacionales e internacionales, pareceres sobre el mismo y promovió 11 seminarios para su discusión. Participaron todos los Estados de la federación y contó con la participación de los Consejos Estaduales de Educación, Secretarías Estaduales y Municipales de Educación y Sindicatos de Profesores de los diferentes Estados. Las críticas y sugerencias se constituyeron en colaboraciones fundamentales para la revisión del documento, apuntando a la elaboración de su versión final. Esta es la fase en que actualmente se encuentra el trabajo de la SEF.

Dada la importancia que el documento reviste en el marco de las preocupaciones por elevar la calidad del Sistema Educativo a través de la formación más adecuada de sus docentes, se incluye a continuación una síntesis del mismo.

Síntesis del Documento Preliminar

Presentación

La Secretaría de Educación Fundamental del Ministerio de Educación y Deportes, por medio de la Confederación General de Estudios e Investigaciones del Departamento de Política de Educación Fundamental, presenta a los educadores este documento preliminar para la discusión de un Referente Pedagógico Curricular para la Formación de Profesores de Educación Infantil y para los cuatro primeros grados de Educación Fundamental, en la atención a los niños, jóvenes y adultos, y a aquellos portadores de necesidades especiales. Esta versión preliminar constituye la acción inicial de un proceso de interlocución con la comunidad educativa, procurando enriquecer el debate nacional y la incorporación de las diferentes contribuciones a la propuesta del Ministerio.

Como ejemplo de otros documentos ya expedidos por la SEF/MEC, la razón primera de este referente es ofrecer a los sistemas estadales y municipales de enseñanza un referente cualitativo que contribuya al fortalecimiento de las acciones desarrolladas en favor de los cambios necesarios en el actual cuadro de situación de la formación de profesores de nuestro país, considerando su adecuación a las exigencias de la sociedad contemporánea, a la función de la escuela y al papel del docente.

En su estructura, este documento se constituye en cuatro partes que están relacionadas entre sí:

- **Parte I:** contiene el panorama actual de la formación, tomándose como punto de partida las condiciones reales en que se da la formación de profesores hoy, y considerando las propuestas y cuadros curriculares vigentes en las Secretarías Estatales de Educación y las implicancias legales derivadas del tratamiento del tema en la LDB, promulgada en diciembre de 1996.
- **Parte II:** discute las concepciones sobre la naturaleza del trabajo pedagógico, considerando su carácter práctico reflexivo y su relación con la calidad de la educación; aborda también la concepción de la formación en la perspectiva del desarrollo profesional, así como los presupuestos metodológicos asumidos.
- **Parte III:** propone objetivos y principales ámbitos de conocimiento necesarios en la formación de profesores, tal como está delineada en esta propuesta.

- **Parte IV:** apunta a criterios para la organización curricular de las escuelas de formación inicial y de programas de formación continua, buscando integrar el análisis de los datos sobre la situación actual, de las demandas del sistema y las concepciones explicitadas en la segunda parte del documento.

Consideraciones Preliminares

En una sociedad democrática, la educación escolar tiene como función crear condiciones para que todos desarrollen sus capacidades y aprendan los contenidos necesarios para construir instrumentos de comprensión de la realidad y para participar de las relaciones sociales, políticas y culturales cada vez más amplias y diversas, condiciones fundamentales para el ejercicio de la ciudadanía.

La reflexión que la comunidad educativa tiene acumulada, señala la necesidad de que los alumnos, a lo largo de la escolaridad obligatoria, además de comprender conceptos, principios y fenómenos complejos y de transitar por los diferentes campos del saber, desarrollen procedimientos, valores y actitudes considerados imprescindibles en el contexto actual. Es preciso, por ejemplo, que aprendan a valorizar el conocimiento y los bienes culturales y tener acceso a ellos autónomamente; que aprendan a seleccionar lo que es relevante, a investigar, a cuestionar; a construir hipótesis, comprender, razonar lógicamente; a comparar, establecer relaciones, inferir y generalizar; a adquirir confianza en la propia capacidad de pensar y encontrar soluciones. Además de esto, deben aprender a relativizar, confrontar y respetar diferentes puntos de vista, discutir diferencias, ejercitar el pensamiento crítico y reflexivo. Precisan saber leer críticamente diferentes tipos de texto, utilizar diferentes recursos tecnológicos, expresarse en varios lenguajes, opinar, enfrentar desafíos, crear, proceder de forma autónoma. Y precisan también aprender a diferenciar el espacio público del espacio privado, ser solidarios, convivir con la diversidad y repudiar cualquier tipo de discriminación e injusticia.

Los Parámetros Curriculares Nacionales propuestos por el MEC, **traducen los conceptos recién mencionados en objetivos de Enseñanza Fundamental** y prevén el desarrollo de diferentes capacidades: cognitivas, afectivas, motoras, éticas, estéticas, de relación interpersonal y de inserción social. Esto sólo se torna posible con la ampliación del contenido escolar y con la posibilidad de observar, investigar y estudiar los procesos de aprendizaje de los alumnos. Para que la escuela pueda cumplir estas tareas, precisa, además, tomar para sí otra: la articulación coherente del "qué", del "cómo" y del "para qué" se enseña. Estos son temas que

proponen muchos desafíos a la educación escolar y **que exigen del trabajo pedagógico otro nivel profesional.**

Cada vez más puede apreciarse la existencia de un pensamiento común respecto de las condiciones fundamentales que garanticen la calidad de la enseñanza-aprendizaje: existencia de un proyecto pedagógico compartido por toda la comunidad escolar, formas de organización y funcionamiento ágiles; cuerpo docente estable; existencia de un equipo de profesionales que planeen el trabajo educativo en colaboración y tome decisiones colectivamente; una perspectiva de experimentación, evaluación y revisión constante de la experiencia profesional; condiciones generales de trabajo y salario; apoyo administrativo; conocimiento del profesor sobre los contenidos que va a enseñar y sobre las condiciones necesarias para el aprendizaje de sus alumnos; calidad del material didáctico al que los alumnos tienen acceso; existencia de bibliotecas escolares; tiempo de permanencia de los alumnos en la escuela. **Entre esas condiciones, la formación de profesores se destaca como una de las más importantes en el conjunto de las políticas públicas para la educación.**

Las especificidades de la situación brasileña

Las evidencias apuntan que la formación de que disponen los profesores hoy, en el Brasil, no contribuye suficientemente para que sus alumnos tengan éxito en la escuela y principalmente para que participen como ciudadanos de pleno derecho en un mundo cada vez más exigente en todos sus aspectos. En efecto, las características históricas de la universalización de la enseñanza en nuestro país, las condiciones de atención educativa, la heterogeneidad regional y la necesidad de democratización del acceso a la educación escolar -así como la permanencia en la escuela y finalización de los estudios- requieren la revisión de directrices y objetivos, de dotación de recursos financieros municipal, estadual y federal y de la asistencia técnica a las escuelas y profesores. El Poder Público tiene, por lo tanto, el deber constitucional de asegurar los soportes teórico-metodológicos, organizacionales, financieros y operacionales necesarios para la atención universal de la demanda de escolarización, uno de los elementos esenciales para la constitución de la ciudadanía de la población y para la creación de los procesos de inclusión social.

Analizar la formación de profesores en Brasil, requiere considerar su heterogeneidad. Un primer aspecto se refiere a las condiciones de los alumnos en un contexto de diversidad cultural y desigualdad, características de nuestro país.

Esto exige que la enseñanza, cualquiera sea el nivel, contemple las peculiaridades regionales y las especificidades de las poblaciones y grupos atendidos por la escuela. Es preciso considerar, por ejemplo, que la educación indígena debe ser diferenciada, intercultural y bilingüe; que la educación de jóvenes y adultos precisa tener en cuenta las especificidades metodológicas exigidas por las condiciones de los alumnos; y que la educación de los portadores de necesidades especiales se debe dar, en la medida de lo posible, en clases regulares, para que el sistema educativo pueda tener un carácter contenedor.

Otro aspecto se refiere a la oferta de formación, que presenta sustanciales diferencias regionales: hay lugares en donde, sin existir demanda, un número considerable de profesores continua siendo habilitado sin que haya empleo en el cuadro del magisterio; en otros lugares, al contrario, por la ausencia de profesionales habilitados, muchos profesores asumen la función sin tener la formación específica.

La reflexión sobre estas cuestiones no puede dejar de lado la exigencia de la LDB en cuanto al plazo de 10 años para que todos los profesores de la educación infantil y de los grados iniciales de la enseñanza fundamental tengan formación en el nivel superior. Se vive hoy un momento de transición y las iniciativas de las políticas educativas para la formación de profesores precisan, al mismo tiempo, considerar la realidad actual y favorecer los avances necesarios apuntando a una formación de nivel superior.

Es fundamental que el proceso de profesionalización docente se centre en el nivel superior, luego de la formación de los jóvenes en el nivel medio. Así, dicho proceso puede concentrarse en el desarrollo de las capacidades profesionales, sin tener que ocuparse, además, de garantizar los contenidos de la escolaridad básica y de atender las demandas específicas de la juventud tal como se plantea en la actual formación para el magisterio.

La realidad brasileña, compleja y heterogénea, no permite que la formación de profesores sea comprendida como un proceso lineal, simple y único. Es preciso que, en cada lugar, las necesidades de formación sean contempladas y analizadas en el contexto de sus peculiaridades, para que los avances necesarios sean posibles. Este momento de transición está marcado por la necesidad de acciones que respondan a objetivos claramente determinados para la mejora de la calidad de la formación en cada realidad.

El papel del MEC en la Formación de profesores

En el contexto de la urgencia por elevar el nivel de calidad de la educación escolar, diferentes instituciones y actores asumen diferentes papeles. El MEC tiene un papel articulador e inductor de políticas. Por otra parte, las redes de enseñanza pertenecen al ámbito de las Secretarías de Educación Estaduales y Municipales, y poseen autonomía para el desarrollo de sus respectivos sistemas. De cualquier modo, cualesquiera sea la instancia del Poder Público, la escuela, el profesor y el alumno deben ser siempre el objetivo prioritario de las acciones desarrolladas por cuanto se trata del lugar y de los actores que dan cuenta de la actividad escolar, fin del sistema educativo. En el cumplimiento de su función como uno de los sectores del MEC, la Secretaría de Educación Fundamental viene implementando estrategias de discusión y divulgación sobre puntos referenciales y metas de calidad: los Parámetros Curriculares Nacionales para la Enseñanza Fundamental Regular; la Propuesta Curricular para la Educación de Jóvenes y Adultos; la Guía de Evaluación del Libro Didáctico y los Referentes Curriculares para la Educación Infantil y para la Educación Indígena.

Así, la SEF, pretende que el Referente Pedagógico Curricular para la Formación de Profesores sea de ayuda para las acciones en los sistemas de enseñanza y en las instituciones de formación, indicando grandes directrices que puedan adecuarse a las necesidades locales, de modo que induzcan a generar acciones concretas que un documento de esta naturaleza no puede ni debe prever. Las decisiones sobre la dinámica de las interacciones sociales en las instituciones y en las clases, la traducción local de contenidos universales, la significación social de los contenidos, el desarrollo de las propuestas metodológicas y de las prácticas específicas de evaluación, son tareas propias de los equipos responsables de los sistemas de formación inicial y continua.

Presupuestos del Referente Pedagógico Curricular para la Formación de Profesores

La propuesta delineada en este documento se guía por los siguientes presupuestos:

- Los desafíos que enfrenta actualmente la educación en el Brasil exigen profesores comprometidos con el éxito de sus alumnos y que consideren sus diferencias culturales, sociales y personales, de modo de no transformarlas en causas de desigualdad o exclusión.

- La formación profesional tiene como finalidad la construcción de capacidades necesarias para un profesor que piensa sobre su práctica, que tiene conciencia de su papel social, que toma decisiones pedagógicas según sus propias convicciones.
- El proceso de formación tiene por objetivo la construcción de su autonomía en el ámbito de la docencia, de producción de conocimiento pedagógico y de participación en el proyecto educativo de las escuelas y en la comunidad educativa.
- La valorización de la autonomía profesional se inserta en el contexto de la educación escolar como una cuestión pública que, por lo tanto, apunta hacia toda la sociedad a la cual debe satisfacer.
- La formación de los profesores debe ser pautada en la perspectiva de un proceso de desarrollo profesional permanente.
- La articulación teoría-práctica es el eje central de la concepción de la formación de profesores como profesionales práctico-reflexivos. Un profesor es simultáneamente intelectual y técnico.
- Las instituciones de formación de profesores deben tener carácter específico, lo que favorece la construcción y el desarrollo de una cultura profesional marcada por el perfil de profesor que se pretende formar.
- El establecimiento de relaciones cada vez más estrechas entre las escuelas de formación y las redes de escuelas del sistema público de enseñanza es un factor importante para la construcción de una competencia profesional insertada en la práctica real y para la producción del conocimiento y de las transformaciones necesarias en el trabajo pedagógico.
- Es necesario que las instituciones contratantes garanticen las condiciones necesarias para el desarrollo profesional permanente y que el profesor también asuma la responsabilidad con su propia formación. Esa co-responsabilidad es lo que puede contribuir a la superación de la relación de tutela que ha mantenido la formación del profesor en servicio a merced de las circunstancias político-institucionales y para la conquista de mayor valorización, status y reconocimiento social de la profesión.

Esas consideraciones suscitan nuevas miradas hacia la naturaleza del trabajo del profesor y, consecuentemente, hacia los requisitos para la formación.

Parte I: Formación de profesores

1.- Situación actual de la formación de profesores

Formación en Nivel Medio

Según los datos del Censo de 1996, hubo una expansión muy importante de las matrículas en todos los niveles de la enseñanza en el período de 1991 a 1996. En la enseñanza media las mismas crecieron el 52,2%, en la enseñanza fundamental el 13,4%, y en la preescolar el 17,7%.

Los datos generales sobre la Enseñanza Media son útiles para contextualizar aquellos referidos a la formación de profesores ofrecida en este nivel de enseñanza. En la Habilitación Específica para el Magisterio, los datos también muestran, aunque en menor escala, el crecimiento de la matrícula respectiva tal como puede verificarse en la Tabla 1.

Tabla 1: Tasas de crecimiento de la Matrícula en la Enseñanza Media y de la Habilitación del Magisterio. Brasil 1989-1996

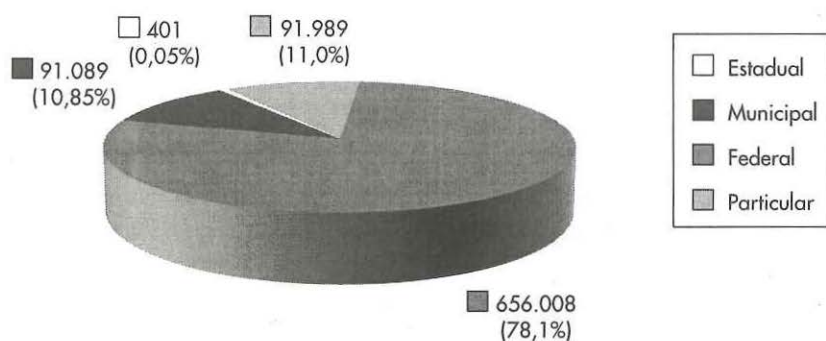
Año	Enseñanza Media		Habilitación Magisterio	
	Número	Crecimiento %	Número	Crecimiento %
1989	3.477.859	-	630.205	-
1990	3.624.045	4,2	636.114	0,9
1991	3.770.230	4,0	642.022	0,9
1992	4.085.631	8,4	692.749	7,9
1993	4.183.847	2,4	743.476	7,3
1994	4.986.197	19,2	790.283	6,3
1995	5.374.831	7,8	810.910	2,6
1996	5.739.077	6,8	845.200	4,2

Fuente : MEC/INEP/SEEC

Se constata por la Tabla I que los mayores índices de crecimiento se sitúan en el período comprendido entre 1992 y 1994, con una tasa media anual del 7%. Ese índice adquiere relevancia cuando se observa el crecimiento del 0,9% en 1990 y del 2,6% en 1995. Este cuadro indica la necesidad de estudios que puedan identificar los factores determinantes de la oscilación acentuada de la demanda para la Habilitación del Magisterio.

La actual distribución de matrícula en la Habilitación del Magisterio, considerándola por dependencia administrativa, subraya la tendencia a la "estadualización", conforme demuestra el gráfico I.

Gráfico I Brasil: Distribución de la matrícula en la Habilitación del Magisterio, por Dependencia Administrativa- 1996



Fuente : MEC/INEP/SEEC

Por otra parte, la relación entre dicha matrícula y los egresados respectivos, aún sin contar con datos precisos, permite reflexionar sobre índices significativos de evasión y de repitencia. En efecto, sobre la base de datos del MEC/ INEP/ SEEC, el total de inscriptos en 1993 ascendía a 743.476 alumnos, mientras que en 1995, los egresados eran 171.193. Sobre la hipótesis de una distribución de ese total de inscriptos en las tres series de la Habilitación, cada una de ellas tendría 247.825 alumnos. Relacionando esta última cifra con la de egresados, surge que el porcentaje de éstos alcanza sólo al 69%; 31 inscriptos de cada 100 no han podido concluir sus estudios. Tales resultados, aunque especulativos, denuncian la necesidad de análisis y revisión de la formación en el nivel medio.

Formación en Nivel Superior

Los datos estadísticos disponibles sobre el número de matriculados, egresados y cursos ofrecidos en las instituciones de Enseñanza Superior, especificando la Licenciatura Plena en Pedagogía que atiende a la formación de profesores para la Educación Infantil y grados iniciales de la Enseñanza Fundamental, se concentran en el período de 1994 a 1996.

Su importancia en el presente trabajo se relaciona con lo dispuesto por la LDB en lo que se refiere al plazo de 10 años para que la admisión de profesores esté condicionada a su formación en el nivel superior. Esto exige pensar no solamente en un proceso de transición en consideración a las realidades nacionales y regionales, sino también a "la calidad superior" de esa formación.

Los datos sobre los cursos de Pedagogía distribuidos por región y por dependencia administrativa, conforme a la Tabla 2, señalan que es especialmente significativa la presencia de la red particular en la región sudeste, representando el 70% del total nacional de dicha red.

Tabla 2: Cursos de Pedagogía por Región y Dependencia Administrativa

Regiones Dep. Adm.	Norte	Nordeste	Centro/Oeste	Sudeste	Sur	Total
Federal	5	10	4	10	6	35
Estadual	2	10	2	8	13	35
Municipal	1	1	4	14	8	28
Particular	5	16	20	165	33	239
Total	13	37	30	197	60	337

Fuente : MEC/INEP 1994

La Tabla 3, que se presenta a continuación, se refiere al número de ingresantes y egresados del curso de Pedagogía y demuestran cómo prevalece la matrícula femenina y la oferta en el período nocturno.

Tabla 3: Matrícula en el curso de Pedagogía por Turno y Sexo

Turno	Sexo Femenino	Sexo Masculino	Total
Diurno	31.206	3.101	34.307
Nocturno	72.960	7.098	80.058
Total	104.166	10.199	114.365

Fuente : MEC/INEP 1994

Por cierto, el apuntar tales datos no implica la desvalorización que tienen las profesiones tildadas como femeninas y el debilitamiento característico de los cursos ofrecidos en el período nocturno: las mujeres pueden ser buenas profesionales y los cursos del período nocturno pueden ser de buena calidad. La mujer viene ampliando su ejercicio ciudadano en la sociedad, debiendo luchar para que sus espacios profesionales sean cada vez más valorizados. La realidad nacional exige, a partir de una revisión de sus condiciones actuales, la oferta de cursos del período nocturno de forma de ampliar el acceso a los alumnos trabajadores.

Funciones Docentes - Formación

Los datos de 1996 revelan que hubo una mejoría, todavía insuficiente, en el nivel de formación de los profesores de Enseñanza Fundamental: el 44% del total tienen nivel superior y un 47% nivel medio, solo un 4% tiene como máximo nivel alcanzado, la enseñanza fundamental completa y 5% la enseñanza fundamental incompleta. Esta situación es algo más favorable que la de 1991, cuando los profesores con enseñanza superior completa representaban el 41% del total, el 48% tenía enseñanza media completa, el 5% enseñanza fundamental completa y el 6% enseñanza fundamental incompleta.

La lectura de la Tabla 4 permite resaltar la existencia de las diferentes condiciones en las cuales se encuentran los profesores que todavía no se han recibido, o sea, los que no poseen habilitación específica para el magisterio. El desarrollo de las propuestas de formación a ellos dirigida, tanto la inicial como la continua, exigen considerar las diferencias de escolarización de cada grupo una vez que, entre los profesores no recibidos, se sitúan los que poseen hasta la enseñanza media completa y aquellos con nivel superior, aunque sin formación para el magisterio.

La existencia de un total de 225.573 profesores sin habilitación para el magisterio se constituye en un incuestionable indicador de la necesidad de prever un proceso transitorio entre la situación actual y la planteada por la LDB sobre la formación en nivel superior, que todavía exige cuidar de la formación en nivel medio, en especial en los lugares donde aún hay profesores que no han podido terminar la Enseñanza Fundamental.

Tabla 4: Funciones Docentes para la Formación en Educación Pre-escolar, Clases de Alfabetización y 1º a 4º grado - 1996

NIVEL DE ENSEÑANZA	TOTAL	FUNDAMENTAL		MEDIO		SUPERIOR		
		INCOMPLETO	COMPLETO	MAGISTERIO	OTRA FORMACIÓN	CON LICENCIATURA	SIN LICENCIATURA	
							CON MAGISTERIO	SIN MAGISTERIO
BRASIL PRE-ESCOLAR	219.517	16.198	19.069	134.696	9.493	35.693	3.755	613
ALFABETIZACIÓN	75.549	19.758	11.412	37.281	2.584	3.867	508	139
1º Y 4º GRADO	776.537	63.257	55.22	474.504	25.734	143.777	11.949	2.091
TOTAL	1.071.603	99.213	85.706	646.481	37.811	183.337	16.212	2.843
		└─184.919─┐						
		+37.811						
		222.730						
		+ 2.843						
		225.537						
		└─		646.481				
				+16.212				
		225.573		662.693				
		846.030		183.337				
TOTAL		1.071.603		846.030				

Nota 1 : Los mismos docentes pueden actuar en más de un nivel/modalidad y en más de un establecimiento.

Fuente : MEC/INEP/SECC

Demanda por Educación Infantil y Enseñanza Fundamental en el Brasil

Aunque el último Censo realizado por el IBGE presente datos que comprueban la reducción del crecimiento de la población brasileña, aún es significativo el número de niños y jóvenes que demandan la oferta de servicios educativos. En la Tabla 5 y 6 se puede constatar la matrícula en educación pre-escolar, clases de alfabetización y fundamental en el Brasil.

Tabla 5: Total de Matrícula en Educación Pre-Escolar y en Clases de Alfabetización por Región y Dependencia Administrativa- 1996

Unidad de Federación	Matrícula por Dependencia Administrativa									
	Preescolar					Clase de alfabetización				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Particular	Total	Federal	Estadual	Municipal	Particular
Brasil	4.270.376	2.477	759.187	2.489.225	1.019.487	1.443.927	3.777	238.536	957.500	244.114

Fuente MEC/INEP/SEEC

Tabla 6: Matrícula en la Enseñanza Fundamental de 1º a 4º grado- 1996

Unidad de Federación	Matrícula de 1º a 4º grado				
	total	1er grado	2do grado	3er grado	4to grado
Brasil	20.027.240	6.404.406	5.193.631	4.493.805	3.935.398

Fuente MEC/INEP/SEEC

Si comparamos los datos disponibles de matrícula y función docente para la educación pre-escolar, clase de alfabetización y fundamental (1º a 4º grado), se puede constatar que la relación alumno/profesor es de 19,5; 19,1 y 25,8, respectivamente, conforme a la tabla 7.

Tabla 7: Relación alumnos matriculados- Funciones Docentes- 1996

Unidad de Federación	Preescolar			Clase de alfabetización			Fundamental (1º a 4º grado)		
	Matrícula	Función Docente	Alumnos/docente	Matrícula	Función Docente	Alumnos/docente	Matrícula	Función Docente	Alumnos/docente
Brasil	4.270.376	219.517	19,5	1.443.927	75.549	19,1	20.027.240	776.537	25,8

Fuente MEC/INEP/SEEC

Además de la enseñanza regular, también hay que tener en cuenta para ser atendidos por los profesores de las series iniciales de Enseñanza Fundamental, a la matrícula de la modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos y la demanda de Educación Especial que debe estar integrada a las clases regulares, según puede apreciarse en la Tabla 8. Esto significa que para la formación de profesores de Educación Infantil y grados iniciales de la Enseñanza Fundamental se exige el tratamiento de las especificidades que caracterizan a las referidas modalidades de atención educativa.

Tabla 8: Número de alumnos matriculados en la Educación Especial y en la Enseñanza Supletoria-1995

Unidad de Federación	Enseñanza Supletoria		Educación Especial	
	Curso de Alfabetización	Fundamental 1º a 4º grado	Preescolar	Fundamental
Brasil	96.673	738.340	78.948	118.575

Fuente MEC/INEP/SEEC

Tomando en cuenta la relación alumno/profesor recomendada por las directrices y normas del MEC, que establecen la proporción de 20 a 25 alumnos por profesor para el pre-escolar, y de 30 a 35 para los grados iniciales de enseñanza fundamental, se constata que la realidad no se condice con lo recomendado. Además, hay que tener en cuenta que los estados y los municipios pueden, en algunas situaciones específicas, presentar unidades escolares con superpoblación de alumnos en detrimento de otras, cuyo porcentual de matrícula se ha reducido, y ello, tanto en el área urbana como en el área rural. En esta última, no es poco común ser un profesor en la escuela unidocente, atendiendo alumnos de 1º a 4º grado de enseñanza fundamental sin estar habilitado para ejercer la función.

Existe la necesidad de un gerenciamiento adecuado para fundamentar mejor la relación alumno/profesor que, por medio del planeamiento de redes de enseñanza tomen en cuenta la calidad pedagógica de los servicios ofrecidos, el costo/ beneficio de esa distribución y la valorización de los docentes.

2.- Propuestas y cuadros curriculares en la formación de profesores en el Nivel medio

En este tópico son presentadas y analizadas las Propuestas Curriculares para el Curso Normal elaboradas en las Secretarías Estaduales de Educación y en el Distrito Federal. Fueron solicitadas a los 27 estados de la Federación, de las cuales, apenas 17 las enviaron. El estudio se basa, por lo tanto, en las informaciones recibidas de estos 17 estados de los cuales 7 enviaron propuestas curriculares completas y 10 presentaron documentos, algunos bajo la forma de programas de las disciplinas de educación general y formación especial y otros como proyecto de curso a nivel del sistema o de la escuela.

La situación actual de la formación de profesores conforme a las propuestas analizadas

De las siete propuestas y planes curriculares examinados, algunos proponen la transformación gradual de los cursos de nivel medio de formación de profesores, de acuerdo a la reforma de la enseñanza implantada por la Ley 5.692/71 que alteró su estructura curricular quitándole su especificidad al transformarla en una habilitación más de la enseñanza secundaria. En este sentido, la Habilidad para el Magisterio (denominación que en aquella ley sustituyó a la de Curso Normal) atendió mayor demanda de alumnos por las facilidades de instalación y bajo costo para la implantación en comparación con otras habilitaciones.

La propagación desordenada de esas escuelas contribuyó, acentuadamente, a quitarle la característica primordial que tenían los cursos de formación de profesores en nivel medio. Ese hecho, aliado a otros factores, tales como los bajos salarios y la ausencia de carrera docente, llevó a una situación preocupante de desprestigio social junto a la desvalorización de la profesión.

Dos propuestas curriculares (Goiás y Mato Grosso) enfatizaron algunas características de los alumnos de esos cursos que indican el bajo status conferido a esa profesión: los alumnos buscan la habilitación para el magisterio porque se hallan con menores posibilidades de cursar otras modalidades de la enseñanza media; son originarios de familias de bajo poder adquisitivo y baja escolaridad; tienen trabajos desvinculados del área de la educación; no son usuarios habituales de la escritura y tienen poco acceso a los bienes culturales.

La mayoría de los alumnos matriculados en los cursos de Habilidad para el Magisterio son trabajadores; con poca disponibilidad de tiempo para los estudios y con dificultades para cumplir con la carga horaria prevista en las prácti-

cas y otras actividades escolares. Entre esos alumnos, existen egresados de los cursos supletorios, con notorias deficiencias en la formación general de base. Esas circunstancias exigen de la escuela y de los profesores un tratamiento pedagógico diferenciado que, en general, no ha sido posible ofrecer.

La organización curricular de los cursos de Habilitación para el Magisterio, según los documentos analizados, presenta características que confluyen en distorsiones ya apuntadas por varios estudios e investigaciones: disposición de las disciplinas en un molde curricular en forma jerarquizada y fragmentada; separación entre teoría y práctica; relación inconsistente entre las disciplinas y las cargas horarias respectivas; inexistencia de integración adecuada entre los contenidos de la educación general y los contenidos profesionales.

Las prácticas supervisadas aparecen, también, como punto crítico, porque no van más allá de las actividades convencionales de la observación, participación y regencia, reforzando el distanciamiento entre práctica y teoría. En las propuestas de varios estados, esas prácticas son descritas como actividades de llenado de fichas, muchas veces desprovistas de supervisión, acompañamiento y evaluación por parte de las escuelas. Tales circunstancias se agravan en los cursos que funcionan en el período nocturno.

La forma de organización curricular que se refleja en los contenidos no corresponden a una formación general adecuada, ni a una formación profesional consistente.

Algunas Secretarías de Educación destacan otros ingredientes que agravan el contexto de actividades profesionales de los docentes: salarios, condiciones de trabajo, apoyo técnico pedagógico, jornada de trabajo y plan de la carrera docente. También es resaltada la ausencia de una política de formación de profesores pensada y fundada a partir de la evaluación de la realidad local.

El proceso de elaboración e implementación de las propuestas curriculares

En la mayor parte de los documentos analizados se señala que el proceso de elaboración de las propuestas se inició al final de la década de los 80, en órganos de las Secretarías Estadales de Educación encargadas de la enseñanza media, comprometiendo casi siempre la colaboración de profesores de diferentes áreas del conocimiento, de la red pública y de las Universidades, así como especialistas en currículo. En algunos casos, la finalización de las propuestas fue precedida de debates, reuniones y seminarios, realizados en las propias escuelas formadoras.

Justificación y finalidad del Curso Normal

Las propuestas curriculares son justificadas a partir de una breve exposición de los aspectos sociales y económicos de la realidad local y las necesidades educativas de la población en edad escolar, acentuando el papel de la escuela y del profesor en el proceso de construcción y reconstrucción del conocimiento. En algunas de ellas, la educación escolar es asumida como acto político, con un expreso compromiso con la calidad y democratización de la escuela pública.

Los objetivos de los documentos enviados por los estados explicitan el propósito más general de formación profesional de profesores capaces de actuar en la Educación Infantil y grados iniciales de la Educación Fundamental, así como la expectativa de los resultados a ser alcanzados y las indicaciones genéricas para la organización curricular. Apenas dos propuestas explicitan la preocupación referida a la educación de jóvenes y adultos y de los portadores de necesidades especiales.

En la exposición de las finalidades, las propuestas tienden a privilegiar la dimensión política y a tomar a la educación como práctica social, aunque no omitan las dimensiones profesional y técnica. Resaltan el discurso de que un profesor debe ser un profesional consiente de la dimensión política del acto educativo, que comprende la organización del trabajo en la sociedad y en la escuela. Esas cualidades, aliadas al dominio de los contenidos y los métodos de las áreas básicas de la Enseñanza Fundamental, componen los requisitos considerados necesarios para contribuir a un nuevo proyecto de sociedad.

Los documentos analizados no hacen mención especial a las cuestiones relacionadas con intereses y necesidades de diferentes grupos sociales o de diferentes segmentos culturales, tales como el alumno de zona rural, niños y adolescentes de la calle, escuelas en asentamientos, inmigrantes, educación indígena y otros.

La definición del perfil del profesor en las propuestas y planes curriculares

Las propuestas y los planes curriculares presentan, en común, tres elementos que concurren para una definición del perfil del profesor: **base sólida de conocimientos** (cultura general, científica y teórico-práctica); **habilidades y actitudes** (compromiso, actitud crítica, participación) y conciencia de la realidad social y económica entendida en términos amplios (sociedad) y específicos (escuela). En los textos, hay indicios, al menos expresados como intención, de que la identidad profesional del profesor precisa ser construida, aunque no se muestra mucha claridad cómo ello se lleva adelante.

En las propuestas, aparecen otros elementos que definen el perfil profesional, tales como: "conocerse a sí mismo", "comprender como se procesa la construcción del conocimiento en el individuo", "proveer instrumentación que permita al profesor intervenir y transformar la realidad", "rescate del status del profesor". Eso demuestra que los autores de las propuestas reconocen otras vías de conocimiento y prácticas que contribuyen para la construcción del perfil profesional. En efecto, la literatura especializada señala destacados elementos de la formación muy próximos a los mencionados: el saber sobre sí mismo, el saber sobre el proceso de producción del conocimiento, el saber sobre el hacer y el saber sobre la construcción de la profesionalización docente.

Las propuestas dan señales, por lo tanto, de que la concepción de la formación de profesores comienza a cambiar en el sentido de su adecuación a las necesidades de mejorar la calidad de enseñanza de las escuelas públicas, siendo evidente el esfuerzo de algunas en buscar bases en estudios recientes sobre formación de profesores.

Los componentes curriculares y la duración y carga horaria del Curso Normal

En los documentos analizados, el curso tiene una duración de tres o cuatro años. El estudio de la carga horaria total establecida en varias propuestas, permite llegar a un número de horas que oscila entre 2780 y 4356 horas.

No hay homogeneidad en los cuadros curriculares en lo que se refiere a la distribución de la carga horaria global para la educación general o núcleo común y formación especial o profesionalización. La carga horaria a veces es distribuida con equilibrio entre las dos partes, a veces tiende a ser más elevada en la educación general con desventaja para la formación especial o profesional. En las propuestas, los cuadros curriculares son constituidos, preponderantemente, por disciplinas obligatorias. En pocas aparecen disciplinas optativas.

Predomina en la organización curricular el abordaje disciplinar, con disposición jerárquica, sin ningún criterio de agrupamiento, a no ser una división entre formación general y especial.

En las propuestas curriculares organizadas bajo la vigencia de la Ley 5692/71, el curriculum tiene una secuencia a lo largo de los tres años en los cuales las disciplinas de 1er año son comunes a todas las habilitaciones del secundario y las disciplinas de formación profesional están comprimidas en los años siguientes e incluidas entre otras disciplinas. La consecuencia de esto es una deficiente formación profesional, entre otras razones, por no integrar la formación general y la específica.

Los análisis de los cuadros curriculares señalan la necesidad de que se consideren los problemas existentes en la concepción y organización de los cursos de formación de profesores en el nivel medio, así como tomar en cuenta los esfuerzos emprendidos en algunos estados en el sentido de configurar la propuesta pedagógica curricular.

La formación de profesores y la LDB

La nueva Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (ley 9394/96) dispone en su título sexto sobre la formación de profesionales de la educación. El artículo 62 tiene la siguiente redacción:

"La formación de docentes para actuar en la educación básica se hará en el nivel superior, en curso de licenciatura, de graduación plena, en universidades e institutos superiores de educación, admitiéndose como formación mínima para el ejercicio del magisterio en la educación infantil y en los cuatro primeros grados de la enseñanza fundamental, la ofrecida en el nivel medio en la modalidad Normal".

Otros títulos y capítulos de la LDB permiten inferir que la formación de docentes en el curso normal superior o en el nivel medio tiene como objetivo preparar al futuro profesor para atender a los objetivos, no sólo de la educación infantil y de los cuatro primeros grados de la enseñanza fundamental, sino también de la educación especial y de la educación de jóvenes y adultos, de modo de responder a las diversas demandas sociales y contribuir para la mejor calidad de la enseñanza.

El art. 87 de la Ley prevé un plazo de 10 años, a partir del cual solamente serán admitidos profesores habilitados en curso superior o formados por un entrenamiento en servicio. La modalidad "Normal" de formación de profesores está inserta en la enseñanza media, pero se hace específica, alterando lo que se prescribía en la LDB anterior para la Habilitación para el Magisterio, requiriéndose nuevas funciones para la Escuela Normal. Implica considerar una modificación en el "locus" de formación, toda vez que la legislación anterior sobre formación de profesores en el nivel medio era difusa entre las diferentes habilitaciones profesionales.

Se infiere de ello que la formación inicial de profesores solamente adquirirá consistencia cuando sea desarrollada en el ámbito de la institución educativa destinada a esta finalidad específica, tales como los Institutos de Educación, CEFAM y Escuelas Normales.

El perfeccionamiento profesional de estos profesores formados en el nivel medio será realizado en programas de educación continua (art. 63, al punto 3), ofrecidos, tanto por las instituciones ya mencionadas, como los Institutos Superiores de Educación, incluyendo programas de enseñanza a distancia.

Formación de Profesores en Nivel Superior

Conforme lo dispone el art. 63, inciso 1º, de la nueva LDB, los Institutos Superiores de Educación mantendrán cursos destinados a la formación de profesionales para la educación básica incluyendo el curso normal superior para formar profesores de educación infantil y de los cuatro primeros grados de la enseñanza fundamental. Los profesores para el ejercicio del magisterio de los grados finales de la enseñanza fundamental y de la enseñanza media, serán formados en el nivel de graduación plena y en cursos de Licenciatura de la Universidad o Institutos Superiores de Educación.

Los portadores de diplomas de educación superior, sin formación pedagógica, y que quieran dedicarse a la educación básica, lo podrán hacer por medio de programas de educación pedagógica ofrecidos por las Facultades o Dtos. de Educación y por los Institutos Superiores de Educación. (art. 63, inciso 2).

La preparación para el ejercicio del magisterio superior se realizará en el nivel de postgraduación, prioritariamente en programas de maestría y doctorado (art 66).

La formación de los formadores para actuar en el magisterio de la educación infantil y de los cuatro primeros grados de la educación fundamental, incluyendo la atención a los niños, jóvenes y adultos, así como a los educandos portadores de necesidades especiales, se dará en los Cursos de Pedagogía o en los Institutos Superiores de Educación, más específicamente en el Curso Normal Superior.

Dentro del cuadro general de formación de profesores, la educación escolar indígena, por su especificidad, necesita de reglamentación dirigida hacia la formación de profesores indios como parte integrante del sistema de formación profesional. Así la LDB establece en su artículo 79, inciso 2º, el objetivo de "*mantener programas de formación de personal especializado destinado a la educación escolar en la comunidades indígenas*".

Este documento muestra la existencia de un número significativo de profesores no recibidos actuando en los sistemas de enseñanza. La situación de esos profesores no está contemplada en la LDB, pero aparece en la Ley 9424, del 24 de diciembre de 1996 que reglamenta el Fondo de Mantenimiento y Desarrollo de la Enseñanza Fundamental y de Valorización del Magisterio, en los siguientes términos: *"a los profesores no recibidos, les está asegurado un plazo de cinco años para la obtención de la habilitación necesaria para el ejercicio de la actividad docente (Art 9º inciso 2º). Los sistemas de enseñanza, por lo tanto, en articulación con la Unión, deberán crear condiciones necesarias para la habilitación de este contingente de profesores sin la adecuada formación para el ejercicio del magisterio. Dentro de estas condiciones se destaca la formación inicial regular, presencial e, inclusive, las propuestas hechas por los programas de educación a distancia"*.

Lo expresado anteriormente puede verse resumido en el Cuadro de la siguiente página.

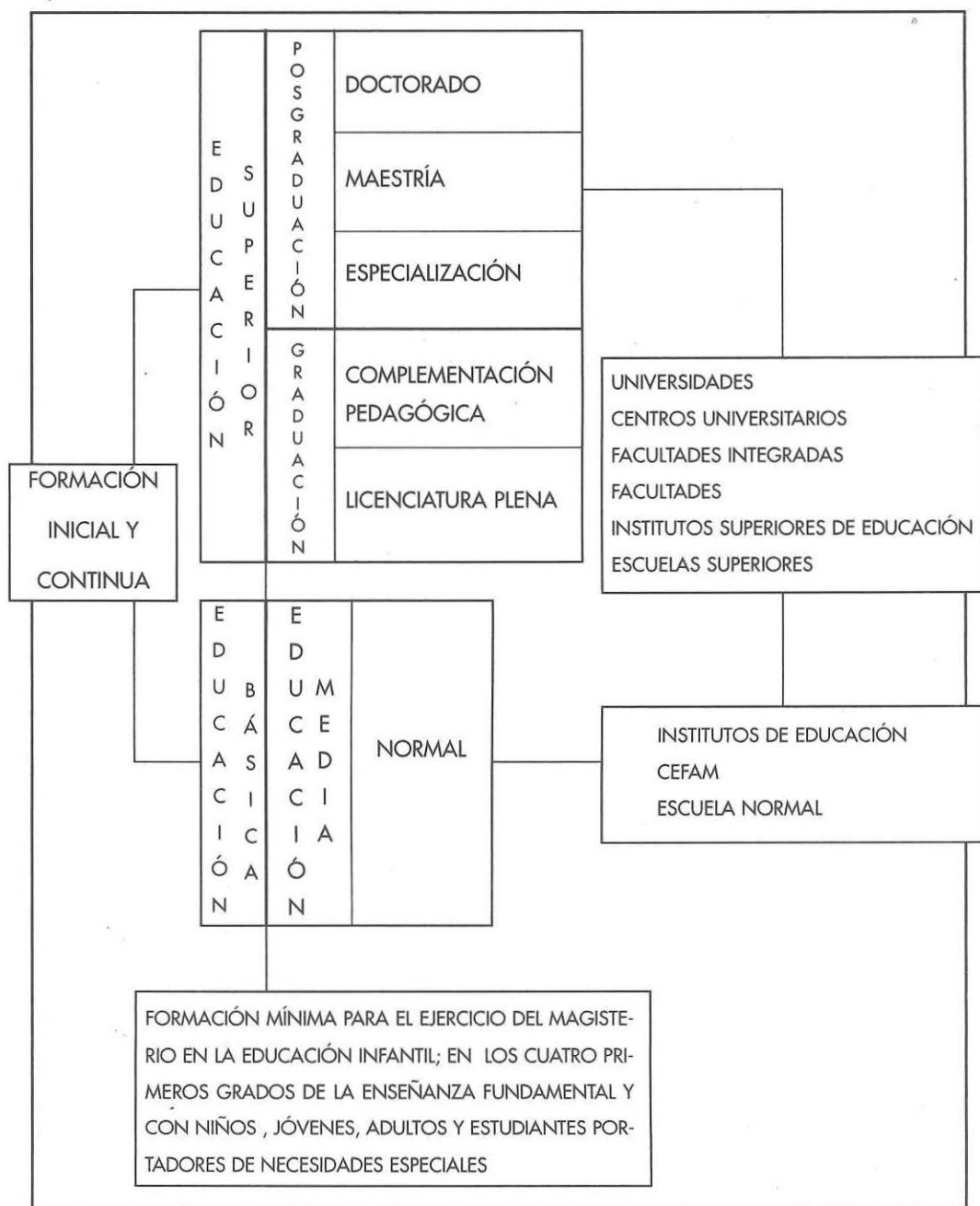
Parte II - Repensando la Formación de Profesores

1.- La naturaleza del trabajo del profesor: complejidad y singularidad

El contrato social que rige las relaciones profesor / alumno según la cultura escolar dominante, confiere al profesor una autoridad emanada de su condición de poseedor de importantes conocimientos a ser comunicados. Esa es una condición que, aliada a su posición en la jerarquía escolar, reviste de un gran poder de influencia sobre los alumnos. La conciencia de ello es fundamental para que puedan tomar posición, reflexionar sobre sus acciones y garantizar que éstas se encuentren permeadas por actitudes de una ética democrática y humana. Esto configura un conjunto de relaciones y circunstancias complejas y diversificadas –a veces bastante adversas– que demandan acciones también diversificadas. Dar cuenta de ellas en lo cotidiano exige un considerable compromiso emocional, más allá de mucho conocimiento técnico-pedagógico.

Al mismo tiempo, en el seno de esa práctica compleja, existe un indispensable compromiso con los resultados. El profesor necesita garantizar que sus alumnos realicen los aprendizajes esperados de acuerdo con el compromiso que la escuela tiene con la sociedad.

Niveles de formación de profesionales de la educación



La función del profesor está caracterizada por una inevitable contradicción: considerando su papel educativo, se espera que tenga mucho control sobre sus acciones junto a los alumnos. Sin embargo, en virtud de la complejidad contextual inherente al trabajo pedagógico, es prácticamente imposible que tenga conciencia sobre todo lo que sucede durante el tiempo de clase. Debido a ello, la actuación del profesor, está determinada en gran parte por un hábito, una forma de proceder poco consciente que posibilita, sin embargo, resolver de forma inmediata las cuestiones del hacer cotidiano escolar. Sin embargo, la necesidad de improvisar frecuentemente y tomar decisiones sin posibilidad de fundamentarlas racionalmente, puede determinar que actúe en oposición a sus más relevantes propósitos.

En el cotidiano de la escuela es necesario hechar mano a un repertorio de posibilidades pedagógicas a las que el profesor hace referencia para tomar decisiones que implican competencias profesionales de diferentes naturaleza: las relacionadas al "saber", al "saber hacer" y al "saber explicar el hacer".

2.- El profesor práctico-reflexivo

La realidad educativa es compleja, cambiante, frecuentemente conflictiva, y los problemas que presenta no son fácilmente categorizados y no siempre tienen soluciones apriori. Lo que se presenta muchas veces son situaciones problemáticas singulares y que, por lo tanto, exigen soluciones particulares por medio de una interacción inteligente y creativa con la práctica.

La literatura del área, al buscar explicitar la naturaleza práctica de la actividad pedagógica para encontrar los caminos de una formación de profesores reflexivos, apunta hacia la existencia de un **conocimiento en la acción**. Este conocimiento en la acción es aquel que orienta buena parte de las actividades del profesor, aunque de un modo inconsciente y mecánico. Es un conocimiento compuesto de "creencias", muchas veces implícitas, fundadas en teorías científicas o espontáneas, de la experiencia práctica del ejercicio profesional y que se expresa en un **saber hacer**. Sin embargo, el profesor, inmerso en la acción, es susceptible a las dificultades en su intervención pedagógica y precisa tomar decisiones para cada caso específico. Hace, por lo tanto, una reflexión sin el rigor, la sistematización y el distanciamiento requeridos para el análisis racional, pero con la riqueza de la totalidad del momento. Al confrontar sus ideas, teorías y creencias con la práctica inmediata, precisa ser flexible y abierto para comprender y tomar decisiones ade-

cuadas a la realidad de sus alumnos. Esta reflexión en la acción no sustituye al análisis realizado a posteriori sobre las características y procesos de acción desarrolladas. Liberado de los condicionamientos situacionales, puede aplicar instrumentos conceptuales y estrategias de análisis para la tematización, evaluación y reorientación de su práctica.

Para esto, es imprescindible que el profesor ejercite, constantemente, la **tematización de la práctica**, lo que implica tomarla como objeto para la reflexión, configurando un campo de producción de conocimiento específico. El profesor ocupa un lugar privilegiado para promover la articulación entre los objetivos educativos que se propone, las circunstancias contextuales y las posibilidades de aprendizaje de sus alumnos. Es también, desde este lugar, que produce un conocimiento pedagógico cuando investiga, reflexiona, selecciona, planea, organiza, integra, evalúa, articula experiencias, recrea y crea formas de intervención didáctica junto a sus alumnos para que éstos avancen en sus aprendizajes. Aunque una parte considerable del conocimiento pedagógico sea de naturaleza práctica, la posibilidad del profesor de reflexionar sobre su trabajo y de elaborar propuestas que promuevan, de hecho, el aprendizaje de sus alumnos, depende, en gran parte, de los conocimientos teóricos que posea. Estos, aliados a la experiencia personal, permiten que construya nuevos observables para el análisis de su práctica —nuevas posibilidades de mirar hacia ella— que posibiliten superar una tradición en la cultura escolar: **la reproducción de prácticas sin significado**.

La necesaria articulación entre teoría y práctica, tiene aquí un lugar privilegiado. Es preciso interpretar y analizar el contexto de la realidad educativa y planear intervenciones didácticas pertinentes y de calidad. Ser un profesor que piensa y toma decisiones es ser un profesor que desenvuelve el "hacer", pero también el "saber hacer" y la comprensión del "para qué hacer", articulando la reflexión sobre "el qué", "cómo", y "para qué" enseñar, de tal forma que pueda garantizar a sus alumnos el acceso a buenas condiciones de aprendizaje.

Esta tematización de la práctica se da tanto en un plano individual como en el plano de producción de conocimiento en el contexto de trabajo compartido de profesionales de la educación. Compartir es, entonces, un elemento esencial y necesario para la constitución de un campo específico de producción de conocimientos relevantes para la práctica pedagógica.

3.- Formación y Desarrollo Profesional Permanente

El conocimiento profesional del profesor debe siempre situarse en un espacio de continua evolución y perfeccionamiento debido a por lo menos cuatro exigencias:

- El incremento acelerado y los rápidos cambios en el conocimiento científico, en la cultura y en las artes, elementos básicos del curriculum escolar, y la presencia cada vez más relevante de las nuevas tecnologías de la comunicación.
- La inevitable transformación de las formas de pensar, sentir y actuar de las nuevas generaciones de alumnos, en función de la evolución acelerada de la sociedad en sus estructuras materiales, institucionales y en las formas de organización de la convivencia, de los modelos de producción y de distribución de la renta.
- El avance de las investigaciones en el campo del conocimiento propiamente profesional del profesor, que lo capacita para intervenir, experimentar y reflexionar sobre su propia práctica y sobre el valor y la pertinencia de los proyectos pedagógicos que desarrolla.
- El propio proceso de desarrollo personal del profesor que lo lleva a transformar sus creencias, valores, hábitos, actitudes y formas de relacionarse con la vida y consecuentemente con su profesión.

La intervención pedagógica está influenciada por el modo en cómo el profesor piensa y actúa en las diferentes situaciones de la vida: las dimensiones profesional y personal están íntimamente relacionadas en su práctica. El desarrollo profesional tiene implicación directa en el desarrollo de la persona como ser cultural y político y viceversa. Esto implica, muchas veces, para el profesor, reconsiderar valores y descubrir nuevas posibilidades de gozar de la cultura y de la participación social.

4.- Presupuestos metodológicos de la formación profesional

Aunque se sepa poco sobre los procesos de construcción de competencias profesionales, es posible afirmar que ellas se constituyen en la articulación entre experiencia y reflexión sobre situaciones concretas y conocimientos teóricos. Las competencias no son aprendidas por el discurso; presuponen aprender haciendo, desarrollando la capacidad de observación, analizando las propias actitudes y lo

que las determina. Así, es fundamental que los currículos y programas de observación se organicen en torno de un eje metodológico de **acción-reflexión-acción**, que creen las condiciones para que los profesores, y futuros profesores, se ubiquen personalmente en ese movimiento, suscitando creatividad en las propuestas de situaciones didácticas y capacidad de regularlas según sus efectos.

El desarrollo de propuestas de formación que buscan la construcción progresiva de las competencias, depende, considerablemente, de la coherencia de las metodologías utilizadas en la formación y las que son propuestas para la actuación con los alumnos.

Considerar a los futuros profesores como sujetos activos de sus procesos de construcción de conocimientos, implica tener en cuenta sus representaciones, conocimientos y puntos de vista; crear situaciones-problema que los confronten con obstáculos y exijan su superación; crear situaciones didácticas en las cuales puedan reflexionar, experimentar y actuar a partir de conocimientos conceptuales que posean; incentivarlos a que registren sus reflexiones por escrito; ayudarlos a que asuman una responsabilidad con su propia formación. Implica también promover actividades constantes de interacción, de comunicación y de cooperación entre ellos y de ellos con los formadores, sean situaciones de investigación, de elaboración de trabajos escritos, de análisis de prácticas, de debates sobre cuestiones sociales y otros tantos intercambios estructurados a partir de normas y objetivos claros. El conocimiento y el análisis de las situaciones pedagógicas, tan necesarios al desarrollo de las competencias profesionales, no deben quedar restringidos solo a algunas de las etapas de la formación del profesor, como sucede en general. Pueden darse también, por ejemplo, en situaciones simuladas o a partir de relatos de profesores y de producciones de alumnos, registrados en textos o videos. Las nuevas tecnologías crean condiciones para traer imágenes de la práctica hacia la escuela de la formación inicial y potenciar una formación con mayor relación a la naturaleza del trabajo del profesor. También pueden ampliar las posibilidades de discusión de la práctica de los programas de formación continua, porque ofrecen múltiples registros y abordaje de la experiencia pedagógica.

Si existen competencias básicas imprescindibles, existen también, desde el punto de vista de los alumnos, caminos y distancias para alcanzarlas. Así, los diferentes recorridos deben ser considerados y respetados. Eso significa comprender los distintos sentidos que pueden ser atribuidos, por ejemplo, a la experiencia del trabajo de campo: para unos el desafío puede ser descubrir el mundo escolar y, para otros, deshacer o rever sus creencias sobre la naturaleza del trabajo pedagógico.

Aún compartiendo experiencias semejantes, cada persona lo hace según sus características de personalidad, sus recursos intelectuales y afectivos y su estilo cognitivo. Concebir la formación como un proceso dinámico y permanente implica garantizar instrumentos para identificar las diferentes necesidades del futuro profesor.

5.- La evaluación en el proceso de formación

La evaluación es un instrumento de fundamental importancia para la conquista de avances cualitativos en el proceso de formación de profesores. La revisión y perfeccionamiento de las prácticas de formación no pueden prescindir de un proceso de evaluación con función diagnóstica para identificar el nivel de aproximación o distancia que poseen en relación a un referente de calidad. Ese referente debe ser establecido y compartido por el equipo de formadores de cada escuela, estar expuesto en los objetivos orientadores de la formación profesional y determinar contenidos, estrategias didácticas e indicadores para la evaluación.

La evaluación, por lo tanto, es parte integrante del proceso de formación; es instrumento de reorientación y ajuste de las prácticas propuestas, es también fundamental para que los futuros profesores tengan sistemáticamente una respuesta a su proceso de aprendizaje y puedan realizar aportes en su propia formación.

La elección de instrumentos de evaluación debe garantizar el máximo posible de objetividad para favorecer el análisis de los resultados. Esa objetividad que se busca en los procesos de evaluación es resultado de las expectativas de aprendizaje en relación a las acciones que fueran realizadas en todos los ámbitos del conocimiento de la formación –teóricos o prácticos– y que contribuyen para el desarrollo de las capacidades profesionales.

Son igualmente importantes los procesos internos y externos de evaluación de las prácticas desarrolladas porque permitirán la percepción de diferentes dimensiones, de diferentes puntos de vista: el de la propia institución, con mejores condiciones de identificación de las diferencias locales, pero con límites en cuanto al grado de objetividad interpretativa de los datos y el punto de vista externo a la institución que, aunque sólo pueda captar con menor grado de profundidad y de detalle el conjunto de los aspectos relacionados a las prácticas de formación, considera parámetros que la sitúan en contextos más amplios y ofrece indicadores que, extrapolando la experiencia local, favorecen la construcción de perspectivas de superación de sus límites.

En el cuadro actual del país, las desigualdades entre los diferentes niveles de desarrollo de reflexión, revisión y reestructuración de las prácticas de formación de profesores, exigen la constitución de referentes externos que puedan contribuir con la perspectiva de propuestas innovadoras. Al mismo tiempo, las escuelas de formación precisan discutir y desarrollar proyectos educativos coherentes con las necesidades ya diagnosticadas de transformación de las prácticas de formación de profesores en el Brasil.

6.- Uso de recursos para potencializar la formación de profesores

En la segunda mitad del siglo XX, el advenimiento de la televisión y de la computadora han transformado radicalmente la cotidianidad de las personas. Las modificaciones fueron ocurriendo a una velocidad impresionante y sin paralelo en la historia, porque el hombre inventó máquinas que permiten observar el mundo por otras vías y de otras formas. Evidentemente, esto tiene implicación en la formación docente: será preciso que dominen el uso de esos recursos tanto para aprender como para enseñar mejor.

Una propuesta de formación pautada en la tematización de la práctica pedagógica, requiere la utilización de recursos que permitan "traer a la práctica" para el análisis de los profesores. No es posible analizarla sólo con la observación directa que se da por medio del aprendizaje; deben utilizarse diferentes medios para solucionar este punto: desde las situaciones de simulación hasta las propuestas de reflexión sobre las prácticas documentadas. Las relatorías, anotaciones personales, producción de los alumnos y demás registros escritos, contribuyen mucho en este sentido, pero existe también el dispositivo de las cintas de cassette y videos grabadas en situaciones de enseñanza-aprendizaje, que son un valioso soporte. Si los documentos escritos permiten el registro según el punto de vista de quien los registró, el grabador y el video cassette tienen una ventaja adicional: si bien son controlados según el punto de vista de quien los maneja, acaban por captar mucho más de lo que un buen observador haría, en función de los recursos inherentes al buen equipamiento.

El uso de la computadora permite una serie de otras posibilidades cuyo acceso es necesario a cualquier profesional: la documentación, la comunicación instantánea a distancia en tiempo real a través de redes, el intercambio de experiencias, la supervisión a distancia, el acceso a todo tipo de información, la combinación interactiva de texto, sonido e imagen... Todo esto está al alcance de las manos cuando se tiene una computadora actualizada y se la sabe manejar.

Se ha tornado una práctica cada vez más frecuente la de los chicos y los jóvenes con los juegos electrónicos. Cuando tienen acceso a ellos se quedan por horas intentando descubrir sus secretos; son capaces de experimentar hipótesis, escoger entre múltiples opciones y realizar varios movimientos coordinados con extrema habilidad y en forma simultánea. Asimismo, no es raro que tengan más facilidad que los adultos para operar el nuevo aparato de sonido y configurar la videocasetera para grabar programas en un determinado horario y canal. Esta capacidad es generada por la inmersión en un mundo en que, progresivamente, la tecnología y los recursos se tornan imprescindibles, haciendo que su uso se constituya en un valor social entre las nuevas generaciones. A los adultos que no tienen esto como valor, les queda la difícil tarea de superar el miedo de lo incomprensible y enfrentar el preconceito ante lo desconocido. A los profesores también.

Los recursos de apoyo a los procesos de enseñanza y aprendizaje no son otra cosa que medios: No "hacen aprender" por sí mismo; son estratégicos, tanto para tornar disponible la información y ampliar el acceso al conocimiento, como para crear situaciones de "hacer pensar" cuando se va más allá de la tendencia "instruccional", más común en su uso.

7.- Formación inicial

Al analizar los objetivos y contenidos de la formación inicial, es necesario hacerlo a la luz de las nuevas demandas de actuación del profesor, tanto en relación a la función social que se quiere de la escuela como en función de la perspectiva del profesional reflexivo.

El conjunto de saberes, actitudes, valores que se proporcionan a los futuros profesores, es la base sobre la cual se dará el establecimiento de hábitos a lo largo del ejercicio de la profesión. Quien inicia un curso trae consigo una idea preconcebida de lo que es un profesor o un "buen" o "mal" alumno. Esto, además influenciado por la experiencia de su propio proceso escolar y por las imágenes sociales de las prácticas escolares. Por ejemplo, en la mayoría de las veces, se idealiza a un alumno prototípico, sin darse cuenta de que trabajar con la diversidad es algo intrínseco a la naturaleza de su función y que no tiene sentido pensarla como una condición excepcional. Todo indica que los cursos de formación no problematizan este tema y, muchas veces, acaban por reforzar los estereotipos al tomar como referencia un alumno idealizado.

Representaciones como ésta y otras sobre la práctica educacional son tratadas muchas veces en los cursos de formación con la ingenuidad de quien está distante del aula. En consecuencia, muchos profesores que ingresan en la profesión con esas visiones estereotipadas se debaten durante un largo tiempo para deshacerlas. Otros nunca las superan, ejerciendo una práctica que acaba por contribuir a la producción de enormes contingentes de excluidos de la escuela. Romper con estas representaciones, ubicar al futuro profesor en contacto con la realidad con la que se irá a enfrentar en su labor, debatir los temas relativos a la función social de la escuela y la importancia de su trabajo, considerar la diversidad y la heterogeneidad de los alumnos y la complejidad de la práctica pedagógica, son dimensiones esenciales de base que la formación inicial debe garantizar para que el futuro docente pueda ingresar en la profesión.

Es importante, entonces, que la institución de formación inicial revea, en función de las competencias que se proponga desarrollar, tanto los contenidos como la metodología con que los contenidos son trabajados, ya que las relaciones pedagógicas que se establezcan a lo largo de la formación actúan siempre como un *curriculum oculto*.

La actividad profesional del profesor solo tendrá éxito si tiene dominio de ciertas competencias prácticas. Tales competencias no aparecen normalmente de forma explícita en los objetivos y actividades de formación inicial. Las propuestas de formación, en general, no promueven la articulación de los componentes curriculares para dar cuenta de la formación práctica, polivalente y compleja. El futuro profesor de primero a cuarto grado no tiene, en esos casos, la posibilidad de desarrollar, en colaboración con profesores formadores polivalentes como él deberá ser, un trabajo sistemático y articulado a los diferentes ámbitos de su formación.

Las escuelas de magisterio y de pedagogía, normalmente se responsabilizan por las disciplinas especializadas –Psicología, Filosofía, Didáctica Específica, entre otras– y proponen un espacio aparte para la experiencia práctica. En la mayoría de las veces, dejan al futuro profesor solo ante la tarea de integrar y transponer todo lo que aprendió en la esfera del "saber" hacia la esfera del "saber hacer", sin la oportunidad de experimentar la reflexión sobre la totalidad compleja de la práctica educativa. Esa totalidad compleja tiene aspectos propios que sólo pueden ser vistos y comprendidos en la cotidianeidad escolar y que precisan ser tomados como esenciales para la formación del profesor.

Para superar estos problemas, el proceso de formación docente debe estar fundado en una concepción de articulación entre teorías y prácticas y una propuesta de organización institucional y curricular que establezca una ligazón entre la escuela de formación y el sistema de enseñanza fundamental, constituyendo un campo de actuación común. Tomar las competencias profesionales como el objetivo central de la formación inicial implica proponer una organización curricular que busque reorientar los contenidos e incorporar la tematización de la práctica en todas sus áreas, así como institucionalizar una forma de interacción con las escuelas del sistema de enseñanza.

8.- Formación continua

Breve análisis

La formación de profesores en servicio en el Brasil, frecuentemente llamada de entrenamiento, capacitación, reciclaje profesional o perfeccionamiento profesional, tiene una historia relativamente reciente. Ha sido concebida y viabilizada de varios modos en diferentes localidades del país y es posible, hoy, verificar la discrepancia entre el volumen de recursos humanos y financieros invertidos y el poco cambio obtenido, de hecho, en el aprendizaje de los alumnos.

No se trata simplemente de atribuir la precariedad de los resultados escolares a los errores de los cursos realizados en los estados y municipios. En verdad, existe un conjunto de problemas generadores de las dificultades en el campo de la formación continua, comprometiendo cuestiones político-administrativas, gerenciales y pedagógicas.

El cuadro de situación que se expone a continuación señala, a propósito, los aspectos negativos, ya que el interés es discutir cómo vencerlos pues las experiencias llevadas a cabo con éxito están localizadas en espacios y tiempos bien definidos y, de cierta manera, restrictos.

Las cuestiones político administrativas son las relacionadas con el papel desempeñado por los gobernantes y gestores del sistema educativo. En ese ámbito, se menciona la falta de articulación entre las varias instancias de gestión del sistema, la discontinuidad en los proyectos y programas de un gobierno con otro, la prisa con que son programados y realizados los cursos para atender intereses político/electorales, la falta de incentivos salariales o institucionales para que los profesores participen en la formación y la inexistencia del tiempo previsto en la jornada de trabajo y en el calendario escolar para la formación en servicio.

Las cuestiones gerenciales son las que se relacionan al planeamiento, ejecución y evaluación de los programas de formación en servicio por parte de los sistemas de enseñanza. Muchas veces, con la justificación de que las redes públicas son muy grandes y que es difícil atender a todos los profesores, no se planifica en forma articulada acciones sistemáticas, acabando por priorizarse la realización de grandes eventos puntuales o de un mosaico de pequeñas intervenciones inconexas entre sí, cuyo efecto es bastante relativo. Si por un lado cumplen con la función de divulgar nuevas ideas y de sensibilizar a los profesores con aspectos importantes del trabajo, por otro, no hay muchas posibilidades de compatibilizar el contenido tratado en esos eventos con las demandas definidas por la realidad de las escuelas o de elaborar diagnósticos eficaces de las necesidades y del alcance de las acciones desarrolladas y evaluar el desempeño de los participantes en su actividad profesional posterior a los eventos. En muchos lugares existe la falta de cuadros locales bien preparados para la formación de profesores, lo que obliga a los sistemas de enseñanza a traer profesionales de afuera de la región que limitan su contribución a los aspectos más generales, ya que pocos saben sobre los problemas locales. En las escuelas, se observa la inexistencia de mecanismos de acompañamiento continuo de la práctica de los profesores. Muchas veces, aún cuando se cuenta con una coordinación pedagógica, no existe una acumulación de experiencia sobre el papel del coordinador pedagógico como formador de profesores, ni existen trabajos sistemáticos que promuevan el desarrollo profesional de dichos coordinadores en esta perspectiva.

Las cuestiones metodológicas. Aquí los problemas se acumulan, especialmente cuando se recurre a las prácticas convencionales de formación, como son las conferencias, coloquios y cursos con elevado número de participantes. En estos casos, existe, en general, un énfasis muy grande en la transmisión de la información teórica. No existe una cultura de tematización de la práctica y, por mucho tiempo, se creyó que ésta deviene del conocimiento teórico. Las más de las veces, o son ofrecidos talleres, en los cuales no se profundiza la comprensión de las posibilidades y objetivos de las actividades propuestas o, para no dar recetas, se prioriza la alternativa de cursos o grupos de estudios que, frecuentemente, son evaluados por los profesores como muy teóricos, lo que significa que no siempre responden a los temas inmediatos de su trabajo. Algunas experiencias que integran talleres y cursos consiguen éxito cuando realizan estas actividades de manera articulada, pero no siempre es posible el necesario análisis de las tareas de los profesores en sus aulas de clase.

Otro inconveniente para la formación del docente como profesional crítico, es el hecho de que muchos no dominan fluidamente el uso de la lectura y de la escritura, un recurso valiosísimo para el desarrollo de procedimientos de estudio y de registro de la reflexión sobre la práctica. A todo esto, se agrega la falta de condiciones institucionales de la escuela para encaminar y consolidar los cambios que se tornan necesarios como resultados de los procesos de formación continua. Observando estos inconvenientes es posible comprender la discrepancia entre el volumen de recursos invertidos y la calidad de la enseñanza-aprendizaje.

Formación continua y desarrollo profesional

La formación continua es una necesidad intrínseca para todos los docentes. Forma parte de un proceso permanente de desarrollo profesional que todos deben tener asegurado. La diferencia esencial entre la formación inicial y la continua es que en esta última se da con el profesor en el ejercicio de sus actividades. La formación continua debe apoyarse en una reflexión sobre la práctica educativa, promoviendo un proceso constante de autoevaluación que oriente la construcción continua de competencias profesionales. Sin embargo, el proceso de reflexión exige una predisposición al cuestionamiento crítico de la intervención educativa y un análisis de la práctica en la perspectiva de sus presupuestos. Esto supone que la formación continua se extienda a las capacidades y actitudes y problematice los valores y las concepciones de cada profesor y de cada equipo.

Las perspectivas de la formación continua está íntimamente ligada a la existencia de un proyecto educativo de la escuela; puede suceder tanto en el trabajo sistemático interno de la escuela como fuera de ella, pero esto siempre tiene repercusión en sus actividades. Sucede a través del estudio, en las tomas de decisiones, en las reflexiones compartidas con todo el equipo, en los momentos de supervisión y orientación pedagógica y también en asesorías, cursos, intercambios entre escuelas y participación en encuentros y seminarios.

El profesor que se inicia en la actividad docente

Por más que tenga experiencia de práctica supervisada en su formación inicial, es cuando ingresa en la carrera que el profesor se enfrenta, de hecho, con todas las responsabilidades de su actuación profesional. Pasa por un período peculiar en que se diferencia del profesor más experimentado. Para el docente que se inicia, ese es el momento en que comienza a tornarse posible desarrollar la reflexión, la comprensión, la interpretación y la capacidad de intervención en la

realidad educativa considerando la propia práctica. Es posible también realizar intercambios de experiencias, discusiones, confrontaciones de diferentes propuestas de intervención pedagógica, realizadas y pensadas a partir de este nuevo lugar. Es el inicio de una actuación, en la cual el nuevo profesor se integra como miembro activo y participante en el colectivo profesional.

La representación de la tarea educativa construida durante la formación inicial, frecuentemente se choca con la realidad compleja de la práctica: la vida cotidiana de la escuela y de la sala de clase, en la cual tiene que tomar decisiones constantemente. Muchas veces no tiene parámetros de actuación para tomarlos de referente, principalmente si no tuvo una formación que favorezca la reflexión sobre su actuación diaria.

En estos primeros años de la carrera son asumidas y consolidadas la mayor parte de las pautas de la cultura profesional, y esta formación se nutre de una gran dosis de aprendizajes informales generados en la propia escuela. Ante el desconcierto, la angustia y la inestabilidad, el profesor inicia su tarea con la tendencia a solucionar las situaciones problemáticas por medio de la observación e imitación de los profesionales próximos a él. Lo influencia en especial el lenguaje, la forma de solucionar problemas cotidianos, la interacción profesor-alumno, la organización del material, entre los muchos otros aspectos que observa.

De esta forma, el docente pasa del conocimiento proposicional, teórico, experiencial de su vida como alumno y de las etapas realizadas en su formación inicial, hacia la construcción de uno más espontáneo, no sistematizado, que se va construyendo con el conocimiento automatizado, sin una reflexión organizada sobre sus diferentes implicaciones. Se supone que los profesores que comienzan su actividad docente, justamente por no tener todavía "cristalizada" una práctica, podría percibir aspectos incoherentes, cuestionar actitudes y reglas de funcionamiento que difícilmente serían vistas u observadas por el profesor que está inmerso en su práctica. Sin embargo, no es eso lo que sucede en la mayoría de los casos. El profesor que se inicia corre el riesgo de perpetuar una determinada práctica sin reflexionar sobre ella, lo que obstaculiza la capacidad de innovación que debe acompañar a un proceso de integración profesional. Esto refuerza la perspectiva de una adaptación alienante y la reproducción de una determinada cultura profesional. Cuando esa iniciación se produce de forma solitaria y no reflexiva, acaba por desarrollar experiencias tan negativas que pueden llevar al abandono de la profesión o al desencanto. Esto, aliado a la desvalorización social y a los pésimos salarios, hace que muchos, solo continúen en la profesión por falta de opciones mejores.

Para este proceso de ingreso del docente en su actividad profesional, es necesario un cuidado especial. El profesor precisa tener conciencia de este momento de "aprendiz crítico", y los docentes experimentados y los formadores deben escucharlos atentamente para contribuir a su proceso de crecimiento profesional y ser permeables a los cuestionamientos que los nuevos puedan hacer. Las estrategias de trabajo con estos profesores, para ser sistematizadas, necesitan del reconocimiento de su importancia y de la institucionalización de un trabajo organizado con este fin, que puede incluir, entre otras acciones, la supervisión con profesores experimentados y con formadores, intercambio de experiencias y documentación de trabajo.

El profesor puede ser considerado experimentado después de un período de construcción de un repertorio de procedimientos y actitudes que contribuya para la toma de decisiones en el día a día, y de la apropiación de instrumentos que faciliten el tratamiento integral de la tarea educativa. Esto es, que tenga ejercitadas y consolidadas algunas competencias básicas y prácticas, esenciales para el dominio de la situación educativa y para continuar desenvolviéndose como un profesional.

9.- La organización institucional de las escuelas de formación de profesores y la construcción de una cultura profesional

La vivencia escolar es un referente importante para la formación de los futuros profesores, porque ahí se construye una cultura profesional y una representación de cómo ser un profesor. Tal construcción se realiza no sólo por los estudios, sino también por la vivencia de las relaciones que la organización institucional permite e incentiva.

Teniendo como línea maestra un proyecto pedagógico orientado específicamente hacia la formación de profesores, la institución podrá pautar la organización interna y su inserción en el contexto social por decisiones que tengan como objetivo crear las mejores condiciones posibles al desarrollo profesional de los docentes.

Las experiencias de escuelas en que la formación de profesores es sólo una habilitación entre otras, muestran que, en esas circunstancias, la construcción de una cultura profesional tiene menor espacio. De esta manera, la formación profesional acaba siendo limitada, menos valorizada y menos atendida en sus necesidades específicas. Por el contrario, las experiencias mejor evaluadas (CEFAMs, Institutos de Formación) muestran que la especificidad de la institución como formadora de profesores y la existencia de un currículum articulado en torno de objetivos propios, son diferenciales de importancia en la calidad de la formación.

Estas escuelas, orientadas exclusivamente a la formación de profesores, tienen también la posibilidad de trabajar con la formación continua y con la formación y calificación de los profesores no recibidos y que están en servicio, estableciendo una relación institucional con las escuelas de enseñanza fundamental y con las universidades.

10.- Formación a distancia

El acceso a los nuevos recursos tecnológicos –en parte responsables del redimensionamiento de algunos objetivos de la formación cultural y profesional– puede ser un instrumento poderoso para la efectivización de los cambios necesarios en la actualización del sistema educativo brasileño. Más allá de esto, la formación a distancia es una estrategia inevitable para enfrentar a los desafíos en relación a la ampliación y democratización de la formación de profesores en el Brasil. La tarea es, por lo tanto, potencializar al máximo el uso de cada uno de los medios que puedan contribuir a las diferentes experiencias y propuestas. Todas aquellas referidas a la formación de profesores, aún las de modalidad a distancia, deben pautarse por los mismos objetivos generales. Hoy, el desarrollo de las competencias necesarias para el ejercicio profesional, requiere de actitudes reflexivas e investigativas que se constituyan en instrumentos para la construcción del conocimiento de las personas. Esto es algo que sólo se conquista por la práctica del cuestionamiento, de la argumentación, de la fundamentación, del manejo crítico y creativo de la información disponible. No se aprenden esas prácticas cuando se está en la condición de consumidor pasivo de informaciones.

Las características y peculiaridades de cada tipo de recurso optimizan ciertos procedimientos en detrimento de otros. Así, son los objetivos de la formación de profesores los que definen las alternativas más adecuadas. La televisión, por ejemplo, tiene atributos como la movilidad, la rapidez y la extensión; es capaz de estimular, desafiar, emocionar y demostrar por imágenes, pero es dispersiva. El texto impreso, a su vez, tiene límites en relación a alguno de esos atributos pero, en función de su característica básica de permanencia, consecuencia del hecho de estar impreso, favorece los procedimientos de "volver al texto", "reflexionar sobre", profundizar e integrar conceptos. La computadora tiene la ventaja de combinar características tanto de la televisión como del texto impreso, pero no es todavía suficientemente accesible, tanto desde el punto de vista de la adquisición, como del manejo de los múltiples recursos. Por lo tanto, las necesidades y posibilidades de la formación es lo que define el uso más apropiado del conjunto de los recursos.

Lo fundamental es optimizar los usos posibles de todo lo que pueda contribuir para el desarrollo de las competencias profesionales necesarias al ejercicio de la función del docente. Existen ricas situaciones de aprendizaje que pueden ser utilizadas en la formación a distancia: por ejemplo el uso del Internet y las teleconferencias seguidas del debate en vivo. El aprendizaje es un proceso complejo que siempre requiere algún tipo de mediación humana; así es también en el caso de la formación de los profesores.

El uso de las tecnologías de la comunicación e información, sin embargo, no sustituye la relación interpersonal directa. Por más interactiva que sea la relación mediada por la televisión, por más sofisticada que sea la computadora y sus programas, estas máquinas no son capaces, por ejemplo, de solucionar los conflictos que pueden estar presentes en las relaciones, identificar dificultades de comprensión y aprendizaje, readecuar la acción a partir del contexto. Esto es propio del ser humano, una característica insustituible. El mundo de la tecnología tampoco sustituye la relación directa con la cultura, el arte, el medio ambiente y toda la producción sociocultural de la humanidad. Desde esta perspectiva, las iniciativas presenciales deben siempre componer un espacio privilegiado en los procesos de formación a distancia.

PARTE III – Delineando una propuesta de organización pedagógica curricular para la formación inicial de profesores

Las opciones curriculares para la formación de profesores deben ser siempre fruto de un conjunto de decisiones anteriormente asumidas en función de principios políticos-filosóficos: la identificación de las exigencias de la sociedad para con la formación profesional; la naturaleza del trabajo del profesor; la concepción de enseñanza-aprendizaje y el papel del profesor en el proceso de la educación escolar.

La formación de profesores en cuanto preparación profesional, tomada en su complejidad, incluye dimensiones políticas, culturales y técnicas, y requiere una lógica orientadora basada en la construcción de competencias para el ejercicio de la profesión.

Sin duda, los profesores solo podrán contribuir para la conquista de una mayor calidad en la enseñanza si tienen autonomía intelectual, dominio de sus contenidos y de las metodologías de enseñanza, competencia práctico-reflexiva, repertorio cultural diversificado, visión estética y política de la práctica profesional, respeto intelectual y personal por los alumnos.

Desde esta perspectiva, es el conjunto de **funciones** que el profesor deberá desarrollar lo que determina los objetivos de la formación profesional, los ámbitos de conocimientos necesarios para el alcance de esos objetivos, así como los abordajes metodológicos más coherentes con la concepción del profesor –sujeto de su propia formación y con el tipo de práctica pedagógica que se pretende promover.

Esta propuesta de organización pedagógico-curricular para la formación de profesores contempla las concepciones defendidas en los ítems anteriores de este documento: la expresada en los Parámetros Curriculares Nacionales para la Enseñanza Fundamental de primero a cuarto grado y en los demás documentos curriculares elaborados por el MEC –Educación Infantil, Educación Indígena, Educación de Jóvenes y Adultos- y los presupuestos de la política de Educación Especial en la perspectiva de la escuela inclusiva.

1.- Funciones del profesor

Las funciones presentadas a continuación, tienen consonancia con el artículo 13 de la nueva LDB sobre las incumbencias de los profesores. Representan una perspectiva para garantizar la calidad de la educación escolar que, no necesariamente, se expresa en la realidad actual:

- Garantizar el aprendizaje de los alumnos en las diferentes áreas del conocimiento.
- Concebir, realizar, analizar y evaluar las situaciones didácticas e intervenir en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos.
- Dirigir los trabajos en la clase.
- Participar en la elaboración del proyecto pedagógico en la escuela y de los consejos escolares.
- Participar de la integración de la escuela con las familias y la comunidad.
- Participar de la comunidad educativa y profesional.

2.- Objetivos Generales de la Formación de Profesores de la Educación Infantil y del 1^{er}o al 4^{to} grado de la Enseñanza Fundamental

Los objetivos generales, descriptos a continuación, explicitan las capacidades profesionales que los profesores precisan desarrollar y que deben orientar todas las decisiones curriculares: definición de los ámbitos de conocimiento, formas de organización y secuenciación, metodologías de enseñanza y evaluación.

Las prácticas de la formación de profesores, conforme a los presupuestos de este documento, deben propiciar condiciones para que los profesores de Educación Infantil y de Enseñanza Fundamental, sean capaces de:

1. Actuar como profesionales y ciudadanos, guiándose por principios de ética democrática: dignidad, respeto mutuo, justicia, participación, responsabilidad, diálogo y solidaridad.
2. Utilizar conocimientos sobre la realidad económica, cultural, política y social brasileña para comprender el contexto en que está inserta la práctica educativa, así como las relaciones entre entorno social y educación.
3. Utilizar el conocimiento de las áreas a ser enseñadas, de las temáticas sociales actuales que deben estar transversalizadas en el curriculum escolar, así como las respectivas didácticas para promover una práctica educativa eficaz.
4. Organizar la situaciones de enseñanza a partir de sus conocimientos sobre los contenidos de la enseñanza, la característica de los alumnos y de la comunidad, los temas y necesidades del mundo social y los objetivos del curriculum.
5. Comprometerse con los resultados de aprendizaje de todos los alumnos, comprendiendo que la naturaleza de su trabajo implica considerar y respetar la diversidad individual y de naturaleza socio-económica, cultural, étnica, de género y de religión.
6. Potencializar el aprendizaje de los alumnos, reconociendo las distintas formas de acceder y procesar los conocimientos.
7. Comprender la forma peculiar de aprender e interactuar socialmente de los alumnos a lo largo de su proceso de desarrollo, preparándose para una actuación adecuada a las características específicas de la edad de los alumnos.

8. Analizar el transcurrir del aprendizaje escolar de los alumnos, identificar características cognitivas, detectar posibilidades y obstáculos y establecer metas y metodologías, teniendo por objetivos los avances en el conocimiento de todos.
9. Utilizar estrategias diversificadas de evaluación y aprendizaje para formular propuestas de intervención pedagógica, considerando el desarrollo de las diferentes capacidades en los alumnos.
10. Crear, planear, realizar y evaluar situaciones didácticas eficaces para el desarrollo y el aprendizaje de los alumnos, articulando conocimientos teóricos con su experiencia práctica.
11. Dominar diferentes estrategias de comunicación de forma tal que le permitan elegir las más adecuadas, considerando la diversidad de los alumnos y el contenido y los objetivos de las actividades propuestas.
12. Analizar diferentes materiales y recursos para su utilización didáctica, diversificando las posibles actividades y potenciando su uso en diferentes situaciones.
13. Manejar la gestión de la clase y los instrumentos para la organización del trabajo, estableciendo una relación de autoridad y confianza con los alumnos.
14. Producir saberes pedagógicos, reflexionando sobre la propia práctica y analizando el efecto de las acciones propuestas sobre los alumnos, padres y colegas de forma de perfeccionarlas, evaluar sus resultados y sistematizar conclusiones.
15. Elaborar y desarrollar proyectos personales de estudio y de trabajo, empeñándose en compartir la práctica y producir colectivamente.
16. Participar colectiva y cooperativamente en la elaboración, gestión, desarrollo y evaluación del proyecto pedagógico y curricular de la escuela, actuando en diferentes contextos de la práctica educativa más allá del aula.
17. Comprometerse con el propio desarrollo profesional, con la ampliación del horizonte cultural y con su formación permanente, desarrollando actitudes de disponibilidad para la acción, flexibilidad para los cambios, gusto por la lectura y empeño en la escritura.
18. Utilizar el conocimiento sobre la legislación que rige su actividad profesional, siempre que sea necesario, y participar de asociaciones, estableciendo intercambio con otros profesionales en eventos de naturaleza sindical, científica y cultural.

3.- Ámbitos de conocimiento de la formación de profesores

Los ámbitos de conocimiento propuestos en este Referente Pedagógico-Curricular para la formación de profesores, fueron definidos a partir de los objetivos recientemente expuestos.

La práctica pedagógica constituye un campo específico del conocimiento que trabaja con una multiplicidad de datos y conceptos abastecidos por otros campos del conocimiento. Así, los contenidos de formación de los profesores deben ser organizados en los siguientes ámbitos: 1) conocimientos estructurantes – psicología, antropología, sociología y filosofía; 2) materias de enseñanza; 3) Didáctica; 4) Didácticas específicas; 5) Prácticas pedagógicas; 6) Sistema educacional y actuación profesional.

La Educación Infantil, la Educación Especial y la Educación de Jóvenes y Adultos, aunque tengan los mismos fundamentos, también tienen características que las diferencian y, por lo tanto, deben tener sus especificidades obligatorias y explícitamente contempladas en todos los ámbitos del conocimiento que compone el currículum de formación de profesores.

Es preciso resaltar que, en el caso de la formación de profesores para las comunidades indígenas o escuelas con características especiales, la organización curricular propuesta debe ser discutida y redimensionada. Tratándose de las escuelas indígenas, es preciso considerar sus peculiaridades, los conocimientos de los profesores indios, las necesidades de la educación bilingüe y de la elaboración de materiales didácticos propios, etc.

Conocimientos Estructurantes

Psicología

El acto de aprender se constituye en un acto psicológico y, por lo tanto, la psicología es fuente necesaria de conocimientos para el desarrollo de la práctica pedagógica.

Los mecanismos por los cuales pasa el alumno en el desarrollo de su psiquismo, visto como un sistema interfuncional, son llaves de análisis indispensables para el profesor, ya sea para desarrollar el aprendizaje de los objetos de conocimiento propiamente escolar como, por ejemplo, la matemática, como para el desarrollo de capacidades cognitivas, afectivas, corporales, éticas, estéticas, de inserción social e interacción personal.

La perspectiva de una psicología integrada con una comprensión de la cultura del alumno en cada etapa de su desarrollo, ofrece referencias de análisis más contextualizadas. Estos referentes son necesarios para que un profesor pueda conocer los niños, adolescentes o adultos con los cuales trabaja y pueda establecer una relación realmente significativa y fructífera para el proceso educativo.

Es importante que el profesor conozca las diferentes concepciones del desarrollo y del aprendizaje, para que haga una opción consciente en su trabajo, buscando una relación estructural y funcional de esos procesos. Esto sólo es posible a partir del análisis y discusión de cómo las diferentes concepciones abordan el proceso de aprendizaje, la motivación, la disponibilidad para el aprendizaje, la apropiación de los conocimientos, la interpretación del error, la interacción entre los alumnos, el papel de los modelos, la memoria, la importancia de la autoestima, entre otros aspectos.

Estos son conocimientos importantes para el futuro profesor, de forma tal que pueda programar buenas situaciones de aprendizaje de contenidos de naturaleza conceptual, procedimental y actitudinal. De esta forma, la psicología se coloca al servicio de la acción educativa, enfocando la condición del alumno en cuanto sujeto.

Antropología y sociología

La inclusión de los conceptos de la antropología y de la sociología en la formación de los contenidos, contribuyen para que el futuro profesor pueda comprender la naturaleza social de la práctica educativa y aprenda a considerar las dimensiones cultural, social y política implicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La comprensión de esas dimensiones es también fundamental para entender su papel político como educador.

Con la antropología se tematiza la dimensión cultural de la vida humana y la importancia de los conocimientos, símbolos, costumbres, expresiones, actitudes y valores que se encuentran –y muchas veces se confrontan– en la escuela. Lo aprendido de los contenidos antropológicos ayuda a comprender las dificultades que muchas veces se crean en el proceso de aprendizaje por una falta de relación entre la escuela y las distintas culturas. Su perspectiva pide que el profesor, en su práctica, busque el significado que la escuela y los aprendizajes tienen para los alumnos, su familia y su comunidad. Contribuye especialmente a la visión pluralista de la sociedad y al desarrollo de la capacidad para comprender al "otro", base de la ética, de la autonomía, de la solidaridad.

La sociología, a su vez, explicita la relación de la escuela con la estructura, la dinámica social y las relaciones de poder que atraviesan todas las instituciones y ámbitos de la vida colectiva. Permite ampliar la comprensión de temas nucleares de la realidad escolar tales como: el lugar y las relaciones del profesor con el alumnos, el significado social y político del currículum, el papel social de la escuela y de la educación, su organización, sus sujetos y sus prácticas. Más allá de este abordaje, centrado en la escuela, la sociología ofrece también instrumentos de comprensión de la sociedad en que se insertan los alumnos, profesores, comunidades, y de las múltiples y recíprocas determinaciones entre los aspectos macro y micro sociales. La perspectiva sociológica es esencial en la fundamentación de la idea de ciudadanía y de la escuela con ella comprometida, de la democracia como proyecto político para la sociedad y para la escuela, y del profesor como profesional y sujeto político.

Es, inclusive, en estos ámbitos que se pueden obtener conocimientos fundamentales para la comprensión de las especificidades relativas a los grupos sociales, tales como los chicos de la calle, asentamientos rurales, jóvenes y adultos sin escolarización, y de dinámica social y cultural que las producen; de las comunidades indígenas y otras etnias y de las cuestiones sociales vividas por los portadores de necesidades especiales.

Sin embargo, para que puedan ser apropiados como instrumentos de pensamiento en el trabajo del profesor, el estudio de los marcos explicativos de esas disciplinas precisa estar asociado a su uso. Esto se hace incluyendo como contenido a ser aprendido en la formación, la formulación de hipótesis, el análisis y la producción de explicaciones y proposiciones pedagógicas que integren conceptos fundamentales e interpretaciones de la realidad social y escolar producidas por sociólogos y antropólogos, por la literatura y por el arte.

Filosofía

La visión filosófica da sentido a la acción de educar y ayuda a estructurar un pensamiento analítico sobre la educación. ¿Qué vale la pena enseñar? ¿Para qué? ¿Para quién? La formación precisa ser, por lo tanto, un espacio de reflexión sobre los principios y sobre los compromisos que el trabajo educativo requiere de los profesores.

Por otro lado, la filosofía en la formación docente responde a la necesidad de que los futuros profesores aprendan a analizar y a hacer elecciones referentes a los valores y principios que afirman a través de las concepciones, metodologías, contenidos y formas de evaluación que adoptan. Los contenidos a ser enseñados deben ser, por lo tanto, aquellos que permitan construir conceptos fundamentales del área, como realizar el análisis ético de los principios subyacentes a las diferentes prácticas escolares y a las teorías que las sustentan.

Materias de enseñanza

Áreas de enseñanza: (Lengua Portuguesa, Matemática, Historia, Geografía, Ciencias, Arte, Educación Física). El estudio de las materias del conocimiento que debe enseñar en su vida profesional, es fundamental para que el profesor tenga claridad y dominio de sus contenidos y métodos, condición esencial para que pueda comprender también el proceso de construcción de los alumnos. Por lo tanto, el nivel y el tipo de conocimiento necesarios para el profesor de las materias de enseñanza, es diferente de aquel que se espera de sus alumnos, tanto en lo que se refiere al nivel de profundidad como al tipo de conocimientos. Ello implica el conocimiento estructural del objeto a ser enseñado, lo que posibilita la transposición didáctica como una comunicación de saberes lo menos distorsionada posible. Sin ese dominio se hace imposible plantear situaciones didácticas que problematizan los conocimientos previos con los cuales los chicos, jóvenes y adultos se aproximan a los contenidos escolares desafiándolos para nuevas elaboraciones que van constituyendo saberes cada vez más complejos y abarcativos.

Temas de la realidad social: Temas transversales

El tratamiento por el profesor de los temas sociales actuales, como ética, medio ambiente, salud, pluralidad cultural, orientación sexual, trabajo y consumo, no exige una formación de especialista en cada una de ellos. Sin embargo es fundamental que la formación posibilite la comprensión de estos temas, de los debates actuales sobre ellos y de las diferentes posiciones que están en juego en la sociedad, así como el papel que cabe a la educación. Se espera que el educador tenga conciencia de los valores y concepciones que transmite en sus clases, en su relación con los alumnos y con otros integrantes de la comunidad escolar, y que comprenda cómo se articulan con las cuestiones de la ciudadanía.

Esto implica que haya espacio específico en su formación para conocerlos, discutirlos y pensar sobre como abordarlos con sus alumnos. Más allá de esto, deben ser contemplados en los objetivos educativos y en el interior de las áreas del conocimiento. Por otro lado, deben ser tratados en forma explícita y consciente en todas las prácticas de la convivencia escolar.

El futuro profesor, para poder trabajar con estas cuestiones transversales, ya que alcanzan a toda la práctica educativa de la enseñanza fundamental, precisa, muchas veces, más allá de conocer la temática y sus implicaciones en la vida de los alumnos y en la práctica educativa escolar, rever sus valores y actitudes. La reflexión y el dominio de los conocimientos sobre tales cuestiones, así como el desarrollo de actitudes personales coherentes con los principios éticos que las presuponen, son fundamentales para la función educativa que ejercerá, sea en la Educación Infantil, en la Escolaridad Regular o en la Educación de Jóvenes y Adultos. Tales cuestiones tienen repercusiones en la constitución de la autoestima de los alumnos, en la posibilidad de comprensión de su universo cultural y en sus problemáticas de vida y en la relación que la escuela establece con las familias y con la comunidad de la cual forma parte.

Uso de recursos tecnológicos

El uso de recursos tecnológicos en la educación es una necesidad actual y tiene impacto sobre todo curriculum de formación. Por la novedad que aún reviste para la mayoría de los profesores, es preciso garantizar la integración de las tecnologías de la comunicación e información en las prácticas de formación de profesores, así como debatir su necesidad, importancia, alcances y límites en la educación escolar. Es fundamental abordar los "mitos" que envuelven el uso de los recursos tecnológicos, desde el miedo de que sustituyan la actividad del profesor y del alumno, hasta la concepción de que el uso de los recursos, por sí mismo, representa un gran avance, sin considerar a que objetivos pedagógicos atiende.

Didáctica

La didáctica debe establecer la complementariedad entre la búsqueda de eficacia práctica y de legitimación teórica. La tarea de la didáctica es tomar la enseñanza como práctica social y comprender su funcionamiento y sus implicaciones; no es una perspectiva externa que se limita a ser un catálogo de formas de enseñar.

A la didáctica le compete un abordaje articulado de didácticas específicas por medio de los conceptos de **"contrato didáctico"** y **"transposición didáctica"**, entre otros. La transposición didáctica y el contrato didáctico son dos fenómenos propios de la institución escolar. Los conocimientos científicos y prácticas sociales que ingresan en la escuela para ser enseñados y aprendidos son modelados por la situación pedagógica en que son comunicados. La necesidad de comunicar el conocimiento implica modificarlo: es inevitable, por ejemplo, seleccionar, priorizar y tematizar determinados aspectos y no otros; "recortar" el objeto de conocimiento definiendo contenidos y secuenciándolos en función del tiempo y los objetivos de enseñanza; organizarlos según criterios metodológicos o temáticos. Es este un proceso que ha sido llamado transposición didáctica. La conciencia del profesor debe llevarlo a una preocupación para que la versión social y la versión escolar de los saberes y prácticas comunicadas en la escuela sean lo más coincidentes posible.

Es también fundamental que el profesor comprenda la naturaleza, características e implicaciones de lo que ha sido llamado "contrato didáctico". La escuela —como toda institución social— se organiza según reglas que le son propias y que definen, entre otras cosas, las relaciones que alumnos y profesores mantienen con el conocimiento y con las actividades escolares, establecen derechos y deberes referidas a las situaciones de enseñanza y aprendizaje, y regulan los roles y las relaciones interpersonales. La conciencia del profesor sobre estos temas es muy importante para la comprensión y conducción de las relaciones desarrolladas en la situación didáctica.

Así, la didáctica comprende el estudio de principios generales y concepciones de base que orientan el tratamiento y la articulación de los elementos constitutivos del proceso educacional escolar en la esfera del currículum: objetivos, contenidos, metodología y proceso de evaluación. De este modo, le cabe la articulación entre objetivos y contenidos, los temas sobre organización y desarrollo del currículum, la elaboración y uso del planeamiento como instrumento de trabajo. Son todas acciones orientadas por la evaluación, la que alimenta la toma de decisiones y la revisión de la práctica pedagógica y sus objetivos.

Didácticas específicas

El conocimiento didáctico que el profesor precisa tener está relacionado con el estudio de los procesos de comunicación del saber y de las modificaciones que esa comunicación produce en los que hacen uso de ese saber y en el propio saber. Es un contenido privilegiado en la formación de profesores ya que se trata

del conocimiento necesario para enseñar, para hacer aprender. Mas allá de los presupuestos generales que deben estar en la base de las decisiones pedagógicas y curriculares de la escuela, existe todo un conjunto de temas didácticos relacionados a cada área del conocimiento.

Hoy día, existe un cierto consenso en relación al hecho de que, para realizar mediación didáctica, un profesor precisa tener conocimiento sobre el proceso de aprendizaje del alumno, sobre los contenidos de la enseñanza y sobre los principios metodológicos. Sin embargo, aunque los presupuestos generales sean básicos para las didácticas en las diferentes áreas, no son suficientes para que cada profesor organice todo el trabajo a partir de ellos. El conocimiento didáctico tiene relación directa con el contenido, con el saber que se pretende comunicar; la mayor parte de los temas didácticos están íntimamente relacionados a las características de cada área o tipo de contenido y, por eso, **las didácticas específicas con fundamentales**. A ellas les está destinado ofrecer una orientación en relación con la necesaria libertad de crear del profesor; ni un conjunto vago de concepciones generales que poco orientan a la práctica de la enseñanza de los diferentes contenidos, ni un recetario prescriptivo a ser aplicado en forma irreflexiva.

Práctica pedagógica

La formación de profesores está destinada a un profesional que tiene una actuación práctica, que precisa desarrollar la capacidad de intervenir en diversas situaciones con objetividad y coherencia. Tal especificidad implica una serie de conocimientos relativos al "saber" y principalmente al "saber hacer".

Los contenidos de los diferentes ámbitos del conocimiento de la formación, sólo asumen valor instrumental cuando se integran al pensamiento práctico del profesor y contribuyen a la producción del conocimiento pedagógico. Sin perder de vista la finalidad de la acción pedagógica, el profesor hace uso del conocimiento sociológico, psicológico o filosófico, sin por eso actuar como sociólogo, psicólogo o filósofo, sino siempre como docente.

En los cursos de formación, por lo tanto, el conocimiento se debe reportar a la práctica y al conjunto de problemas e interrogaciones que surgen en el diálogo de las situaciones del cotidiano educativo. La práctica tiene entonces un "status" bastante diferente al de un conjunto de técnicas que son aprendidas en el final del curso cuando se puede aplicar los conocimientos adquiridos.

Más allá de la sistemática tematización de la práctica, es imprescindible la construcción y el uso de instrumentos que proporcionan al profesor condiciones efectivas de creación y producción pedagógica: planeamiento, registros de la práctica y de reflexiones por escrito, cuadros para la evaluación del recorrido de cada alumno y del colectivo de la clase. Esto va a ayudarlo a producir intervenciones didácticas cada vez más coherentes con las intenciones educativas y con mayores posibilidades de garantizar éxito a los alumnos.

Las características de la construcción de este conocimiento práctico son diferentes para los alumnos de formación inicial y de formación continua. El profesor que ya asumió su clase puede tenerla como referencia constante, pero el futuro profesor está formado para actuar en una realidad que desconoce. Así, la formación inicial exige la creación de un "**espacio curricular**" que priorice el dominio de los conocimientos prácticos. Ese espacio, de forma alguna sustituye a la tematización de la práctica necesaria en cada área de la formación, pero es imprescindible que el futuro profesor pueda verse delante de situaciones en que precisa de conocimientos y experiencias construidas en las diferentes áreas y que lo aproxime a la realidad en la cual va a intervenir.

Convertirse en profesor es un proceso que se desarrolla con el tiempo, conforme va estudiando y reflexionando sobre la práctica; observando, participando de situaciones didácticas de simulación e insertándose en la práctica profesional.

La importancia de estos aprendizajes indica que el ejercicio práctico-reflexivo debe ser sistemático, desde el inicio del curso de formación inicial del profesor y a lo largo de todo el proceso de formación continua. La **actitud investigadora**, que es objetivo de la formación, tiene un lugar privilegiado en este espacio curricular. Cuando se toma la práctica, en toda su complejidad, como objeto para la reflexión, se constituye un campo de conocimiento que es específico del profesor, y en donde la actitud de investigación-reflexión se diferencia de la realizada en la investigación académica por su naturaleza e intencionalidad. Esa actitud de los profesores es un sumergirse en el mundo complejo de la práctica pedagógica, implicándose afectiva y cognitivamente en las interacciones de la situación real, cuestionando las propias creencias, proponiendo y experimentando alternativas. En el caso de la formación inicial, es lo que permite al futuro docente, tener experiencias de situaciones de actuación práctica supervisada y desarrollar un tipo de pensamiento crítico que se caracteriza por la reflexión en la acción, sobre la acción desarrollada y sobre la propia reflexión.

Como ya fue apuntado, este contacto con la práctica real del aula no depende sólo de la observación directa. La práctica puede "venir" hasta la escuela de formación a través de las nuevas tecnologías de información –como la computadora y el video–, de relatos escritos de profesores, de producciones de los alumnos... Es cuando el profesor, esté o no en ejercicio, entra en contacto con la práctica de profesores que tienen experiencia de gestión de clase.

Sistema educativo y actuación profesional

Este ámbito de conocimiento en la formación de profesores es también necesario porque posibilita la comprensión de los elementos relativos a la estructura del sistema educativo y al lugar y al ejercicio profesional del profesor dentro de él. Asimismo, más allá de ese marco macro estructural, incluye la tematización de la escuela como lugar de trabajo: su organización, relaciones externas e internas, gestión y proyecto educativo.

La articulación de la visión del sistema y de la escuela, permite que el futuro profesor pueda comprender sus determinaciones, promoviendo un análisis de las instituciones y la identificación de posibles transformaciones en el ámbito de la escuela y en el nivel de sistema. Un proceso de análisis de esta naturaleza abre las posibilidades de una comprensión amplia de la estructura general y del vínculo que el profesor puede establecer con ella.

Parte IV – Criterios para la organización institucional y curricular de la formación de profesores

De los presupuestos contenidos en este documento surgen criterios para la elaboración de los proyectos curriculares de formación inicial y para los programas de formación continua que están descriptos a continuación.

Criterios para la Formación Inicial

1.- Criterios de organización institucional de las escuelas de formación:

- 1.1. La formación de profesores, en cualquier nivel, debe ser hecha en instituciones específicamente orientadas para esta finalidad, teniendo como propósito fundamental constituirse en espacios de desarrollo personal y profesional de los futuros docentes.
- 1.2. Las escuelas de formación de profesores deben formular y desarrollar proyectos pedagógicos propios.

- 1.2.1. La utilización del tiempo de trabajo colectivo debe estar prevista en la jornada de trabajo de los profesionales para el desarrollo curricular, planeamiento y actualización.
- 1.2.2. Garantizar las condiciones materiales e institucionales mínimas para que los alumnos realicen las tareas de su formación.
- 1.2.3. Articulación entre la escuela de formación inicial y un conjunto de escuelas del sistema público de enseñanza.

2.- Criterios de organización curricular

- 2.1. Los currículum deben contemplar la enseñanza de contenidos de diferentes ámbitos del conocimiento en una perspectiva metodológica que garantice la articulación entre ellos, para promover el desarrollo de las capacidades profesionales exigidas por el trabajo del profesor: en la función docente; en la formulación e implementación del proyecto educativo de la escuela y en la actuación social profesional (como ciudadano profesional).
 - 2.1.1. Los diferentes ámbitos del conocimiento deben garantizar la enseñanza de contenidos del plan de saber, de saber hacer y del hacer.
 - 2.1.2. Los contenidos deben ser seleccionados de modo que posibiliten el desarrollo de las capacidades profesionales.
 - 2.1.3. La estructuración curricular debe prever contenidos obligatorios y optativos.
 - 2.1.4. La secuenciación de contenidos debe ser tal que permita, a lo largo de la formación, que los alumnos produzcan diferentes aproximaciones en diferentes niveles de amplitud, complejidad y profundidad.
- 2.2. La metodología utilizada en la escuela de formación es referente para la actuación profesional de los futuros profesores.
 - 2.2.1. Es necesario hacer uso de los recursos tecnológicos avanzados de comunicación e información.
- 2.3. Las prácticas de las escuelas del sistema educativo de educación básica deben ser tomadas como referente para la formación de los futuros profesores.
- 2.4. La articulación teoría-práctica debe orientar la estructuración y la dinámica curricular, cualquiera sea la opción de organización curricular de los diferentes ámbitos del conocimiento de la formación.

- 2.4.1. La tematización y el análisis de la práctica debe ser parte integrante del tratamiento de los contenidos de todos los ámbitos del conocimiento de la formación, sea como recurso didáctico, sea como procedimiento a ser aprendido.
- 2.4.2. La experiencia de una actuación práctico-reflexiva debe estar garantizada en el interior de cada área de formación y en un espacio curricular específico.
- 2.5. Los currículum de formación precisan reorientar la práctica de las etapas, garantizando que éstas sean un espacio de trabajo común entre las escuelas de formación y el sistema educativo.
- 2.6. La comprensión y la intervención en las situaciones concretas exigen la construcción de estrategias interdisciplinarias como forma de articulación de saberes.
- 2.7. La evaluación, elemento intrínseco del proceso de formación del profesor, tiene la función de señalar los ajustes necesarios en la intervención de los formadores para cumplir con los objetivos comprometidos.
 - 2.7.1. Establecer criterios de evaluación explícitos y compartidos con los futuros profesores.
 - 2.7.2. Utilizar diferentes instrumentos de evaluación.
 - 2.7.3. Incluir la autoevaluación.
 - 2.7.4. Articular la evaluación con un programa de acompañamiento y orientación del alumno en la dirección de sus esfuerzos.
 - 2.7.5. Dar atención especial para el desarrollo práctico profesional.

3.- Criterios para la actuación de los formadores

- 3.1. Los profesores formadores precisan dominar conocimientos relacionados tanto con la propia práctica de formación como con la realidad de la actuación profesional de los profesores.
- 3.2. El profesor que recibe a los alumnos es un formador privilegiado

Criterios para la formación continua

La realidad ha mostrado que un programa de formación continua precisa ser planeado cuidadosamente tomando en cuenta, entre otros, algunos aspectos básicos tales como: tiempo necesario, etapas, objetivos intermedios, principales contenidos, metodología, recursos didácticos, instrumentos de evaluación. De estas definiciones surgen muchas otras: el perfil del formador, la infraestructura necesaria para el programa, el número de profesores a ser atendidos por grupo.

1.- Criterios para la organización de programas de formación continua

- 1.1. La definición de objetivos y contenidos debe responder a las necesidades del sistema público de enseñanza y a las demandas de los profesores en ejercicio.
 - 1.1.1. La secuenciación de los contenidos de un programa de formación debe tener una relativa flexibilidad: por un lado, no debe perder de vista los objetivos definidos y, por otro, debe adecuarse a las necesidades identificadas.
 - 1.1.2. Los programas de formación continua deben contemplar contenidos de diferentes ámbitos del conocimiento en una perspectiva metodológica que garantice la articulación entre ellos.
 - 1.1.3. Los programas de formación continua deben incluir prácticas y recursos que permitan la ampliación del horizonte cultural y el desarrollo personal de los profesores.
 - 1.1.4. Los programas de formación continua deben ser organizados de forma que garanticen la continuidad del proceso de desarrollo profesional de los profesores y de los proyectos educativos de cada escuela.

2.- Criterios para la toma de decisiones metodológicas

- 2.1. La articulación teoría-práctica en el tratamiento de los contenidos
 - 2.1.1. Un programa de formación debe crear situaciones de uso real del conocimiento pedagógico.
 - 2.1.2. Es necesario identificar siempre las implicaciones prácticas de las cuestiones teóricas abordadas y viceversa.

- 2.1.3. Los conocimientos previos (prácticos y teóricos) de los profesores deben ser considerados.
- 2.1.4. Los programas de formación continua deben contar con la utilización de recursos e instrumentos que contribuyan para la tematización de la práctica real.
- 2.1.5. La cantidad de participantes de un grupo de formación debe ser definida a partir de los objetivos y de la metodología adoptada.
- 2.1.6. Los programas de formación continua deben incluir necesariamente un sistema de evaluación.

3.- Criterios para la actuación de los formadores

- 3.1. Debe ser una prioridad el desarrollo profesional continuo de los equipos técnicos de las Secretarías y de los demás formadores de profesores.
- 3.1.1. El trabajo de formación requiere un espacio de interlocución en que se pueda analizar no sólo la práctica de formación sino también las actividades en el aula de clase.

Equipo que elaboró el Documento Preliminar: Ana Rosa Abreu, María Inés Laranjeira, Neide Nogueira y Rosaura Soligo.

Apoyo a la elaboración: Anna María Lamberti

Consultores: José Carlos Libâneo (UCGO) e Ilma Passos Alencastro Veiga (UNB).

Lectores Críticos: Alain Gavard (IUFM de Créteil/Franca), Anne - Marie Chartier (IUFM de Versailles/ Francia), Ana Teberosky (Univ.de Barcelona/España), Delia Lerner, Dulce Borges (Unesco/Brasil), José Cerchi Fusari (USP), Luiz Carlos Menezes (USP), Regina Scarpa (USP), Selma Garrido Pimenta (Puc/SP), Telma Weiz, Vera Mazagao (Acaô Educativa/SP) y miembros de sectores de MEC : INEP, SEED, SEESP, SENTEC Y SESU.

La formación y capacitación de docentes para la escuela rural (*)

Por: MSc Eddie A. Vargas Rodríguez (**)

El propósito fundamental de este documento es el de presentar un análisis de dos experiencias costarricenses referidas a la formación y capacitación docente en zonas rurales.

La justificación de la necesidad de innovar en esa problemática, los antecedentes que se plasmaron en el país y que sirven para pensar el posible desarrollo profesional de los maestros y, finalmente, la detallada descripción de esas dos experiencias, pueden ser apreciadas a partir de un encuadre teórico que les da significado en la búsqueda de un desarrollo humano integral "dentro de una sociedad que crece y lucha por el mejoramiento de la calidad de vida de las grandes mayorías".

Justificación

La formación de educadores y educadoras es un reto fundamental de nuestros tiempos, especialmente para aquellos centros formadores que están comprometidos con una educación que contribuya al desarrollo humano integral dentro de una sociedad que cree y lucha por el mejoramiento de la calidad de vida de las grandes mayorías.

(*) 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 1998; Buenos Aires; Argentina.

(**) Decano del Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE) Universidad Nacional de Costa Rica.

Los signos de los tiempos nos demuestran que estamos viviendo momentos de cambio trascendentales, los cuales impactan el futuro de la humanidad, donde la ciencia, la tecnología y el conocimiento en general sufren transformaciones profundas. Estamos cambiando a una era, donde el manejo y dominio del conocimiento serán muy importantes para el desarrollo de la sociedad. La formación de educadores no puede quedarse a vivir tiempos pasados, por ello debe innovar acorde con esos cambios sociales, científicos y tecnológicos de la época sin perder de vista la pertinencia socio-cultural de esa formación.

Angel Ruíz (1996) en uno de sus aportes con visión futurista afirma que *"hay que tener una actitud hacia el presente, que integra futuro y pasado, una reflexión que permite imaginar futuros posibles"*; ese es el reto de los nuevos programas de formación docente y debemos lograr un planteamiento visionario que revolucione el rol del educador y de la educadora del nuevo milenio. Estamos obligados a innovar, y para ello debemos partir desde nuestros orígenes, debemos tomar en cuenta el entorno socio-cultural, para que ese currículum tenga pertinencia en una determinada sociedad y esté fundamentado en el desarrollo de su educación a través de la historia.

El propósito fundamental de este aporte es analizar y valorar dos experiencias, **una de formación y otra de capacitación** de docentes de educación primaria que **laboran en el área rural costarricense**, pero no deja de lado el aporte de las escuelas normales y la forma como han influido en los programas recientes de formación. Estas experiencias son catalogadas como innovadoras porque han impactado positivamente en la educación de las escuelas rurales costarricenses.

Antecedentes de la Formación Docente

De la Escuela Normal a la Universidad

La Educación ha sido en Costa Rica el pilar fundamental que ha contribuido a su desarrollo social y económico, dentro de un ámbito democrático y en un contexto de paz y respeto por los demás. A pesar de los problemas sociales que ha vivido y que vive el país, la educación contribuye a la búsqueda de soluciones dentro de un ambiente de diálogo y concertación; también contribuye a esculpir el ser de la nacionalidad costarricense y muchas de las oportunidades de formación integral que han encontrado miles de ciudadanos en el transcurso del desarrollo de Costa Rica.

A pesar de las constantes críticas al Sistema Educativo, los hechos nos demuestran que el Estado costarricense históricamente ha impulsado un estado docente, lo cual ha permitido desarrollar un modelo educativo que ha brindado a la población oportunidades de movilidad social mediante el Sistema Educativo Público para todos los sectores de la población.

La historia de Costa Rica demuestra cómo los costarricenses de escasos recursos encuentran en la educación la oportunidad de desarrollarse profesionalmente y construir su proyecto de vida. La mayoría puede ir a la escuela, donde recibe una formación que le permite incorporarse a la sociedad con una formación de más calidad y mayor capacidad para interpretar e impulsar los cambios sociales y económicos que vive nuestra sociedad.

La formación de educadores y educadoras ha sido la preocupación de muchos gobernantes costarricenses. Así, desde el siglo pasado los gobiernos dieron gran apoyo e impulso a la educación. En 1869 el Reglamento de Instrucción Primaria reconoce que para ser maestro se requería un título profesional, favoreciendo la creación de escuelas normales como medio para prepararlos profesionalmente. Por tales razones, en 1882 aparecen las escuelas normales en San José para formar docentes mediante cursos de perfeccionamiento.

La Escuela Normal, como institución, fue fortalecida a partir de 1914 cuando se creó la Escuela Normal de Costa Rica, con sede en Heredia, institución que floreció como el Alma Mater en nuestro país, dado que la Universidad había sido cerrada desde finales del siglo pasado. En ese período, la Escuela Normal fue el centro de mayor relevancia académica, donde se discutía sobre ciencia, política, arte y educación, donde los educadores se formaban en un ambiente académico rico de nuevas ideas y tendencias en educación. Esto permitió que el maestro fuera un educador o educadora de gran respeto y renombre en las comunidades donde tuvo que desempeñarse.

La apertura de la Universidad de Costa Rica en 1940, hizo perder liderazgo a la Escuela Normal, de modo tal que la sección de Ciencias Educativas de dicha Escuela se transforma, en 1948, en la Escuela de Pedagogía de la reciente Universidad. Fue allí donde se inicia la formación de educadores(as) en el nivel universitario, lo que permitió, por primera vez en el país, formar profesores(as) de educación secundaria con un modelo científico y humanista.

Sin embargo, tiempo más tarde se crearon más Escuelas Normales en Liberia, Pérez Zeledón y San Ramón. Por otra parte, debido a la expansión de la educación secundaria, en 1968 se inauguró la Escuela Normal Superior para formar educadores y educadoras para la enseñanza media.

En 1973 nace la Universidad Nacional, producto de la transformación de las Escuelas Normales en Universidad. En esa oportunidad, el Ministro de Educación del momento, Profesor Uladislao Gámez Solano, no logró coronar sus propósitos de convertir las Escuelas Normales en una Universidad Pedagógica. Estas pasaron a ser una Escuela de Educación dentro de la Facultad de Filosofía, Artes y Letras, que cambió el enfoque normalista para la formación docente por otro, profesional tecnológico. Es en este momento donde se termina en Costa Rica la formación normalista de educadores para pasar a una formación a nivel universitario.

En 1977, surge la Universidad Estatal a Distancia, de la cual es responsable la Escuela de Ciencias de Educación, que cuenta con el mayor porcentaje de estudiantes en dicha universidad.

Modelos de formación docente y sus implicaciones

Para Daniel Suárez (1994) el modelo normalista y el modelo profesionalista para la formación de educadores tienen diferencias sustantivas, por lo tanto el tipo de educador que forma es muy diferente.

El normalista, lo define Suárez como un ser desinteresado, abnegado y apolítico que, a partir de la centralidad que le otorga el apostolado, tiene como misión primordial transmitir a las nuevas generaciones valores y pautas de comportamiento requeridas para el mejor funcionamiento de la sociedad. La imagen modélica y ejemplar del maestro fue el recurso generado y prescrito *para plasmar el mandato socializador-civilizador*.

El profesionalista, contrariamente, intenta formar un “maestro eficiente” de acuerdo con los dictados generales del modelo pedagógico desarrollista y mediante la estructuración de procesos formativos similares a los de un técnico con un marcado perfil tecnocrático. De allí que su mayor preocupación es fortalecer habilidades que garanticen el desarrollo de competencias instrumentales que los maestros deben poner en práctica en el proceso de enseñanza, de tal manera que aseguren *aprendizajes verificables de ciertos contenidos por parte de los alumnos*.

De la Escuela de Educación al Centro de Investigaciones y Docencia en Educación (CIDE)

La Escuela de Educación es la unidad académica que asume la responsabilidad de formar los educadores(as) en el momento que nace la Universidad Nacional. Ese proceso dura 10 años, formando educadores con un modelo que contenía en su diseño aspectos del modelo profesionalista. De cualquier forma, en el desarrollo del curriculum privó el modelo normalista por ser los ejecutores del plan de estudio personas que estaban completamente identificadas con el mismo.

Cuando un grupo considerable de personas que laboraron en la Escuela Normal se jubilaron, el modelo de formación docente empezó a manifestar mayores características del modelo profesionalista y los cambios en el curriculum fueron notorios. Sin embargo, la Universidad no lograba la excelencia en la calidad de dicho profesional en educación, dentro de un ambiente nacional donde muchas personas añoraban el maestro de la Escuela Normal. El añorar la Escuela Normal es un problema de ubicación histórica. Dicha institución floreció dentro de un contexto social muy diferente: los estudiantes de la Escuela Normal, por lo general, lo fueron de tiempo completo; dedicados a su formación, lo que les permitía asistir a sus lecciones, hacer actividades extracurriculares y su práctica en las escuelas sin estar incorporados en el mundo del trabajo. Asimismo, la mujer costarricense, por muchas décadas, sólo tenía como opción de estudio a la Escuela Normal, lo que contribuyó a que muchas de ellas, de todos los niveles sociales y muy capaces desde el punto de vista académico, asumieran esa carrera.

Todo lo contrario ocurrió en los primeros años de la Escuela de Educación; los estudiantes que fueron incrementando la matrícula de dicha Escuela, en su mayoría mujeres, debían trabajar, estudiar, y atender una familia; muchos de ellos no eran de tiempo completo y menos aún tenían oportunidad de participar en actividades extracurriculares. Las prácticas debían hacerlas en sus propios grupos, por ser estudiantes que se habían incorporado a la docencia con el título de conclusión de sus estudios secundarios; para asistir a clase la mayoría debían viajar largas distancias. Todo ello era el producto de la crisis en la educación por la escasez de maestros, problema que era y sigue siendo más fuerte en las áreas rurales. Esto obligaba a ofrecer clases sólo los fines de semana, con estudiantes de tiempo parcial dedicado a su carrera. A la vez, al crecer la Universidad de Costa Rica y diversificar su oferta académica, muchos estudiantes prefirieron seguir otro tipo de carreras consideradas de mayor prestigio social y mejor remuneradas.

Esa crisis que vivió la Escuela de Educación, nos enfrentó con la necesidad de cambiarla. Por ello se transforma en el Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE), con el propósito de garantizar mayor eficiencia en la formación docente. Así, el nuevo currículum que desarrolló el CIDE debía estar fundamentado en los resultados de proyectos de investigación educativa y en el resultado de las actividades y proyectos de extensión universitaria (acción social). Esto, por que el de la Escuela de Educación tenía problemas por la manera en que habían sido diseñados los planes de estudio, producto de un trabajo de escritorio con poca respuesta a la realidad educativa, contribuyendo, de esta manera, a formar un maestro con mucha información, pero con muy poca capacidad para desarrollar habilidades y destrezas pedagógico-didácticas dentro del aula y aún menos comprender la relación socio-cultural entre la escuela primaria y la comunidad.

En ese período de diez años la Escuela de Educación hizo intentos por mejorar su oferta, pero fueron productos aislados y no sistematizó ni investigó los resultados de sus proyectos, entre ellos la formación de educadores bajo la modalidad presencial y a distancia. Desde el año 1973 hasta el año 1983, el CIDE tampoco logra grandes transformaciones en su currículum, a pesar de ser la aspiración mayor de su creación, ya que al principio tuvo que planificar y sistematizar resultados de sus proyectos de investigación y de extensión para que sirvieran de insumo al rediseño de la oferta de carreras.

En el año 1987 el CIDE aprueba el **Modelo de Desarrollo Académico**, que orienta la academia y por ende los programas de formación docente. Inicia todo un proceso de investigación para mejorar el currículum y las modalidades de entrega de la docencia, entre ellas la modalidad presencial y a distancia. Esta última adapta el currículum que se ofrece en forma presencial y establece una serie de procedimientos pedagógicos, didácticos y metodológicos para hacer eficiente la formación de maestros de áreas rurales, hasta llegar a elaborar un modelo innovador y único en el país que atendió sus fortalezas y sus problemas, cumpliendo una labor muy importante en el contexto costarricense.

Debido a esta labor de años con maestros del área rural, han surgido proyectos innovadores en el campo de la capacitación docente, los cuales han permitido dar seguimiento a los educadores formados bajo la modalidad presencial y a distancia, a la vez de contribuir al desarrollo profesional de otro sector de maestros que están en servicio en las escuelas rurales. Entre los proyectos que han sobresalido como innovadores están: La formación de maestros bajo la modalidad presencial y a distancia y el programa de capacitación llamado La Contextualización del Currículum; un Medio para Potenciar el Desarrollo.

Experiencias innovadoras para la formación docente

En este apartado se explican dos experiencias innovadoras, una en el campo de la formación docente y otra en el campo de la capacitación de maestros y maestras que laboran en zonas rurales.

Formación de educadores bajo la modalidad presencial y a distancia

El CIDE de la Universidad Nacional ha logrado desarrollar un novedoso modelo de formación de educadores para educación primaria dirigido a maestros de las áreas rurales, y otro programa centrado en la formación de maestros con énfasis en educación indígena.

El principal aporte innovador que tienen estos programas de formación es la entrega de la docencia, la cual se ha venido desarrollando por medio de la modalidad presencial y a distancia, enfoque que garantiza que el docente que está en servicio en las escuelas rurales pueda estudiar en zonas alejadas. Ellos asisten a clases quincenales y la semana que no lo hacen, ponen en práctica en su aula el conocimiento adquirido en la Universidad.

Las características de este modelo se explican a continuación con detalle. La forma de operar, fue elaborada por un equipo interdisciplinario, en un documento titulado *Lineamientos para el Trabajo Docente de la División de Educación Rural* (1991).

El plan de estudio de la carrera de Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Educación Básica (I y II ciclos) se ofrece con esa modalidad, comprendiendo las siguientes áreas integradas de formación: a) Psicopedagogía; b) Científico-técnica; c) Humanista y d) Socio-institucional.

Para cada una de esas áreas existen cursos determinados que se ofrecen en tres períodos anuales de 12 semanas cada uno.

La duración del plan de estudio es de dos años para obtener un **diploma** como salida laboral, cuatro años para obtener **el bachillerato**, otra salida laboral, y un año y un trimestre para egresar del programa de la **licenciatura**; es decir que, cumplir con los cursos de la carrera, conlleva cinco años y un trimestre, pero para obtener el grado de licenciado, requiere un año más para cumplir con su trabajo final de graduación.

Innovaciones en la entrega de la docencia.

Lo más importante es señalar las razones que impulsaron para innovar en la entrega de la docencia, al combinar una modalidad de estudio con clases presenciales, con otra a distancia.

Entre ellas sobresalen las siguientes:

- los estudiantes laboran en escuelas muy lejanas a la sede universitaria.
- el Ministerio de Educación Pública tiene políticas que impiden otorgar permisos a los docentes para que estudien dentro su horario laboral.
- la modalidad presencial demanda muchas horas de trabajo para atender los cursos; eso impide estudiar a un docente que labora en una zona rural.
- formar maestros sólo bajo la modalidad de estudio a distancia, impide dar seguimiento a la combinación de la teoría con la práctica de manera sistemática, organizada y objetivamente evaluable.
- mediante la modalidad presencial y a distancia, quienes se movilizan a las zonas son los profesores, pues los estudiantes asisten a sedes estratégicas que reciben a docentes de diferentes puntos geográficos.
- la modalidad, en relación con los gastos de los estudiantes, sale más económica porque no tienen que desplazarse semanalmente, lo que motiva al estudiante, dado que, por sus salarios, los gastos excesivos les impiden estudiar.

Por tales razones, hubo que replantearse esa modalidad de entrega de la docencia y establecer criterios para que los docentes que laboran en ella los desarrollen de manera parecida, como garantía de que en todos los cursos se apliquen similares principios.

1.- Principios que deben aplicar los formadores

Los profesores y profesoras formadores(as) de docentes, para desarrollar la entrega de la docencia, combinan el estudio a distancia y el estudio presencial. Por ello deben tomar en cuenta lo siguiente:

I. Aplicar un enfoque educativo participativo y constructivista

El plan de estudios de la carrera establece la docencia presencial y a distancia. Se opta por este enfoque porque permite que el conocimiento se construya, tanto en la dimensión social como en la individual, para propiciar la transformación del sujeto y de la sociedad.

El **enfoque participativo**, basado en una visión sociopolítica del grupo humano, exige establecer una comunicación entre todos los participantes, e intenta que las decisiones se tomen por consenso. Los procesos de conocimiento deben partir de la misma realidad de los participantes. El sujeto establece correlación con los miembros del grupo y el sujeto de estudio, mediante un proceso de acción-reflexión-acción. La participación que se logra está condicionada a las características de la metodología de trabajo, a la población estudiantil, a los planes de estudio y al personal docente. Por lo tanto, se habla de niveles de participación.

El énfasis del **enfoque constructivista** consiste en establecer las relaciones existentes entre los datos obtenidos del objeto de estudio y la realidad del sujeto. Esto significa que el objeto de estudio debe estimular el interés y la necesidad de descubrir o crear las relaciones necesarias que permitan, en forma individual y grupal, encontrar respuestas y construir un conocimiento con significado. Siguiendo este enfoque, el sujeto opera en dos dimensiones: la individual y la social; cada dimensión abarca los planos: intelectual, afectivo y social. En la individual, se busca el crecimiento personal, la construcción de la autonomía intelectual y moral y la autorrealización. En la dimensión social se propicia la interacción en un ambiente de flexibilidad y libertad.

II. Diferenciar el trabajo presencial del trabajo a distancia

El trabajo que debe realizar el docente y el estudiante para combinar el estudio a distancia con el presencial, debe ser comprendido tanto por el docente como por los estudiantes. Por esas razones deben tener muy claro que la construcción del conocimiento se logra mediante una metodología, que combina los *siguientes procesos*:

- reflexión individual y grupal
- intercambio entre los participantes
- enriquecimiento teórico mediante el material de apoyo
- confrontación entre la teoría y las vivencias del participante.

Trabajo presencial

Las sesiones presenciales se realizan cada quince días; por esta circunstancia la asistencia tiene carácter obligatorio. Se estructuran de manera que el estudiante docente tenga participación. Por lo tanto, las estrategias de aprendizaje diseñadas por el facilitador, están sujetas a cambio, de acuerdo con los intereses del grupo en el cuál se van a poner en práctica.

Los encuentros presenciales tienen, entre sus objetivos, problematizar el objeto de estudio, analizarlo y sintetizarlo. Para lograr estos objetivos, se realizan las siguientes actividades:

- Promover el intercambio de experiencias adquiridas por el estudiante-docente en su práctica educativa.
- Profundizar en aquellos conceptos, contenidos en el material de estudio, que no han quedado claros o que se han interpretado inadecuadamente.
- Desarrollar el trabajo en equipo que favorezca las actitudes sociales.
- Evaluar constantemente el trabajo realizado.
- En toda sesión presencial deben darse la reflexión, la comprobación individual, la profundización de temas, plantear la problemática del trabajo a distancia y la asignación del siguiente trabajo.

A continuación se explica cada una de las *actividades*:

Reflexión

La reflexión se hace sobre el trabajo a distancia realizado por el estudiante-docente. Comprende aclaración de dudas, confrontación entre teoría y práctica e intercambio de experiencias entre los participantes. La reflexión puede hacerse mediante diferentes técnicas: mesa redonda, simposio, debate, panel de expertos, sociodrama, reportajes, entrevista o montaje audiovisual.

Comprobación individual

La comprobación del trabajo asignado a distancia, puede ser oral o escrito. Su finalidad es motivar la sesión y estimular, tanto la lectura, como el análisis del trabajo a distancia. Esto se puede realizar de diferentes formas: síntesis, informes, fichas, pruebas, observaciones, comentarios, expresiones artísticas.

Profundización de los temas

Puede hacerse mediante nuevas lecturas, experiencias del facilitador, participación de expertos, puntos de vista de diferentes autores, experiencias del estudiante-docente.

Problematización del trabajo a distancia

El facilitador debe preparar las actividades necesarias para presentar, en forma problematizada, el objeto de estudio, que el estudiante-docente trabajará a distancia. La problematización, debe constituirse en el móvil de la construcción del conocimiento, que responda a los intereses y necesidades de los estudiantes docentes.

El material de apoyo será la base teórica para tal trabajo, y su labor en el aula escolar se constituirá en el laboratorio donde podrá confrontar la teoría con la práctica.

Asignación del trabajo a distancia

El estudiante-docente recibirá una guía, en la cuál se le indica cómo será su labor durante la etapa a distancia. Debe dedicarse el tiempo necesario para explicar dicha guía, de manera que el estudiante-docente encuentre en ella un sustituto del facilitador.

Trabajo a distancia

El trabajo a distancia debe tomar en cuenta el número de créditos del curso y, consecuentemente, el número de horas que el estudiante-docente debe dedicar a cada curso. El trabajo a distancia se basa en las vivencias del estudiante-docente, las cuales juegan un papel generador del aprendizaje, porque:

- permiten la retroalimentación entre las diferentes actividades
- dan oportunidad de corregir errores durante el proceso y
- ayudan a prever condiciones necesarias para el éxito de una determinada experiencia.

Entre las *estrategias de aprendizaje* que se pueden utilizar en el trabajo a distancia, pueden mencionarse: lecturas; observaciones a grupos de niños, maestros o a la comunidad; elaboración de diagnósticos institucionales o comunales;

propuesta de adecuación curricular; elaboración de materiales; consideración de objetos, costumbres, valores u obras literarias de la comunidad; realización de experimentos; participación en organismos que colaboran con la comunidad; confección de mapas; elaboración y actualización del registro anecdótico; detección de necesidades comunales; organización de eventos culturales, recreativos, deportivos o productivos.

El trabajo a distancia debe abarcar los siguientes *procesos*: lectura y análisis de documentos; reflexión sobre el trabajo asignado; realización de experiencias; confrontación de la teoría con la práctica; elaboración de informes.

Los documentos de trabajo son los materiales de apoyo que el alumno recibe del profesor. Estos documentos deben responder a la problematización realizada presencialmente. Deben cumplir los requisitos comentados en el subtítulo correspondiente a materiales de apoyo. El estudiante-docente debe leer los documentos cuidadosamente, interpretarlos con base en los elementos estudiados previamente y tener claros los objetivos que se pretenden alcanzar, todo lo cual fomenta su poder de reflexión, mediante el cuál integra conocimientos, confronta con la práctica, desarrolla la criticidad, aclara sus ideas y genera nuevos pensamientos. Esto le sirve para profundizar en sus conocimientos y elaborar el informe, el cual entregará a su facilitador en la sesión presencial. Este informe debe cumplir con los requisitos de limpieza, orden, ortografía, caligrafía, redacción, contenido y calidad, propios de un trabajo universitario. El estudiante-docente recibe del facilitador, dentro de un tiempo prudencial, el trabajo calificado, debidamente revisado, con las observaciones que le permitan la retroalimentación.

III. Identificar los factores que afectan la docencia

En el proceso de aprendizaje de la modalidad presencial y a distancia, intervienen los siguientes factores: el estudiante-docente; la comunidad; los materiales de apoyo y el facilitador. Estos factores son igualmente importantes e interactúan, retroalimentándose mutuamente.

A continuación se define cada uno de los factores mencionados.

El estudiante-docente

El estudiante-docente, sujeto del proceso educativo, es un adulto biológico, psicológico y socialmente inacabado y busca en el estudio un apoyo para la mejor satisfacción de sus necesidades sociales, económicas, profesionales, familiares, etc.

Labora como maestro de I y II Ciclos de la Educación General Básica (educación primaria); por lo tanto, posee cierta experiencia docente y una preocupación importante por una serie de actividades como son su trabajo y su familia. La mayoría tienen a su cargo todos los grados escolares y, como recargo, funciones administrativas de la escuela. Este estudiante prefiere que los contenidos de estudio tengan utilidad práctica e inmediata, debido a que es maestro en servicio y busca, en el aula, herramientas para su labor profesional. Tiene limitaciones de tipo económico, de tiempo libre, de recursos bibliográficos y de material didáctico.

La comunidad

La comunidad implica un área geográfica donde existen personas que interaccionan y comparten características e intereses comunes. El maestro llega a ser parte de esa comunidad. Al hablar de comunidad se debe tomar en cuenta, tanto su lugar de trabajo, como su lugar de estudio.

Entre él y la comunidad existe una relación recíproca. Por su papel de maestro, esta interacción tiene un énfasis mayor debido a la oportunidad de relacionarse diariamente con niños, padres de familia y otros miembros de la comunidad. De esta interrelación se deriva una serie de vivencias que llegan a ser parte del estudiante-docente y que influye en el desarrollo de los cursos universitarios.

La comunidad educativa es, además, el laboratorio en el que el alumno pone en práctica los procesos educativos estudiados en los cursos, experimenta diversas actividades, evalúa resultados y obtiene conclusiones. Indiscutiblemente esa comunidad está inmersa en la realidad nacional e internacional.

Los materiales de apoyo

Con este término se alude al material didáctico y al impreso (documentos teóricos, antologías, guías de trabajo, etc.). Con dicho material se pretende que los estudiantes-docentes: lean; crezcan intelectualmente; reflexionen; analicen; generen ideas e inquietudes; encuentren respuestas a sus necesidades; confronten lo leído con sus vivencias diarias; mejoren su trabajo como maestros; estimulen su sensibilidad; rescaten valores que lo fortalezcan; desarrollen habilidades.

El material debe complementarse con una guía de trabajo, la cual ha de tener objetivos precisos, ser clara y suficientemente abierta, como para que el estudiante pueda dar su aporte al desarrollo del tema.

El facilitador

El facilitador –profesor universitario que se desempeña como formador–, que también se beneficia del proceso educativo, ha de constituirse en un motivador de los procesos de construcción del conocimiento, tanto de los estudiantes-docentes, como de los propios.

Debe problematizar el objeto de estudio. Este ha de tener significado para el estudiante-docente y permitirle satisfacer sus necesidades e inquietudes. El “clima” que el facilitador genera, influye positiva o negativamente en el proceso educativo. Por lo tanto, es su responsabilidad producir las condiciones necesarias para que el proceso educativo sea un verdadero proceso de comunicación dialógica.

IV. Elaborar los programas adecuados a la modalidad

Con el fin de unificar criterios para la elaboración de los programas de los cursos que imparte la División de Educación Rural, se establecen los siguientes lineamientos:

- Los programas deben ser elaborados de conformidad con el perfil profesional de la carrera, las normas y los lineamientos generales para el trabajo de la División de Educación Rural.
- Para la elaboración del programa, se debe tomar en cuenta el sujeto del proceso educativo, sus vivencias y su realidad individual y social.
- Para aprovechar la experiencia, deben ser revisados los programas de los años anteriores del curso por impartir, las observaciones hechas y los materiales usados.
- El bosquejo del programa debe ser el resultado del trabajo, en equipo, de los facilitadores a cargo del curso. El bosquejo será presentado a los estudiantes-docentes en la primera sesión para que, junto con el facilitador, hagan las adecuaciones que respondan a las necesidades e intereses del grupo sin desvirtuar la naturaleza del curso.
- Los facilitadores deben trabajar en la coordinación por curso y por nivel, para establecer los niveles de alcance y de secuencia de dichos cursos.

V. Evaluar con el modelo establecido

Para ser consistente con el enfoque participativo-constructivista que sustenta el proceso educativo en el CIDE, consideramos necesario:

- La evaluación ha de ser más cualitativa que cuantitativa, aunque al final se traduzca a términos numéricos.
- La evaluación no puede ser considerada como el punto terminal de un fenómeno determinado. Debe ser parte del proceso educativo.
- El estudiante-docente debe participar de la evaluación, de la cuál es objeto y sujeto a la vez. Si la metodología empleada es participativa y constructivista, también la evaluación debe serlo, pues es necesario recordar que participación quiere decir: "toma de decisiones en el proceso".
- El proceso de evaluación tiene que ser discutido con los estudiantes-docentes en la primera sesión: definición, carácter, objetivos, formas y modalidades de evaluación.
- Es importante que el facilitador lleve un historial del avance del estudiante en cuanto a logro de objetivos.
- La evaluación debe basarse en los objetivos planteados.

Características de la evaluación participativa

Debe ser considerada como proceso totalizador, histórico, comprensivo y transformador. *Totalizador*, porque integra el proceso con la práctica y la vivencia del sujeto. *Histórico*, porque considera el acontecer del grupo y revisa qué ha ocurrido en el transcurso. *Comprensivo*, porque no sólo describe el proceso de aprendizaje, sino que intenta comprender todos los factores que influyen en él, incluso los ambientales. *Transformador* porque permite la lectura de la realidad, pero además genera conocimiento para transformarla.

Modalidades de evaluación

Se utilizan tres modalidades de evaluación: autoevaluación, coevaluación y evaluación unidireccional. Las dos primeras tienen el valor formativo de la auto-crítica.

Autoevaluación

- Puede realizarse en casa o durante la sesión presencial.
- Se sugiere que se aplique en diversas oportunidades, a distintas actividades o productos, a partir de las primeras sesiones. Esto puede llevar a una mayor responsabilidad personal, que hacerlo sólo al final o en una sola actividad.
- El facilitador y los estudiantes-docentes escogen cuáles actividades serán autoevaluadas y con qué criterio.
- El instrumento de autoevaluación debe ser confeccionado por los estudiantes-docentes con anticipación a la actividad.
- Habrá al menos dos actividades de autoevaluación durante el curso.
- Es preferible que no se plantee en términos numéricos, sino con denominaciones como: "logrado", "parcialmente logrado", etc.

Coevaluación

- Debe darse en momentos distintos a la autoevaluación.
- Los participantes, incluyendo al facilitador, deciden los criterios con que se realizará la coevaluación.
- Debe darse la coevaluación razonada, para que se llegue a una actitud crítica y responsable. Cada grupo debe justificar la calificación que asigna, considerando el proceso y el producto. La coevaluación puede hacerse intragrupal o intergrupala.
- El profesor debe participar en la coevaluación, asumiendo una actitud crítica.
- El instrumento de coevaluación debe prepararse con la participación de los estudiantes-docentes y antes de la actividad por coevaluar.

Evaluación Unidireccional

- Se evalúa el proceso de avance en el logro de objetivos. El estudiante-docente debe saber qué se evalúa y cómo se hace.
- En esta modalidad se utilizan los criterios establecidos por el facilitador.

Algunas técnicas de evaluación unidireccional

Comprobación de lectura

- Oral
- Escrita: a) a libro abierto; b) con fichas; c) de memorización y reflexión;

- d) de cuestionario.
- Con aplicación de dinámicas grupales.
- Diseño instrumental, materiales.

Trabajo escrito a distancia:

Puede asumir varias formas: a) crónicas; b) análisis de casos; c) prácticas; d) confección de material; e) informe; f) elaboración de unidades; g) cuestionarios; h) puesta en práctica; i) ensayo; j) experimentos (informes).

Exámenes: parciales y finales.

Se recomienda que se practiquen uno o dos en cada curso. Pueden ser teóricos o prácticos; individuales o grupales; orales o escritos. Las pruebas escritas pueden ser a libro abierto, con fichas y otros materiales de test de desarrollo.

Pruebas cortas:

- Pueden ser orales o escritas.

Investigación:

La División de Educación Rural entiende por investigación, a un proceso que busca el conocimiento de la realidad en forma permanente y a partir de la praxis. Mediante una actitud científica, los participantes en el proceso promueven su desarrollo integral y se comprometen en el mejoramiento de la calidad vida de la sociedad.

La investigación es un proceso participativo que responde a los siguientes principios:

- Es innovadora
- Enfatiza lo cualitativo
- Es integradora de las áreas académicas.
- Es interdisciplinaria
- Parte de la realidad
- Es problematizadora
- Se efectúa desde el aula y en el aula
- Incluye reflexión y evaluación continuas.

2. Logros y limitaciones de la experiencia de formación docente mediante la modalidad presencial y a distancia

Esta modalidad se ha llevado a cabo con resultados positivos y negativos. Por lo tanto, es necesario valorarla. A continuación se presentan algunos de esos principales resultados.

Logros

- permite que los maestros(as) en servicio se desarrollen profesionalmente.
- tiene alcance nacional dado que la atención de los estudiantes-maestros se realiza en diferentes zonas del país.
- permite que los alumnos(as) no pierdan clases mientras el maestro(a) recibe formación profesional.
- el conocimiento que recibe en la universidad lo puede aplicar en el aula.
- hay muchas oportunidades para involucrar a la comunidad en las experiencias de formación del estudiante-maestro(a).
- favorece mucho la socialización del conocimiento y el trabajo en equipos.
- para asignar el trabajo a distancia, los formadores y formadoras deben conocer muy bien la realidad de las escuelas donde se desempeñan sus estudiantes.
- favorece las oportunidades de estudio para los maestros que laboran en comunidades rurales muy alejadas.
- permite combinar la teoría con la práctica en la formación de docentes.
- la estrategia metodológica contribuye a poner en discusión los resultados de una práctica pedagógica muy participativa.
- favorece el desarrollo de la investigación participativa y la investigación-acción.
- permite el desarrollo de un curriculum con fundamento socio-cultural, de cara a la realidad que vive el docente.
- permite el desarrollo de una formación interdisciplinaria integrada por la práctica.
- permite el desarrollo del curriculum por áreas de trabajo.
- favorece el trabajo de equipo de los formadores.

Limitaciones

- los estudiantes-maestros, por las condiciones de las escuelas (infraestructura y materiales), tienen dificultades para innovar en el campo didáctico.
- los niños y las niñas de sus escuelas, en algunos casos, tienen limitaciones biosicológicas y culturales para desarrollar prácticas que la modalidad les solicita.
- los problemas socio-económicos y personales de los y las estudiantes del programa, propician el desarrollo de deficiencias en las prácticas que deben desarrollar por medio del trabajo a distancia.
- hay muchas dificultades para desarrollar el trabajo de grupo extraclase, dado que los estudiantes laboran en zonas muy diferentes.
- la búsqueda de bibliografía y el acceso a las bibliotecas más importantes del país, les impide el desarrollo del componente teórico que sustente su práctica por medio de la investigación.
- hay formadores (as) que tienen dificultades para desarrollar la modalidad por estar muy acostumbrados a ofrecer sólo lecciones magistrales en la universidad. Por ello, requieren capacitación.
- hay resistencia de algunos formadores (as) para laborar en equipo, especialmente los que han desarrollado una experiencia muy disciplinaria en la enseñanza de una materia y no han aprendido a ser parte de un grupo para concertar.

La contextualización del curriculum: un medio para potenciar el desarrollo

Los docentes de las escuelas rurales, mientras están en servicio, requieren de actividades de capacitación que les favorezcan su desarrollo profesional. Por tal motivo, la División de Educación Rural desarrolla un programa para escuelas de maestro multigrado de la zona atlántica de Costa Rica, el cual le ha permitido elaborar un curriculum contextualizado a las necesidades educativas de la zona, al ofrecer experiencias educativas que ofrecen aprendizajes más significativos para los niños de la zona.

Este proyecto le permite a la Lic. Flor Mary Azofeifa, coordinadora del mismo, desarrollar una experiencia innovadora para contextualizar el curriculum de esas escuelas, con la participación en equipo de once asesores del Ministerio de Educación Pública que laboran en la Dirección Regional de Guápiles, la cual es responsable del desarrollo educativo de la zona.

Características del proyecto

Objetivo general

Contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación en las escuelas unidocentes del circuito 04 de Guácimo, para lograr que los alumnos y alumnas construyan aprendizajes significativos y permanentes en interacción con el medio.

Objetivos específicos

- Propiciar en los estudiantes aprendizajes significativos que les permitan apropiarse de los conocimientos de la cultura sistematizada y cotidiana.
- Orientar el curriculum escolar hacia una perspectiva holística para lograr una mejor calidad de vida, en concordancia con los valores fundamentales de libertad, igualdad y solidaridad.
- Promover estrategias didácticas en el trabajo con los estudiantes, para fomentar la participación libre y cooperativa.
- Implementar estrategias que fomenten la integración de la escuela a la comunidad.
- Propiciar en el aula un ambiente agradable para fortalecer en los estudiantes el interés y el gusto por la escuela.
- Incorporar al proceso de aprendizaje la evaluación dinámica, mediante la técnica del portafolio, para formar estudiantes reflexivos, autónomos y analíticos.

Innovaciones de la práctica pedagógica

La presente propuesta curricular presenta varias innovaciones que tienen como propósito transformar la práctica pedagógica, de manera que los actores del curriculum adquieran aprendizajes significativos para favorecer una amplia visión de los problemas de la comunidad, del país y del mundo. Así también, para desarrollar la capacidad de discernir, priorizar, tomar decisiones y mejorar su calidad de vida

Para tal efecto, a continuación se expone cada una de esas innovaciones:

Organización de los contenidos del programa de estudios vigente en ejes integradores

Para la elaboración de la propuesta de contextualización curricular, se hizo un análisis de los contenidos de las cinco asignaturas del Programa de Estudios vigente: Matemática, Español, Ciencias, Estudios Sociales y Agricultura. Dichos contenidos se organizan en cuatro ejes integradores, atendiendo los presupuestos para el curriculum integrado (Torres 1995).

Estos ejes son:

- *Comunicación*: incluye los contenidos del programa de Español.
- *Ambiente y calidad de vida*: incluye los contenidos del programa de Estudios Sociales y parte de los contenidos de los programas de Ciencias y Agricultura.
- *Pensamiento lógico matemático*: incluye los contenidos del programa de Matemática.
- *Pensamiento científico*: incluye parte de los contenidos del programa de Ciencias y Agricultura.

La organización de estos cuatro ejes permite integrar todos los contenidos del macroplaneamiento nacional en un mesoplaneamiento, para contextualizar los procesos educativos, de manera que sean significativos en la cotidianeidad. La práctica pedagógica de cada uno de los ejes integradores se fundamenta en los siguientes aspectos:

Comunicación.

Los contenidos incluidos en este eje van dirigidos hacia el logro de una persona capaz de comunicarse con los demás, de manera que, a partir de su identidad costarricense, se interrelacione con otros grupos sociales y culturales. Es necesario que maestros y estudiantes valoren la comunicación como una herramienta importante para resolver los problemas de la familia y la comunidad. Se hace énfasis en la expresión oral, la escucha, la lectura y la escritura como elementos importantes para la adquisición de los conocimientos de todas las áreas del saber, así como para la práctica de actividades recreativas y lúdicas del lenguaje.

Ambiente y calidad de vida.

El educador o educadora debe tener claro que la escuela en la cual trabaja es parte de una comunidad y no una institución aislada. Además, debe enseñar teniendo en cuenta, no sólo los contenidos de un programa, sino recordando que cada niño (a) trae a la escuela su realidad familiar que proyecta en su aula, por lo cual no entiende de ejemplos ficticios a los cuales no les encuentra sentido.

También es claro que el educador no debe perder de vista el acelerado avance tecnológico, el cual exige personas con una formación de líder, conocedor del campo científico, capaz de comunicarse con soltura y saber que su superación está ligada a una mejor calidad de vida

Pensamiento lógico matemático.

La enseñanza de la matemática se ha convertido en uno de los retos de mayor necesidad de superación en nuestro país y querer hacer de ella una asignatura desligada del contorno en el que se desenvuelve el educando, ha llevado a resultados de desinterés por conocer la verdadera belleza que encierra su comprensión.

Al integrar la matemática en este proyecto como un "Eje de Pensamiento Lógico Matemático", se busca entre, otras cosas, hacer de esta asignatura una herramienta que puede ser utilizada para una mejor comprensión de los otros ejes, por lo cual se recomienda al educador o educadora relacionar cada contenido con el contexto que rodea al niño y niña, evitando introducir ideas abstractas que para ellos no tienen sentido.

Pensamiento científico.

La naturaleza inteligente, creativa, curiosa e inventiva del ser humano, le ha permitido investigar y acumular conocimientos científicos, que han contribuido a la solución de infinidad de problemas que le aquejan. Sin embargo, en muchos casos la tecnología (aplicación de la ciencia) ha sido utilizada, para fines que atentan contra la vida y el equilibrio del Planeta Tierra.

De tal manera, la educación científica tiene como reto inculcar en los niños, el principio de que la tecnología debe ser compartida por todos los países y debe ser utilizada solamente en beneficio de la humanidad. Además, es importante recalcar que los conocimientos científicos no deben ser memorizados mecánicamente, ya que esto "mutila el interés del niño por la ciencia" (López 1987). Por el

contrario, el enfoque de la ciencia debe enriquecer el pensamiento del estudiante y cultivar en él las habilidades y actitudes que le permitan descubrir, apreciar y usar los conocimientos científicos. Por tal razón deben practicarse procesos como observación, medición, clasificación, experimentación y otros.

Jornada escolar de 7 horas

Los niños de todos los niveles (desde primero hasta sexto grado) participarán en actividades escolares durante siete horas diarias.

Períodos para el aprendizaje

La experiencia diaria de aprendizaje, se dividirá en cuatro períodos.

Primer Período

En este primer período el docente trabajará con todos los niños de los diferentes niveles en actividades relacionadas con la música, la educación física, el arte, la autoestima, los valores o cualquier otro aspecto que fomenten en los alumnos el crecimiento personal y espiritual, la reflexión, el desarrollo integral y la creatividad. Además, se organizará el quehacer educativo del día.

Segundo Período

Se trabajará en forma grupal por niveles en el estudio de los ejes: comunicación, ambiente y calidad de vida.

Tercer Período

Se trabajará en forma grupal por niveles en el estudio de los ejes: pensamiento lógico, matemático y científico. En estos períodos se tratará, en lo posible, que los niños de todos los niveles participen en actividades relacionadas con los mismos temas, de acuerdo con la secuencia que aparece en los programas de estudio, aumentando el grado de profundidad de cada nivel.

Cuarto Período

En este período los niños de los seis niveles se reencuentran para exponer antes sus compañeros los aprendizajes obtenidos. Este período lo organiza el maestro o maestra según el tema y las situaciones de aprendizaje planeadas para ese día.

Los alumnos pueden realizar plenarios, exposiciones, dramatizaciones, murales, dibujos, trabajos creativos y otros, de manera que les permita compartir con sus compañeros y compañeras, sus experiencias de aprendizaje.

Pueden también, en forma individual, sistematizar sus aprendizajes en el portafolio de experiencias. Para facilitar el trabajo docente con los niños del I Ciclo, cada semana el grupo designará un alumno por nivel para que colabore como tutor y guía de los demás niños.

Evaluación

La evaluación se fundamentará como un proceso sistemático que permitirá valorar la calidad del proceso educativo. Se llevará a cabo mediante las tres funciones: diagnóstica, formativa y sumativa. Como innovación se implementará la elaboración de un portafolio por parte de los niños, quienes escribirán sus experiencias y aprendizajes obtenidos durante el proceso pedagógico. Los maestros también plasmarán las experiencias en un cuaderno de crónicas diarias o semanales.

Talleres de oficios que integran la escuela con la comunidad y viceversa

En cada escuela unidocente se realizarán talleres de acuerdo con las necesidades, intereses y expectativas detectadas en el diagnóstico comunal e institucional. Estos pueden ser recreativos, culturales, de oficios, científicos de desarrollo del pensamiento, agricultura y otros. En estos talleres podrán participar niños, jóvenes, padres de familia y demás miembros de la comunidad. Todos los niños deberán integrarse a algunos de los talleres,² que pueden tener una duración de 3 a 4 meses.

Valoración parcial de proyecto

La Lic. Flory Mary Azofeifa, en el informe que hizo en enero de 1998 para la Universidad, señaló:

"Los docentes consideran que la puesta en práctica del proyecto de contextualización del currículo ha mejorado la calidad de la educación; los niños (as) tienen más tiempo para compartir y aprender con sus compañeros, al permanecer todo el día en la escuela. Los alumnos son más dinámicos y creativos, han perdido un poco la timidez, han mejorado su expresión oral. Además, estos tienen más libertad para participar según sus necesidades, intereses y expectativas".

Para la Lic. Azofeifa los **logros** más importantes son:

Logros

- Los niños(as) estuvieron más motivados para ir a la escuela.
- Se favoreció el desarrollo del pensamiento.
- Se ofrecieron espacios para el desarrollo del pensamiento.
- De parte de los maestros, hubo mucho interés y responsabilidad.
- Mejoró la expresión oral.
- Los niños demostraron mayor interés por entender la materia.
- Los padres se acercaron, en mayor medida, a la escuela.
- Los niños(as) aprendieron manualidades.
- Hubo mayor intercambio de experiencias (visitas, reuniones, festivales).
- Se crearon mayores espacios para la recreación de los niños(as).
- Los docentes manifestaron mayor compromiso y responsabilidad.
- Se registraron cambios importantes en la evaluación, lo que produjo un mejoramiento en la calidad de los aprendizajes.
- Se manifestó un mayor acercamiento entre los asesores regionales y los maestros multigrado.
- Se posibilitó un trabajo en equipo entre la División de Educación Rural, la Dirección Regional de Guápiles y el Programa UNIR, para aprovechar los recursos humanos, materiales y financieros.
- La revisión y análisis de los programas de estudio vigentes para las escuelas multigrado, permitió visualizar las dificultades que tienen los maestros de esas escuelas, al utilizar cinco programas de estudio con gran cantidad de contenidos en cada uno de los seis grados escolares.
- Se logró integrar los contenidos de las cinco asignaturas en cuatro ejes: comunicación, ambiente y calidad de vida, desarrollo del pensamiento científico y lógico matemático. Esto favoreció, en parte, el trabajo de planeamiento de la práctica pedagógica.
- A pesar de los problemas que enfrentan (deficiente infraestructura edilicia escolar, falta de recursos didácticos, etc.), así como la falta de

capacitación para iniciar el proyecto, los maestros(as) multigrado se dieron a la tarea de desarrollarlo, dando los ajustes necesarios en el momento preciso y acorde con las experiencias compartidas durante el proceso.

- El Departamento de Desarrollo Educativo de la Dirección Regional de Educación en Guápiles, se distinguió por realizar un proyecto educativo innovador elaborado y desarrollado por ellos mismos.
- La planificación didáctica por unidades de trabajo, realizada mensualmente por los equipos, permitió que la práctica pedagógica se realimentara constantemente.
- El proyecto facilitó el intercambio de experiencias curriculares entre los maestros, la elaboración y uso de portafolio, las vivencias de la práctica pedagógica y, sobre todo, integrar a los padres de familia a las actividades escolares.
- La capacitación en servicio de los docentes, ha permitido su crecimiento personal y profesional.
- La evaluación y realimentación permanente han sido procesos muy importantes en el desarrollo de este proyecto, ya que han permitido valorar y mejorar la implementación del mismo.
- Los niños(as) han tenido oportunidades de desarrollar su creatividad y originalidad en actividades donde participan los padres de familia.

Limitaciones

Para la Lic. Azofeifa el proyecto ha tenido variadas limitaciones entre las que destaca:

- La mayoría de las escuelas tienen problemas de infraestructura, lo que dificultó el desarrollo del proyecto. Sin embargo, los maestros trabajan haciendo las adecuaciones correspondientes. Aunque se realizaron los trámites requeridos, no fue posible solucionar este problema en 1997.
- El uso de la técnica del portafolio para evaluar los aprendizajes, provocó resistencia, tanto por parte de los docentes como de los padres de familia.
- No existió apoyo por parte del MEP, en cuanto al pago de un incentivo por el trabajo de los talleres.

- Los padres de familia no dieron todo el apoyo esperado.
- En dos escuelas no hay servicio de comedor.
- Las actividades de capacitación, planificadas para el mes de febrero de 1997, no pudieron ser ejecutadas debido a la programación de asesoramiento del MEP sobre planeamiento, evaluación y mapas conceptuales.
- Hace falta más apoyo financiero para fortalecer la ejecución.
- Es necesario reforzar el mesoplaneamiento, de manera que su estructura curricular facilite el planeamiento didáctico.
- En la mayoría de las escuelas existen necesidades en cuanto a material didáctico y servicio de comedor escolar.

Bibliografía consultada

Aguilar, María Esther y otros. **Lineamientos Generales para el trabajo docente de la División de Educación Rural.** (Mimeografiado) Heredia: Departamento de Publicaciones; 1991.

Aguilar, María Esther y Vargas, Eddie A. **Bachillerato en Ciencias de la Educación con concentración en I y II ciclos. Modalidad presencial y a distancia. Análisis crítico.** Heredia: Unidad de Publicaciones; 1993.

Azofeifa, Flor Mary. **La contextualización del curriculum: un medio para potenciar el desarrollo. Proyecto en I y II ciclos de la Enseñanza General Básica.** Comentarios Académicos en Desarrollo Regional y Rural. Número 3, agosto 1997. Heredia: Editorial de la Universidad Nacional.

Azofeifa, Flor Mary. **Sistematización e informe de la ejecución del proyecto: la contextualización del currículo. Un medio para potenciar el desarrollo.** Mimeografiado. Heredia: Unidad de Publicaciones del CIDE; 1998.

Universidad Nacional. **Modelo organizativo para el desarrollo académico del Centro de Investigación y Docencia en Educación.** CIDE. Heredia: Unidad de Publicaciones del CIDE; 1986.

Venegas, María Eugenia. **Formación inicial de docentes de educación primaria o básica. Estudio Nacional de Costa Rica.** Coordinación Educativa Cultural Centroamericana; 1996.

El Programa Nacional de Capacitación (*)

En el marco de una difícil situación socioeconómica y cultural, esta ponencia presenta el desarrollo del Programa Nacional de Capacitación de Guatemala, dentro del cual el proceso de adecuación curricular es un camino de tránsito imprescindible. Logros y desaciertos del proceso, proyectos educativos previos que sirven para una más clara definición del Programa y una visión de las escuelas que se esperan para el futuro, son algunos de los aspectos tratados en esta presentación.

Introducción

Guatemala, como todos los países, ha sentido la presión ejercida por las políticas globales internacionales, el reordenamiento de la economía mundial y el avance en la tecnología que exige el mejoramiento de los sistemas educativos en Latinoamérica. Los sistemas educativos son responsables de la producción, integración y difusión del conocimiento y es por ello que se ven obligados a mejorar, innovar, modificar o reorientar su estructura y funciones.

Como una respuesta a estas exigencias, se han llevado a cabo una serie de actividades que han dado como resultado el *Programa Nacional de Capacitación*.

(*) 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.

Este documento presenta su evolución, comenzando por situar al lector en el difícil contexto cultural del país que, en cierta forma, es compartido por varios países vecinos. En una segunda parte se define la Adecuación Curricular desde sus inicios, pormenorizando sus logros y desaciertos, como la base sobre la cual se fundamenta la propuesta de capacitación vigente.

Los diferentes proyectos desarrollados previamente, que permitieron definir el Programa de Capacitación con más efectividad, se detallan con el fin de justificar las estrategias tomadas y que se consideran con más probabilidades de éxito, de acuerdo a lo ya validado por dichos proyectos.

Se finaliza con la visión de escuelas con calidad que se espera tener en el futuro. Escuelas que desarrollarán integralmente ciudadanos útiles y solidarios, capaces de una convivencia pacífica.

La idea es compartir las experiencias vividas y las actuales, de forma tal que se pueda colaborar para lograr el mismo efecto en otros países que, como nosotros, enfrentan diferentes grupos culturales que demandan atención específica en busca de una educación con calidad, equidad y pertinencia.

Marco contextual

Geografía

Guatemala está localizada en América Central; por su extensión territorial ocupa el tercer lugar. Su geografía es variada, con cordilleras y montañas de variada vegetación y climas fríos y templados, así como cálidas planicies en la Costa Pacífica y llanuras desérticas en el oriente del país. Toda esta variedad, dando lugar a modos de vida, de trabajo y desarrollo diferentes.

Población

Según el Anuario Estadístico de la Educación 1996, existen cerca de 10 millones de habitantes, de los cuales el 65% vive en áreas rurales, sumamente disperso y en poblados de menos de 2.000 habitantes; el otro 35% vive en áreas urbanas, como cabeceras departamentales y municipales, y principalmente en la ciudad capital que concentra una tercera parte de la población total. El 75% de la población se encuentra en estado de extrema pobreza. El 41,7% del total son indígenas y 58,3% corresponde a no indígenas.

Guatemala se perfila como un país *pluricultural y multilingüe*, en donde

se hablan veintiún idiomas mayas y más de cien dialectos, además del español y el garífuna. En la diversidad cultural se entremezclan artesanías, tradiciones, actividades económicas, sociales y políticas que hacen al país, a la vez, interesante y complicado en su desarrollo.

Educación

Citando a la misma fuente, se puede decir que el sistema educativo guatemalteco siempre fue descrito por las siguientes características: centralización administrativa, verticalidad en la toma de decisiones, falta de información, carencia de planes concretos y realistas de desarrollo, ausencia de evaluación de servicios y recursos en ciertas áreas y grupos humanos, modelo educativo presencial y escolarizante, rigidez en el calendario, horario y en la evaluación escolar, escasa cobertura, altos índices de repitencia y deserción y prolongada escolaridad por cohorte, entre otras.

El Documento Diagnóstico de Educación 1994 del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), presenta los problemas del sistema educativo como altamente significativos. Algunos estudios han demostrado que en Guatemala un niño o niña invierte 15 años para cursar su educación primaria, mientras que en Costa Rica la inversión es de 7,6 años. Esta situación demuestra que la repitencia es considerable y agrava más la problemática de la administración de la educación primaria rural al sumarse un costo adicional del 20% del presupuesto, que debe reinvertirse en la atención de esta población (Best:1989). Las inscripciones siguen siendo las más bajas de América Latina: para el área rural el 53% y para el área urbana el 73%, acentuándose este problema en la población indígena con un 35% de inscripciones y en la no indígena con un 82%.

La calidad de la educación no puede ser elevada sin una capacitación específica dirigida a la resolución de problemas de aprendizaje y sin un apoyo técnico y material que faciliten el proceso. Asimismo, existen aproximadamente 3.500 escuelas unitarias en las cuales uno o dos maestros atienden simultáneamente la totalidad de los seis grados del nivel primario, sin tener un conocimiento especial del manejo de aula necesario. Este misma capacitación es necesaria en aquellos casos en que los maestros atienden grupos de 70 u 80 alumnos de un mismo grado.

El problema se agudiza en el área rural, donde la mayoría de los niños y niñas que asisten a las escuelas son indígenas y necesitan que el desarrollo inicial de sus habilidades y destrezas se realice en su idioma materno, al mismo tiempo que aprenden el español, dando lugar a una educación bilingüe e inter-

cultural. La falta de materiales impresos y maestros bilingües capacitados, ha dado lugar a que los niños reciban una educación monolingüe español sin que dominen el idioma, con el consecuente fracaso escolar.

Con este marco contextual, que aún está vigente en cierto porcentaje, se comenzaron las reformas que se describen a continuación.

Marco conceptual de la adecuación curricular

Diagnóstico

En 1986, el Ministerio de Educación planificó el estudio de necesidades educativas para la reestructuración del sistema a través de *Encuentros Educativos* Departamentales, Regionales y uno Nacional, en los cuales el magisterio nacional reflexionó sobre los principales problemas detectados y aportó propuestas de soluciones factibles para los diferentes niveles de responsabilidad y competencia.

En estos encuentros ese magisterio nacional se pronunció en varios aspectos relacionados con el currículo, según el Informe Final del Primer Encuentro Educativo Nacional (1987). Entre otras, se enfatizaron las siguientes características:

- El currículo se presentaba desvinculado de las necesidades, demandas y expectativas de la población. Esto evidencia su falta de pertinencia y relevancia.
- La uniformidad, centralización y homogeneidad del currículo no permitía la atención a la población en una realidad multilingüe y pluricultural.
- La vinculación entre lo que se hacía en la escuela y las necesidades de las comunidades era escasa.
- El tiempo para el desarrollo de las actividades de aprendizaje, así como los procedimientos de evaluación y promoción, eran inadecuados.
- Había una falta de congruencia entre los objetivos planteados en el currículo, la filosofía educativa y la práctica en el aula.
- En el aula, la práctica docente se circunscribía a la repetición de los contenidos por parte del alumno, el dictado de lecciones y el desarrollo de actividades que no promovían la participación de niños y niñas.
- No existía un perfil del estudiante de primaria que orientara los objetivos contenidos en las guías.

- Los horarios y calendarios escolares se establecían a nivel central de una forma universal y rígida sin tomar en cuenta la situación climática y productiva de las distintas regiones del país.

Los resultados alcanzados en los Encuentros Educativos, dan inicio a la reforma educativa en el quinquenio 1986/91 y con las adecuaciones necesarias, continúa hasta la fecha.

La Adecuación Curricular

Para la ejecución de la Reforma Educativa, de acuerdo con Ramírez (1997), se establecieron cuatro estrategias. La primera era la *estructuración curricular* con la que se pretendía flexibilizar los aspectos legales del sistema educativo para que se facilitara la continuidad de los procesos pedagógicos, tales como la integración de las diferentes modalidades curriculares y tipo de educación. Esto daba la flexibilidad para la descentralización y a la vez mantenía la unidad nacional.

La segunda era la *reformulación curricular*, que daba pertinencia y funcionalidad a las guías curriculares y metodológicas, textos y otros, adecuándolos al desarrollo socioeconómico, científico, tecnológico y cultural, así como a las necesidades locales.

La tercera estrategia planteaba la *descentralización del currículo*, con lo cual se pretendía alcanzar su adecuación al nivel local. Ésta promovía la inserción del proceso educativo en el desarrollo comunitario.

Después estaba la estrategia de *evaluación*, por medio de la cual se adquiriría información necesaria, pertinente, válida y oportuna para la toma de decisiones. Esta se estableció en cinco líneas de acción: evaluación del currículo, del aprendizaje, institucional, de programas y proyectos y del SIMAC.

El SIMAC –Sistema Nacional de Mejoramiento del Recurso Humano y Adecuación Curricular– fue creado con el fin de llevar a cabo la adecuación curricular. Sus acciones están encaminadas a lograr el mejoramiento y adecuación permanente del currículo y de los recursos humanos. En 1994 se crea la Red de Capacitadores técnico-pedagógicos a nivel nacional, con un profesional encargado de cada municipio del país. En cada uno de los 22 departamentos se nombró un Coordinador Departamental de Capacitación, encargado de administrar y dirigir técnicamente el proceso.

La ejecución del proyecto se inicia con la aplicación de un modelo curricular centrado en procesos. El currículo se orienta hacia una filosofía en torno a la persona y como un proceso social y solidario que promueve el enriquecimiento personal en función social, de acuerdo con el documento "Bases y Elementos para la Adecuación Curricular" (1988). Se lo define **como el conjunto de sujetos, elementos y procesos organizados sistemáticamente para lograr los aprendizajes deseados, en coordinación interrelacionada.**

Según Galo de Lara (1987), los sujetos son los actores que directa o indirectamente participan en el desarrollo del currículo y en la configuración de sus elementos. Lo conocen y modifican para adecuarlo a sus expectativas y circunstancias. En este grupo se integran los alumnos, maestros, padres de familia y los miembros de la comunidad.

Los procesos son las acciones que los sujetos curriculares ejecutan de acuerdo a su rol y marco de acción. En esta parte, se desarrollan los planteamientos referidos a los fundamentos filosóficos, como son los conceptos de hombre, sociedad, educación, escuela, fines de la educación. Se mencionan, también, otros procesos tales como la investigación, programación, implementación, ejecución y comunicación.

Los elementos hacen referencia a los componentes del programa de estudios que son: objetivos, contenidos, métodos, medios, materiales, infraestructura y tiempo. Ramírez (1996), especifica que un currículo centrado en procesos educativos requiere de una metodología activa e integradora que siga una ruta efectiva y natural del proceso de aprendizaje con un criterio socializador y unitario. *Su diseño, centrado en el desarrollo de procesos, es complejo e implica una serie de pasos. Estos pasos pueden ser:*

- Elaboración de objetivos generales para un nivel, ciclo o grado.
- Se establecen los procesos educativos que se encuentran implícitos en los objetivos,
- Luego se formulan los objetivos instrumentales que dan secuencia al proceso de enseñanza-aprendizaje y permiten la evaluación de su desarrollo.
- Los objetivos instrumentales se formulan señalando una ejecución concreta del alumno sobre un contenido.
- Posteriormente se determinan los contenidos que permiten el desarrollo de los procesos y el logro de los objetivos instrumentales.

- Seguidamente se selecciona la metodología para la ejecución de las unidades de enseñanza.

Según definió SIMAC (1989), los procesos educativos son comportamientos genéricos, dinámicos, progresivos, que el educando va desarrollando al lograr aprendizajes específicos en los dominios cognoscitivos, afectivos y psicomotor, pertenecientes a las diversas áreas curriculares:

- Los afectivos se relacionan con el desarrollo de intereses, actitudes, valores e ideales y con la expresión de sentimientos y emociones en diferentes lenguajes (corporal, musical, plástico, literario).
- Los procesos psicomotores describen la actividad corporal requerida para desarrollar procedimientos propios de la vida productiva.
- Los cognoscitivos se refieren al desarrollo intelectual relacionado con la comunicación de ideas, el pensamiento lógico-matemático, la investigación científica, la expresión y la recepción lingüística.

La evolución del currículo alcanza su pleno desarrollo al adecuarse al nivel local y departamental. La adecuación se entiende como el proceso mediante el cual se da pertinencia y funcionalidad al currículo. Pertinencia en relación con los aspectos biológicos, psicológicos y sociales del educando, y funcionalidad referido a las necesidades, intereses y problemas de la comunidad (Méndez de Daetz: 1995). De esta forma, se fortalece la adquisición de procesos permanentes que generan aprendizajes transferible a nuevos escenarios en los cuales se desempeña la persona, promoviendo así su desarrollo personal, social, económico y cultural. Facilita, además, un enfoque interdisciplinario en el tratamiento de los contenidos.

El modelo curricular permite que se flexibilice el sistema tradicional de asignaturas, cursos y grados. Establece los ciclos siguientes: educación inicial, de 0 a 5 años; el ciclo de educación fundamental –CEF– de 6 a 9 años, que compre preprimaria y primero, segundo y tercer grados de primaria. El ciclo de educación complementaria –CEC– de 10 a 12 años, los grados de cuarto, quinto y sexto de primaria. En este ciclo se inicia la preparación para el trabajo productivo en ciertos oficios y actividades prácticas.

La planificación didáctica incluye dos instancias: comunitaria y en el aula. *El taller comunitario es el punto de partida de la adecuación del currículo a nivel local.* Tiene como objetivo principal producir ideas y materiales educativos que se adecuen a las necesidades de la comunidad. Según SIMAC

(1988), el taller es: *"un ambiente o espacio educativo de encuentro"* de todos los que tienen que ver con la vida del lugar y con la educación de todos los integrantes. El taller puede constituirse en la etapa inicial de la solución de problemas, pero con el fin principal de aportar elementos básicos para elaborar el currículo educativo.

A nivel de aula, las actividades las realizan los alumnos con la orientación del maestro o invitados especiales, utilizando como base los elementos del taller comunitario. Para ello se toman en cuenta: los procesos y objetivos educativos, las áreas (Lenguaje, Matemática, Ciencia Social, Ciencia Natural y Expresión Dinámico-Creativa), las actividades, los objetivos instrumentales y las evidencias de logro.

El nivel medio es otro ciclo. Desde el punto de vista curricular, se constituye en el proceso terminal de formación general básica en sus tres primeros años de educación secundaria. La redefinición del ciclo diversificado, lo ubica como el enlace entre la educación superior y los niveles inferiores del sistema. Facilita la integración de diferentes modalidades que proporcionan la capacitación técnica-ocupacional para la incorporación a la vida productiva.

La *evaluación* se caracteriza por ser formativa, lo que quiere decir que se da durante el proceso, y su función es proporcionar información para realimentarlo y tomar decisiones para su corrección. El modelo evaluativo tiene las siguientes características: es continuo, integral y remedial. A través de la evaluación se establece un proceso de comunicación eficiente entre educando y educador. El educando recibe y proporciona información sobre los logros y dificultades de su aprendizaje. Además tiene oportunidad de reflexionar sobre las actividades realizadas y mejorarlas. La evaluación se desarrolla en cada paso del proceso a través de observaciones de la aplicación de lo aprendido, situaciones de aula, simulaciones de la realidad o el contexto real de situaciones familiares o comunitarias, así como de autoevaluaciones.

Los resultados

Los resultados de investigaciones evaluativas del proceso de adecuación curricular, y evaluaciones del rendimiento escolar, recogen datos que permiten formular conclusiones con respecto a su aplicación en el aula.

Tanto el informe del Ministerio de Educación (1993), en el que se evidencian niveles satisfactorios de ejecución en las tres categorías evaluadas (taller co-

munitario, taller de aula y administración e insumos), como las pruebas de eficiencia desarrolladas en una muestra de aproximadamente 400 escuelas sede, que mostraron mejores resultados en las pruebas de idioma Español y Matemática, que los obtenidos por las escuelas con el sistema tradicional (Méndez de Daetz), permiten ser tomados como indicadores de éxito en la aplicación de la adecuación curricular en el sistema educativo del país.

Leyton (1994), asegura que el impacto logrado por la adecuación curricular se observa en los comportamientos de los individuos y de las comunidades hacia una mayor racionalidad, solidaridad y participación consciente en el desarrollo personal y social. El SIMAC ha colaborado en el fortalecimiento del incipiente proceso democratizador del país y en consolidar una mejor convivencia pacífica y un desarrollo humano más sostenible.

El éxito, sin embargo, fue modesto, debido, en parte, a que el desarrollo del proyecto coincidió con la llegada del primer gobierno democrático y a la sucesión de tres gobiernos que, al implementar cambios, produjeron desequilibrios. La base de la adecuación era el taller comunitario en una época de guerra interna en la que la inseguridad provocada por ambas partes: guerrilla y ejército impedía las reuniones de grupos, aún cuando el tema fuera la planificación de la educación.

Según Mejía (1997), existieron algunas deficiencias técnicas en la operacionalización del modelo. La puesta en marcha de la adecuación curricular no resultó la más conveniente. Se generalizó a toda la República, sin realizar una experimentación previa, controlada y circunscrita a ciertas áreas. Una vez demostrada su validez, aplicabilidad, utilidad e importancia, pudo extenderse por entero y sin complicaciones.

El informe final del proyecto (1994), en tanto, menciona como factores internos, la dificultad del manejo conceptual y didáctico de la propuesta de adecuación curricular a nivel de aula, lo que se atribuye a la profundidad y complejidad del cambio propuesto. Las estrategias de aplicación se modificaron en tres oportunidades, lo que afectó la calidad del proceso. El proyecto, por otra parte, nunca pudo generalizarse debido a presiones recibidas por los gremios magisteriales.

En conclusión, se puede afirmar que la adecuación curricular fue aceptada como respuesta a las necesidades educativas de una población pluricultural y multilingüe. Asimismo, se demostró que la estrategia de capacitación y de operacionalización no fue la más adecuada y que ello se debió, en parte, a su falta de generalización a nivel nacional.

El programa de capacitación para maestros en servicio

El actual programa de capacitación para maestros en servicio, nació en 1997 como una consecuencia del éxito alcanzado por el plan piloto desarrollado por el *Proyecto BEST: Fortalecimiento de la Educación Básica*, por sus siglas en inglés, desarrollado desde 1992 hasta 1996, en su diseño original y ampliaciones posteriores.

La base diagnóstica del Proyecto desde la cual se planificaron las acciones, la composición general del currículo, las actividades desarrolladas y los resultados alcanzados, llevaron a la institucionalización, a nivel del Ministerio de Educación, de algunos de los componentes que se ajustaban a las necesidades actuales y al diseño de la adecuación curricular en vigencia y aplicada en aproximadamente 400 de las 16.000 escuelas primarias del sistema.

Antecedentes

En 1989, la Agencia para el Desarrollo Internacional –AID– y el gobierno de Guatemala, firman el Convenio de Donación para el Proyecto –520-0374– para el Fortalecimiento de la Educación Básica –BEST– como un esfuerzo para mejorar la calidad, eficiencia, alcance y administración de los servicios de educación primaria en Guatemala (Memoria Técnica de la Actividad:1996).

Con base en el diagnóstico educativo realizado en 1985 y 1988, el Proyecto fue diseñado con el propósito fundamental de cooperar en la solución de tres problemas críticos en el área de la educación primaria:

- baja eficiencia y calidad de la educación primaria;
- alto déficit de cobertura de la población en edad escolar y,
- deficiente administración de los servicios educativos

De los dieciséis componentes del Proyecto, la Actividad de la Escuela Unitaria fue la que permitió la creación del Programa Nacional de Capacitación actual. Esta actividad consistió en el aprovechamiento y la experimentación de una metodología innovadora, utilizando la experiencia de “Escuela Nueva” de Colombia, y muchas otras experiencias como las desarrolladas en España, Francia, Italia y los Estados Unidos, como marco de referencia para elaborar el modelo apropiado y acorde con la realidad guatemalteca. (Memoria Técnica de la Actividad: 1996).

Para desarrollar la actividad se contó con una estrategia pedagógica fundamentada en principios activos de "*acción multigrado*", donde uno, dos o tres maestros realizan su trabajo en conjunto y atienden simultáneamente los seis grados de educación primaria. Cabe aclarar que en Guatemala, además de las escuelas oficialmente reconocidas como unitarias (atendidas por un solo maestro), existe infinidad de escuelas en donde, por falta de nombramiento de maestros o ausencia de los mismos, un solo docente atiende dos y tres grados simultáneamente.

Objetivos

- La permanencia de los niños y niñas en la escuela. Para ello, desarrollar estrategias pedagógicas que permitan su asistencia aun cuando, paralelamente, deban realizar actividades familiares laborales.
- Completar las escuelas que únicamente desarrollan el Ciclo de Educación Fundamental (primero, segundo y tercer grados) y extenderlas hasta el sexto grado.
- Diseñar y elaborar un currículo vinculado con la cultura, que dinamice un proceso de aprendizaje para la vida.
- Crear un proceso de formación permanente para los usuarios del proyecto (maestros y maestras, padres y madres de familia, niños y niñas y agentes educativos).
- Resolver el problema de aprendizaje en los niños y niñas, especialmente para que éste contribuya al desarrollo de las destrezas y habilidades en ellos, con énfasis en el primer grado.
- Desarrollar acciones pedagógicas con los niños y niñas, de tal manera que ello influye en el desarrollo de su potencial.

Desarrollo

Para el desarrollo de la actividad, se contó con la colaboración directa de los maestros. Con base en los Términos de Referencia del Proyecto, se llevaron a cabo las siguientes acciones:

- Se definió claramente las líneas de acción y los productos concretos esperados en determinado tiempo.

- Se planificó la aplicación de una metodología participativa para trabajar con los niños, niñas, maestros, padres de familia y agentes educativos en la construcción del modelo de "Nueva Escuela Unitaria". Asimismo, se generó un proceso de formación permanente que se replicó en la pedagogía del aula.
- Se modificó la realización de una expansión a escala; se optó por transferir las experiencias de trabajo y los productos pedagógicos por fases y en forma simultánea en cada región.
- Se desarrollaron guías de autoaprendizaje que sirvieran para apoyar y acompañar el trabajo de los niños y las niñas en la escuela.
- Se definió un modelo de capacitación para maestros, a través del cual se realizaron talleres y procesos de encuentros para "hacer pedagogía", donde los maestros con su trabajo aportaban ideas y con base a ello se desarrollaron los talleres de trabajo.
- Se planificaron nueve módulos para la capacitación permanente a maestros y maestras, supervisores, agentes educativos, administradores de la educación, personal de escuelas normales, padres y madres de familia.
- Se definieron estrategias y principios pedagógicos que modificaron el enfoque para el aprendizaje de la lectura y escritura correspondiente al primer grado de educación primaria rural, de las escuelas multigrado.
- Se buscó una estrategia que permitió involucrar a la supervisión y a los capacitadores técnico-pedagógicos en el proceso, con un enfoque de apoyo y acompañamiento al docente, más que la sola fiscalización de la tarea docente.
- Se definió trabajar con los padres y madres de familia en conjunto, para que ellos, organizados, fueran un apoyo a la labor docente y al desarrollo de sus propios hijos e hijas.

Resultados

En forma general, los resultados del proyecto piloto de la Nueva Escuela Unitaria (Memoria Técnica de la Actividad:1996), pueden agruparse de la siguiente forma:

a. En los niños y niñas

- Desarrolló actitudes y aptitudes que les permitieron manejar los procesos de

aprendizaje definidos en las guías, en una forma dinámica y utilizando su contexto cultural y comunitario.

- La organización del gobierno escolar les permitió participar, cooperar, convivir en democracia, pensar en los demás compañeros y organizar sus espacios de aprendizaje en las aulas.
- Mejoraron sus niveles de autoestima a través de la comunicación de niño a niña y con los maestros.
- Recibieron un proceso de aprendizaje abierto, acompañado de un proceso de evaluación flexible que le permitió al niño y a la niña trabajadores continuar estudiando en la escuela.
- Mejoraron sus habilidades, destrezas y conocimientos básicos y fundamentales para incrementar su nivel de vida en la comunidad y poder incorporarse a otro nivel educativo.
- Se sintieron interesados y motivados de tal manera, que permanecieron en la escuela hasta terminar su educación primaria.
- Se mejoró el nivel de participación de las niñas con el grupo de compañeros, integrándose al gobierno escolar y en las comisiones de trabajo; se encontraron estrategias para que pudieran finalizar su educación primaria y se logró que su trabajo fuera apreciado tanto dentro como fuera del aula.

b. En los maestros y maestras

- Se definió un proceso de formación permanente para los maestros y maestras que les permitió relacionarse estrechamente con todos los elementos del currículo, modificándolos en función de las características y necesidades de los niños y niñas y para su beneficio.
- Organizaron sus escuelas de tal forma que los rincones didácticos, la biblioteca, los materiales de constante observación, los procesos metodológicos de aprendizaje se modificaron e innovaron con la intención de elevar la permanencia de los niños y niñas en la escuela, de evitar la repitencia y el abandono escolar.
- Se organizaron en Círculos de Docentes para generar constantemente acciones de autoformación. Asimismo, ellos fueron quienes propiciaron la expansión natural a través de la atención directa a otros docentes, con quienes compartían experiencias de trabajo.

- Se involucraron en un proceso de formación permanente que les permitió conocer sobre cultura, comunidad, desarrollo, organización de gobierno escolar, manejo de rincones didácticos, manejo de la enseñanza de las habilidades comunicativas, manejo de bibliotecas, habilidad para trabajar con las guías de autoaprendizaje de los niños y las niñas, habilidad para compartir con sus colegas conocimientos y experiencias.
- Manifestaron conocimiento, habilidad y destreza para mantener motivados a los niños y las niñas en el proceso de aprendizaje.
- Incorporaron a la niña en la organización, participación y coordinación del gobierno escolar, la tomaron en cuenta y la motivaron para que los niños valoraran su trabajo y proyección.

c. Con las escuelas y comunidades

- Se tomaron en cuenta las características y necesidades de las comunidades donde se encontró "interactuando" la escuela; para que la tarea de ésta fuera significativa se consideró la participación de los padres de familia en el proceso
- Se respetaron los elementos culturales y fueron introducidos al currículo, no como contenido sino como proceso.
- El idioma, la forma de ser y las actitudes culturales que los niños y niñas manifestaron, fueron tomados en cuenta para diseñar los procesos formales de aprendizaje.
- El proyecto contempló la articulación de la cultura y la pedagogía como un proceso para generar "desarrollo" desde la comunidad y no para la comunidad.
- Se elaboraron monografías, historias, leyendas, calendarios escolares, conjuntamente con los padres de familia.
- Se incluyeron en el currículo las tradiciones, costumbres, el vestuario, la comida, la vivienda y la forma como se ve a la naturaleza y a Dios como elementos culturales. A través de la organización de los niños y niñas se propicio su respeto y valorización.
- Dentro de esta perspectiva comunitaria, se trabajó conjuntamente con las autoridades y agentes educativos, quienes respetaron y aceptaron los convenios educativos establecidos entre la escuela y la comunidad.

Como uno de los objetivos posteriores más importantes, se definió lograr la institucionalización de la experiencia en el Ministerio de Educación. Dados los exito-

Los resultados con alumnos, padres de familia y con los mismos maestros, los componentes metodológico, curricular, administrativo y de capacitación fueron adoptados y adaptados al Sistema Nacional a través del SIMAC, en 1997.

Otras experiencias

a. Nueva Escuela Unitaria; Programa Nacional Bilingüe Intercultural y Programa de la Niña

Con el fin de articular estas tres actividades del Proyecto Best, se creó el proyecto Piloto NPN. Este se desarrolló en el Departamento de Alta Verapaz en la parte Norte del país, con población Maya-Q'eqchi' en su mayoría. Su propósito fue buscar la estrategia pedagógica que atendiera estos aspectos fundamentales, integrándolos al currículo. Sus objetivos fueron:

- Seguir atendiendo las escuelas rurales con proceso activos que permitieran el desarrollo de destrezas aplicativas.
- Atender de una forma equitativa a la población estudiantil, abriendo paso a la participación de la niña en la escuela.
- Propiciar una educación bilingüe e intercultural, que promoviera el desarrollo educativo desde la cultura y para la cultura.

La transferencia utilizó el proceso de trabajo de NEU, en el cual la participación de los maestros y maestras, las comunidades y agentes educativos, desarrollaron cada uno de los componentes por fases:

1. Componente de formación permanente:

Tuvo como finalidad fomentar un cambio de actitud, mentalidad, relaciones interpersonales, metodología y forma de administrar y organizar la escuela y, también, la participación de los padres de familia. Los maestros fueron capacitados para que manejaran debidamente los elementos curriculares. Se les sensibilizó para adaptar las guías de autoaprendizaje, manejar varios grados a la vez y administrar su escuela. La capacitación y la ejecución de los procesos pedagógicos en el aula estuvieron estrechamente relacionados. Este componente contó con ocho actividades desarrolladas en un proceso participativo y de equipo.

2. Componente curricular

El componente curricular fomentó el aprendizaje activo y reflexivo, la capa-

ciudad de pensar, analizar, investigar, crear, aplicar los conocimientos y aumentar la autoestima del niño y la niña. Asimismo, desarrolló actitudes de colaboración, compañerismo, solidaridad, actitudes cívicas, participativas y democráticas. La promoción flexible fue uno de los elementos importantes de este componente.

3. Componente Administrativo

El componente administrativo permitió responder oportunamente al maestro y a la escuela a través de procesos descentralizados.

4. Componente Comunidad

El componente comunidad estimuló la movilización de los padres de familia y de la comunidad para que participaran en las actividades de las escuelas. Este componente tuvo varias actividades en las que los padres de familia ayudaron a reunir información sencilla sobre la comunidad para identificar los elementos culturales, mejorar el espacio físico, ayudar a organizar la biblioteca y colaborar con los niños y niñas en las tareas escolares.

Los resultados alcanzados con este proyecto piloto (1995-96) fueron los siguientes:

- Se promovió el uso del idioma materno como el principal medio de comunicación en el aula y el castellano como segunda lengua, para alcanzar un verdadero bilingüismo intercultural.
- Se fortaleció y respetó los valores culturales de la comunidad, para coadyuvar en el desarrollo de la identidad cultural, promoviendo el conocimiento de otras culturas con el fin de lograr una convivencia intercultural.
- Se desarrolló la autonomía de los niños y niñas como corresponsables de su propia educación, dentro y fuera del aula.
- Se promovió el aprendizaje a través del trabajo en grupos pequeños, que les permitió desarrollar habilidades individuales y fortaleció la cooperación.
- Desarrolló las habilidades y destrezas que permitieron el autoaprendizaje a través de la aplicación de diversos materiales educativos elaborados por los programas Nueva Escuela Unitaria, Programa Nacional de Educación Bilingüe, Programa de la Niña y otros, elaborados específicamente como apoyo al currículo en las escuelas rurales del país.
- Desarrolló habilidades y destrezas que permitieron la aplicación práctica de los conocimientos en el medio ambiente.

- Motivó la asistencia, retención y promoción de niñas y niños hasta el sexto grado de primaria, como medio para alcanzar mejores niveles de vida y desarrollo de la comunidad.
- Fomentó la participación equitativa de niñas y niños en actividades escolares y comunitarias, que les permitió fortalecer la confianza en sí mismos.
- Promocionó los Círculos de Calidad de Docentes y reuniones informales, para compartir experiencias pedagógicas, proyectos, problemas y dudas que se presentaron durante el desarrollo del quehacer educativo. Estableció una comunicación fluida con la comunidad, con el fin de lograr el apoyo real de ésta a la escuela y viceversa.

b. Escuela Bilingüe Activa (EBA)

En forma similar se desarrolló en 1996 el Proyecto EBA en el Departamento de Totonicapán, localizado en la región occidental del país, con población Maya-K'iche', en su mayoría. El diseño del proyecto difirió de los dos proyectos originales NEU y NPN, básicamente en tres grandes rubros:

- Fue dirigido a escuelas no consideradas unitarias sino graduadas. En principio, estas escuelas deberían haber tenido un maestro por grado, pero, debido a diferentes circunstancias, se encontró que, en su mayoría, un maestro atendía dos o más grados simultáneamente. En todo caso, cada escuela contaba con un promedio de 4 maestros como mínimo y atendía preprimaria y los seis grados del nivel primario.
- El proceso de expansión se comenzó por las autoridades educativas: Supervisores Educativos y Capacitadores Técnico-Pedagógicos, para que ellos fueran los agentes multiplicadores en los talleres y reuniones de Círculo. Esto permitió que el sistema se apropiara del proyecto y continuara su aplicación aun después de finalizado el financiamiento.
- Se aplicó en forma bilingüe, atendiéndose simultáneamente la capacitación de maestros en ambos idiomas: castellano y K'iche'. Para ello, se elaboraron módulos de autoformación para el docente en los cuales se contemplaba el aprendizaje del idioma maya para aquellos que no lo conocían, pero que necesitaban dominarlo para una eficaz comunicación en el aula y, a la vez, módulos para la efectiva educación bilingüe, en los cuales se enfocaba el aspecto pedagógico de este tipo de educación. Para mejorar la atención de los niños y niñas en el aula, se elaboraron guías de autoaprendizaje en los dos idiomas.

Ambos proyectos, NPN y EBA, se desarrollaron en estrecha colaboración con el Programa Nacional de Educación Bilingüe, ahora convertido en Dirección General.

Los resultados del EBA fueron similares a los del NPN, con lo cual se comprobó que el modelo NEU era aplicable, tanto a escuelas unitarias como graduadas, ya fueran monolingües o bilingües.

Los Círculos de Calidad Docente

A partir de la firma de los Acuerdos de Paz en diciembre de 1996, el Ministerio de Educación se comprometió a iniciar una serie de actividades que llevarían a una reformulación de la Reforma Educativa iniciada en 1987. Esta nueva Reforma Educativa contemplará, bajo una perspectiva más exigente, algunos aspectos que asegurarán una educación equitativa, pertinente y con calidad.

Con anterioridad a la firma de los Acuerdos de Paz, a principios de 1996, el Ministerio de Educación instituyó políticas de calidad y cobertura. Con este fin, y paralelamente a las actividades de la Comisión Paritaria para la Reforma Educativa, se creó el *Programa Nacional de Capacitación de Maestros y Maestras en Servicio*, que tuvo, como primera tarea, la definición de los conceptos que servirían como marcos referenciales del programa.

En la concepción del currículo vigente, la *calidad* está asociada a los procesos y resultados del desarrollo educativo del alumno o alumna, lo cual le permitirá crecer socialmente en actitudes, habilidades, destrezas, conocimientos y valores que lo lleven a mejorar su nivel de vida y ser un ciudadano útil y solidario.

La calidad de la educación, en algunos casos, se mide por los resultados del rendimiento escolar, que se evalúa a través de pruebas objetivas que permiten comparar diferentes enfoques de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, esto limita el proceso a un período de tiempo y a un grado de desarrollo demostrado a través de la asimilación de contenidos o actividades de aula.

Más que adquirir conocimientos, una educación con calidad promulga el "*aprender a aprender, aprender a ser, aprender a hacer...*" con la intención de proveer las herramientas necesarias para que el proceso educativo que se realiza en la escuela sea de carácter permanente para la vida.

Por otro lado, se puede afirmar que la *pertinencia* es parte esencial de la calidad educativa, ya que da una respuesta adecuada a las necesidades del desarrollo

del niño, tanto a nivel personal y social, como a nivel de la sociedad cambiante y dinámica, con todas sus características culturales, propias de cada grupo. Para que el proceso educativo sea pertinente, los aprendizajes que se constituyan para conformar el desarrollo de la personalidad del alumno, deberán ser útiles, provechosos, significativos y activos para su vida ciudadana y productiva, así como para el desarrollo de la sociedad en su proyección hacia la humanidad.

La *equidad*, por su parte, asegura que el derecho que todos tenemos a la educación, sea asequible y completo. En nuestro caso, equidad va más en relación a encontrar las estrategias necesarias que aseguren que la educación llegue mejor complementada a aquellos que carecieron del servicio con anterioridad. Desde el punto de vista del Estado, equidad es darle más a los que han tenido menos y menos a los que siempre han tenido.

Para hacer efectivos estos propósitos, el SIMAC, como institución responsable de la capacitación de los maestros y maestras en servicio, consideró retomar las experiencias exitosas recién incorporadas al sistema educativo: Nueva Escuela Unitaria y el Programa de la Niña (que asegura la equidad de género y la permanencia de la niña en la escuela) y, en colaboración con la Dirección General de Educación Bilingüe -DIGEBI-, gestionó el financiamiento necesario para emprender el programa de capacitación con la estrategia de Círculos de Docentes. Esta estrategia permitiría llegar a la totalidad de maestros, a pesar de las distancias y la poca accesibilidad de las comunidades rurales donde labora la mayoría.

La organización del programa

Los pasos emprendidos por el Ministerio de Educación, encaminados, no solamente a cumplir con los Acuerdos de Paz, sino la Agenda de Modernización del Estado, llevó a la descentralización de la gestión educativa para ponerla en manos de Directores Departamentales. Esto significa un gran adelanto en relación con la adecuación curricular, porque permite que en cada localidad se tomen decisiones en cuanto a las necesidades que el proceso educativo debe considerar en su planificación de acción.

Al tomar esto en cuenta, el programa de capacitación propuesto por la Unidad Central del SIMAC, se dividió en tres niveles de aplicación:

- **Nivel A**

Está Dirigido a Directores Departamentales, Coordinadores de Capacitación y personal técnico y administrativo de cada Dirección, para que, analizan-

do la propuesta, planifiquen su aplicación de acuerdo a los lineamientos de la misma y la adapten a las necesidades propias de cada lugar. Las reuniones de presentación de este nivel, que están a cargo de la Dirección de la Unidad Central del SIMAC, se llevan a cabo cada trimestre, con el fin de evaluar lo actuado y reorientar las acciones.

- **Nivel B**

Está Dirigido a Capacitadores Técnico-Pedagógicos, Supervisores Educativos, Técnicos y Orientadores de la DIGEBI y Técnicos del Programa Nacional de Autogestión Educativa - PRONADE, como responsables directos de las actividades de capacitación. Estos talleres están a cargo del personal técnico de la Unidad Central del SIMAC, y tienen como objetivo dar a conocer lo planificado en cada Departamento, analizar los módulos propuestos para hacer sugerencias que enriquezcan su contenido y hacer la transferencia tecnológica de los mismos, asegurando su correcta aplicación. En general, orientan el proceso hacia el perfil propuesto. Aunque planificados para desarrollarse cada trimestre, estas reuniones se realizan con mayor frecuencia, dependiendo de las necesidades de los grupos.

- **Nivel C**

Está dirigido a maestros y maestras de los niveles preprimario y primario del sistema, tanto de escuela unitarias como graduadas, monolingües y bilingües, organizados en Círculos. Las reuniones en este caso, son convocadas por los Supervisores Educativos, de acuerdo con la programación acordada. Los módulos son provistos por SIMAC y la actividad se realiza, en la primera fase, bajo la orientación del técnico a cargo de cada Círculo. Al estar el mismo en su segunda fase, y de haber necesidad, cada Director de escuela es responsable de su grupo y se elige a un Coordinador como responsable de la actividad.

¿Qué son los Círculos?

Los Círculos son agrupaciones voluntarias de maestros y maestras que se reúnen mensualmente para intercambiar experiencias en relación con las diferentes actividades que promueven. De la misma forma, comparten problemas con el fin de encontrar soluciones con la ayuda de los otros miembros del grupo. Éstos pueden referirse a los niños y niñas (aprendizaje, actitudes, nutrición, etc.), a los padres de familia, a la comunidad y a la escuela, dentro de su proyecto de desarrollo.

Las ventajas del Círculo son innumerables, aunque su función principal (especificada claramente en La Memoria Técnica de la Actividad del NEU:1996), enriquece cuatro aspectos:

- Reivindican necesidades humanas básicas, como la convivencia, la creación, la libertad, el entendimiento y el afecto.
- Fomentan la necesidad de participación como posibilidad de transformación en el nivel personal y social y como respuesta para vivir la democracia.
- Facilitan la identificación de necesidades y soluciones en una dinámica permanente de reflexión-acción que parte de la práctica cotidiana de cada docente.
- Facilitan el proceso de formación permanente, proporcionando un espacio para que los mismos maestros y maestras expongan sus saberes y experiencias de trabajo, por lo que la transferencia de tecnología es horizontal, de maestro a maestro.

Desde esta perspectiva, el docente se ve como un *"agente reflexivo, creativo y dinámico"*, digno de exponer las experiencias de sus alumnos y alumnas, respetarle su propio ritmo en la innovación del proceso y como un *"profesional de la pedagogía"*. Además, la organización de los maestros en Círculos permite que se pueda tener una comunicación constante con ellos. Asimismo, se propician espacios para que la comunicación sea fluida y de transferencia de tecnología, es decir, si algún maestro descubre una forma de desarrollar algún material y orientar los procesos de desarrollo, lo comparte con los demás. Este aspecto es muy importante porque se fundamenta en la idea pedagógica de *"construir en conjunto"* y de *"respetar y apreciar"* lo que los colegas experimentan con el desarrollo diario de su tarea educativa.

Por otro lado, los valores humanos y profesionales que las mismas reuniones generan a través de la convivencia, ayudan al crecimiento de sus miembros. Si los niños y niñas están aprendiendo otra forma de *"aprender"*, es indispensable que los maestros y maestras de esos niños reflexionen constantemente sobre formas de trabajo innovada por ellos mismos y que reflexionen también sobre las consecuencias que el cambio tiene para los mismos maestros. En cada una de las actividades de aula y fuera de ella, los docentes tienen que tener muy claro qué papel les corresponde desempeñar. Los Círculos son el espacio ideal para cuestionarse constantemente ese cambio y esa innovación que promueven. Esto, a su vez, motiva para continuar generando otros procesos de innovaciones y cambio en la

escuela y en el papel que los otros miembros de la comunidad educativa juegan en ella.

Los módulos de autoformación:

Ahora bien, para dirigir el proceso de cada Círculo hacia el enfoque curricular vigente, que permite su adecuación a cada escuela en particular, y que por lo mismo necesita de la orientación constante para, en forma gradual, ir produciendo el cambio, se diseñaron, reprodujeron y distribuyeron módulos de autoformación para el maestro y para los directores de las escuelas. Para la elaboración de algunos de estos módulos, especialmente los iniciales, se tomaron como base los usados en la actividad NEU y EBA, los cuales ya habían sido validados y probados como aplicables con éxito. Los mensajes pedagógicos contenidos en los módulos de autoformación se organizaron para acoplarlos a las diferentes fases del programa: sensibilización, aplicación y consolidación.

Los módulos, en general, están diseñados de manera que, a través de narraciones de situaciones de la vida diaria en el quehacer educativo de los maestros, se identifiquen soluciones a los problemas que enfrentan, se reflexione sobre las propuestas metodológicas que se explican, se adopten las técnicas que se sugieren y se adecuen las actividades a cada alumno y alumna, a fin de propiciar el desarrollo individual, particularmente necesario en ellos. En su parte final, cada módulo pide que cada maestro especifique el compromiso que adquiere y lo que voluntariamente ofrece hacer al regresar al aula la mañana o tarde siguiente.

La metodología empleada en la presentación de las actividades, al pedir-se al maestro que desarrolle las actividades en grupos, en pareja o solo, siguiendo las instrucciones dadas en cada parte del módulo, o bien cuando se le solicita que comparta sus reflexiones, conclusiones, propuestas o propósitos con el resto de los grupos, modela la actuación que se espera él o ella tengan en el aula cuando trabajen con sus alumnos y alumnas. A través de las actividades de los Círculos los maestros van absorbiendo el enfoque curricular que se promulga, aún sin que de manera explícita se mencione o especifique.

En la *fase inicial de sensibilización*, se elaboraron tres módulos: I. Círculos de Calidad Docente, II-A Educación con Calidad y II-B Educación con Calidad: Participación Comunitaria, Cultura y Desarrollo.

Módulo de Calidad Docente

Tiene como principal intención organizar a los maestros y maestras en Círculos,

dándoles a conocer las funciones de los miembros, las ventajas que tienen y motivarlos a asistir con regularidad a los mismos. Para esta organización se contó con la colaboración de los Capacitadores Técnico-Pedagógicos (ahora descentralizados administrativamente en las Direcciones Departamentales de Educación), los Supervisores Educativos del sistema y los Orientadores y Técnicos de DIGEBI Y PRONADE. En cada Departamento de la República, cada uno de estos profesionales se hizo cargo de un determinado número de escuelas que, geográficamente, quedaron conformadas en un Círculo donde se atiende igualmente el proceso bilingüe y monolingüe.

Módulo de Educación con Calidad (II-A)

Este módulo es considerado como uno de los más importantes en el proceso de capacitación de los docentes, ya que motiva al maestro o maestra a reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas y el tipo de formación que está dando a sus alumnos y a pensar hasta dónde esa formación les va facilitar un nivel de vida mejor. Al aceptar el docente la necesidad de cambio y solicitar apoyo para realizarlo, se trabaja la segunda parte del módulo donde se hace énfasis en el reto que constituye dar educación con calidad sin esperar ayudas externas y en las condiciones existentes en cada comunidad.

El módulo presenta, a manera de guía, el perfil del maestro, el perfil del niño y niña y de la escuela, así como el papel del padre de familia, de las comunidades y de las autoridades en la concepción de un enfoque activo, con equidad de género e interculturalidad, todo lo cual permite una educación con calidad.

Al mismo tiempo que va presentando las ideas de cambio, hasta cierto punto nuevas, va promoviendo la reflexión sobre la mejor forma de transformar su entorno y aplicar las sugerencias que se dan.

Módulo de Educación con Calidad (II - B)

Este módulo tiene como propósito presentar la necesidad de basar el proceso educativo en las necesidades culturales de cada grupo y enlazar la comunidad educativa con la escuela, con el fin de efectuar el proyecto de desarrollo del niño en conjunto como corresponsables del mismo.

Dentro de los períodos de reflexión que propicia, el maestro tiene oportunidad de buscar una identidad para él y para su escuela que refleje el contexto en el cual está inmersa y que, como a sus alumnos, los haga diferentes, únicos y a la vez capaces de convivir en sociedad.

Al mismo tiempo, el módulo sugiere instrumentos y formas de conocer mejor a la comunidad, de manera que los procesos educativos respondan a las necesidades detectadas, y el docente aprecie y respete las diferentes culturas y promueva el rescate de los valores que representan.

Módulo de Gobierno Escolar

Como un módulo de transición entre la fase de sensibilización y la de aplicación, se creó el módulo de Gobierno Escolar. Su objetivo principal es impulsar el cambio e innovación en el entorno más cercano al maestro: los niños. A través de la elección de su gobierno escolar, los alumnos comienzan a experimentar la práctica de procesos democráticos, de tolerancia y respeto por sus semejantes, así como de responsabilidad por las tareas aceptadas en las diferentes comisiones en que participan voluntariamente. Se espera que estas actitudes trasciendan el ámbito escolar y contribuyan al logro de una convivencia pacífica en las familias y las comunidades.

Por parte de los maestros, la delegación de responsabilidades en las comisiones formadas por los niños y niñas, significa la mejor prueba de que el proceso de transición ha comenzado para aceptar su papel de discreto facilitador y no como centro del proceso educativo.

La fase II del programa es la de aplicación. En ella se comienzan a dar técnicas que permitan la innovación de las actividades en el aula y, de esta forma, el currículo rígido que se ha trabajado hasta la fecha, comience a ser adaptado con mayor libertad de acuerdo a las necesidades de cada escuela, de cada grado y de cada alumno. El propósito es que, como explica J. C. Wilson (1996), la enseñanza de calidad sea aquella que "planifica, ejecuta y evalúa el currículo adecuado a cada alumno en particular, en la diversidad de individuos que aprenden".

Los módulos de esta fase están siendo elaborados conforme se van detectando las necesidades de los grupos y se va considerando el camino más efectivo a seguir para ir introduciendo los cambios en forma sutil y gradual.

Hasta la fecha se han desarrollado los siguientes módulos.

Módulo de uso de textos en el aula

El plan original de elaboración de módulos se vio alterado por la necesidad de preparar a los docentes para el uso adecuado de los textos que, por primera vez, el Ministerio de Educación elaboró y distribuyó en la totalidad de escue-

las del país. Simultáneamente, mientras se repartieron libros de Matemática, Lenguaje, Ciencias Naturales y Estudios Sociales para los grados de primero a sexto, así como Aprestamiento para preprimaria, en idioma español, se distribuyeron libros en cuatro idiomas mayas en las escuelas de educación bilingüe para los grados de preprimaria y primario. Estas últimas escuelas, habían contado con textos en años anteriores, ya que por tener con un enfoque bilingüe, tuvieron fondos especiales para ello.

Este módulo provee sugerencias para el mejor aprovechamiento de cada una de las partes (ilustraciones, información, actividades, evaluaciones, etc.) que presentan los textos y la planificación de actividades extra que aseguren el desarrollo de los procesos esperados. Además, prepara para el nuevo papel de facilitador del maestro, ya que los libros fueron diseñados de forma que el alumno pueda trabajarlos por sí solo e interactúe independientemente con compañeros.

Los textos, que se elaboraron siguiendo los lineamientos curriculares vigentes, e incorporando innovaciones del enfoque activo ya validadas por los proyectos anteriores, constituyen el paso previo para los que se entregarán en el año 2000, que presentarán unidades integradas para el Ciclo de Educación Fundamental, de preprimaria a 3^{er} grado, y autoaprendizaje a partir de 2^o grado de primaria.

Módulo de evaluación

Como consecuencia de la misma necesidad de preparar a los docentes para las innovaciones presentadas en los textos, se adelantó la presentación de este módulo, ya que a través de su discusión y reflexión, se comprende, en mayor medida, la propuesta de *evaluación flexible* que se viabiliza en los textos.

La evaluación flexible estaba basada en el principio de propiciar un desarrollo de procesos al ritmo del alumno y la alumna. Dada la situación económica de la mayoría de familias del área rural, los estudiantes deben ausentarse de la escuela por períodos de tiempo imprevisibles en muchos casos. Esto ha provocado que un alto porcentaje se vea obligado a repetir el grado al no alcanzar los objetivos propuestos y no completar el porcentaje mínimo de asistencia requerido.

En este sentido, el Ministerio de Educación ha previsto que, con el apoyo del uso apropiado de los textos, el niño pueda asistir a la escuela cuando sus obligaciones familiares lo permitan (calendario y horario flexibles, adaptados a las necesidades individuales de cada uno), sin que el año escolar limite su promoción

de un grado a otro. Esto quiere decir que por medio de las actividades de autoaprendizaje que se presentan y de evaluación formativa, el alumno puede continuar su educación cuando vuelve a la escuela sin que se vea obligado a comenzar de nuevo con actividades que le permitirían alcanzar objetivos que ya logró en el año anterior. De esta forma, al finalizar el año escolar no se reporta como "no aprobado" sino "en proceso". Será promovido al siguiente grado cuando termine de alcanzar la totalidad de objetivos propuestos, sin importar el mes del año en que suceda.

Para que este proceso sea efectuado, se necesita dominar lo que significa el término "*evaluación formativa y flexible*". Es necesario que el docente esté convencido que lo justo es adaptar el quehacer en el aula a las necesidades individuales de cada alumno. Este módulo lo explica en forma fácil, amena y ejemplificada a través de anécdotas tomadas de casos reales en donde los alumnos se han visto libres de la presión que significa "tener exámenes" sin estar preparados para ello. Cuando el estudiante se presente a una prueba objetiva, todas las actividades previas se habrán desarrollado a satisfacción y él o ella estarán tranquilos y seguros de los resultados positivos. Esto significa que, ejercicio por ejercicio y unidad por unidad serán evaluados formativamente hasta lograr el éxito deseado sin que el tiempo cuente como limitante.

Para oficializar la evaluación flexible, se procedió a una consulta general con todos los equipos técnicos y administrativos de los Departamentos, la cual dió como resultado la reforma al Reglamento de Evaluación vigente.

Módulos de aprestamiento (VII-A y VII-B)

Debido a la escasez de maestros y maestras especializados en la educación preprimaria, por lo regular los alumnos de primer ingreso son atendidos por docentes que no tienen mayor conocimiento sobre lo que significa el desarrollo de habilidades y destrezas necesarias para el inicio del aprendizaje de la lectura, la escritura y la matemática.

De igual forma, los maestros que atienden el primer grado, atienden, en su mayoría, niños y niñas que no han recibido el aprestamiento necesario para alcanzar los objetivos de desarrollo planificados. Los docentes que trabajan segundo y tercer grado, tampoco tienen la capacidad de detectar las causas de problemas originados en la falta o carencia del aprestamiento inicial.

Por esta razón, se diseñó este módulo, dividido en dos partes –tomando

en cuenta la cantidad de tiempo disponible en cada reunión del Círculo— que presenta la parte teórica del aprestamiento, sugerencias de ejercicios de aplicación y estudio de casos que prepararán a los maestros para apoyar efectivamente el desarrollo integral de los niños y niñas.

Este módulo tuvo tanto éxito que, planificado originalmente para ser trabajado por maestros del CEF, tuvo que cubrir la demanda de docentes de 4º, 5º y 6º grados, que descubrieron problemas de aprendizaje en sus alumnos que podrían ser solucionados a través de los ejercicios sugeridos.

Módulo V: desarrollo de las habilidades comunicativas en el CEF

Módulo VI: desarrollo de las habilidades comunicativas en el CEC

Módulo VIII: comprensión de lectura

Estos módulos presentan sugerencias de actividades que permitirán desarrollar las habilidades de la comunicación oral y escrita en los alumnos. En la medida que los niños y niñas aprendan a decir lo que piensan, lo que observan, lo que analizan, a escuchar con atención, a comprender, interpretar y aplicar lo que leen o escuchan, a escribir con claridad sus mensajes, se puede decir que están en proceso de alcanzar con éxito el desarrollo de sus habilidades para la comunicación.

Las técnicas y los procedimientos sugeridos en este módulo, se proyectan hacia todas las áreas de aprendizaje, aplicándose igual en las lecturas informativas que en las recreativas y promoviendo el desarrollo del lenguaje oral en el análisis de todo tipo: científico, humanístico, etc.

Módulo IX: equidad de género:

Este módulo presenta, en forma efectiva, las técnicas de aula que permitirán estimular la participación activa de la niña. De la misma forma, aclara conceptos con relación al género y sugiere actividades a desarrollarse con padres de familia para promover la inscripción y permanencia de la niña en la escuela.

A continuación se señalan los módulos ya están listos para impresión, pero no han sido validados por los equipos técnicos, por lo que estarán siendo utilizados en las reuniones programadas para el segundo semestre el año. Se irán proporcionando de acuerdo con las solicitudes que se reciban y que se ajusten a las programaciones propias de cada Departamento.

Los temas que se incluyen son:

- *Autoestima*: relaciona en forma efectiva el proceso de evaluación con la construcción y fortalecimiento de la autoestima del niño, al sugerir al docente formas de evaluar formativamente sin lastimar la motivación en el alumno. Se aclaran algunos conceptos erróneos detectados en los maestros y que contribuyen a la destrucción de esa autoestima en el alumno. Además, sugiere actividades en donde se refuerza positivamente a los niños y niñas y se practica el respeto y aprecio mutuo.
- *Aprendizaje activo y evaluación*: sigue al módulo de Evaluación I, y relaciona los procesos activos en el aula con una evaluación formativa efectiva.
- *Rincones de Aprendizaje. Matemática: el concepto de número*: Sugiere actividades de manipulación en el aula que permitirán la mejor comprensión de los conceptos matemáticos que se trabajan y su aplicación práctica en el contexto del niño. Esto se logra a través de laboratorios en los cuales, sin ninguna presión, el niño piensa, analiza y emite opinión respecto a problemas que se le presentan.
- *Rincones de Aprendizaje. Ciencias Naturales*: presenta laboratorios de aplicación de principios científicos para que el niño y la niña internalicen las ideas a través de la manipulación. Los materiales que se sugieren son, por lo general, de desecho o de fácil adquisición.
- *Rincones de Aprendizaje. Idioma Español*: los ejercicios y actividades que se sugieren, permiten elevar los niveles de procesos de pensamiento, ofreciendo, tanto al maestro como al alumno, herramientas a través de las cuales se le facilitará el análisis, la emisión de juicios críticos, la toma de decisiones y otros procesos útiles para la solución de problemas en la vida.
- *Rincones de Aprendizaje. Estudios Sociales*: presenta sugerencias para la aplicación de los conocimientos en proyectos fáciles, que modificarán su entorno en la escuela, el hogar y la comunidad. Este tipo de actividades da significado a los aprendizajes del aula al adecuarlos al contexto de vida de cada alumno.
- *Derechos Humanos*: enfocado específicamente hacia maestros y padres de familia, para informar sobre los derechos del niño y el adulto con la intención de sugerir actividades en las cuales se practica en forma efectiva el respeto hacia ellos.
- *La escuela y la enseñanza de valores*: Diseñado de forma que se pueda atender los valores propios de cada uno de los veinticuatro grupos mayori-

tarios que habitan el país, a la vez que promueve los valores universales que permiten la unidad en la diversidad.

- *Administración de biblioteca:* dentro del apoyo didáctico que reciben los maestros que van adelantados en el proceso de cambio y que ya tienen constituido su gobierno escolar, se encuentra la entrega de minibibliotecas para su uso en el aula. El módulo está dirigido a docentes como orientadores del proceso y a los niños como administradores efectivos de las bibliotecas escolares para que, a través del Comité de Biblioteca, y por turnos, manejen el préstamo de los textos entre sus compañeros.
- *Aprovechamiento de bibliotecas escolares:* como complemento del módulo anterior, éste presenta actividades en las cuales los alumnos pueden mejorar su comprensión de lo leído, y aplicarlo, de ser pertinente, en su contexto.
- *Un equipo de trabajo en la escuela:* desarrollado para promover el trabajo en equipo entre los docentes, que dé como resultado un proyecto común adecuado al contexto de la escuela.

Los siguientes módulos fueron elaborados para ser utilizados en la capacitación de directores de escuelas, con el fin de actualizarlos en técnicas administrativas y de relaciones humanas.

- *Administración general; Administración Educativa; Administración Curricular; Las Relaciones Humanas en la Escuela; Investigación Participativa; La Reforma Educativa y Liderazgo Proyectoado en las Escuelas.*

La evaluación de los talleres en los tres niveles

Dentro del plan inicial del programa de capacitación, se incluyó la elaboración de pre y post tests que ayudaran a llevar un control de la efectividad en la entrega de los módulos en todos los niveles. Estos instrumentos incluyeron sugerencias y opiniones, lo cual ayudó a mejorar las actividades y adecuarlas a cada grupo en particular.

El seguimiento posterior

Pero la efectividad de las capacitaciones solamente puede medirse en el aula al constatar los cambios que el docente introduzca en su quehacer diario. Para tener evidencias de estos cambios, se procedió, en primer lugar, a levantar una investigación que sirviera de línea base para comparaciones posteriores. Para ello se elaboró un instrumento en el cual se dejó constancia de todos los pormenores

que, a través de observaciones del proceso educativo y de evidencias físicas (arreglo del mobiliario, materiales elaborados por los alumnos, etc.), pudiera indicar gradualmente en qué fase del proceso de innovación se encuentra el grupo evaluado.

Con el fin de guiar el proceso personalmente, servir de apoyo al docente y motivarlo con expresiones de aliento que muestren el aprecio por los esfuerzos hechos, se planificaron visitas a las aulas por parte del equipo técnico de cada departamento y del equipo técnico de la Unidad Central del SIMAC. En estas visitas, se procedió a utilizar nuevos instrumentos que permitieran llevar una estadística confiable del grado de avance en cada caso.

La fase de consolidación

¿Hacia dónde se dirige el proceso?

De acuerdo al plan general, al estar instaurado el proceso de adecuación curricular en forma permanente en las escuelas, cada una de ellas, trabajando en equipo, detectará la necesidad de crear su propio *"proyecto educativo"*. Este deberá estar adecuado a las particularidades idiomáticas y culturales de su contexto y deberá responder, en todos los ámbitos del currículo, a las necesidades detectadas.

Para guiar este proceso, se preparará material impreso que les permitirá tener un diagnóstico real de su situación y preparar ese currículo particular necesario. Y luego aplicarlo. Los equipos técnicos estarán también preparados para acompañarlos en la aventura interminable de lograr la calidad educativa.

Problemas y soluciones encontradas

Los proyectos piloto desarrollados en el transcurso de los últimos seis años, permitieron evitar en la aplicación del Programa Nacional de Capacitación, los errores que se fueron detectando en su inicio. Esto ayudó, desde un principio, a presentar los talleres a los tres niveles programados en forma efectiva, debiéndose hacer únicamente ligeras adecuaciones a los distintos grupos atendidos.

Sin embargo, al generalizarse la aplicación, se encontraron problemas para la efectiva evaluación de cada taller, especialmente cuando esta evaluación se intentó hacer en el nivel central. La solución encontrada a este problema consistió en delegar esta responsabilidad a cada Dirección Departamental, recibiendo la Unidad Central, únicamente información condensada al respecto. Como medi-

da de seguridad, dicha Unidad Central procedió a evaluar, al azar, una muestra de cada nivel y de cada reunión programada y contrastar los resultados.

Esta evaluación, presentó también el problema de la asignación de recursos financieros para la movilización del equipo técnico en cada Departamento. Para solucionarlo, se hizo una reasignación de recursos del presupuesto nacional y se gestionó, otra parte, a través del Proyecto de Apoyo a la Reforma Educativa.

El último problema digno de mención lo constituyó la adjudicación de nuevas funciones adicionales al equipo de Capacitadores Técnico-Pedagógicos de los Departamentos, lo cual no permitió que pudieran cumplir cabalmente con la totalidad de reuniones de Círculos programadas.

Al no estar las maestras y maestros acostumbrados, aún, a asumir la responsabilidad de su propia actualización, no tomaron la iniciativa de continuar con las reuniones por su cuenta. Como solución, se procedió con la fase de consolidación, en la cual, administrativamente, la responsabilidad de las reuniones de Círculo recae en los Directores de las escuelas constituidos como Coordinadores de los Círculos, y electos por decisión del grupo en forma alternativa.

Conclusión general

El Programa Nacional de Capacitación de maestros está en marcha y, de acuerdo con las evaluaciones hechas hasta la fecha, se dirige hacia la meta incorporando, en el aula, actividades que permiten el desarrollo de una educación con calidad, equidad y pertinencia en el contexto multicultural y plurilingüe de Guatemala.

Pero aún está en un inicio, y solamente podrá verse un resultado claro si se logra motivar a los maestros y maestras para que, aún sin el apoyo de los equipos técnicos, continúen reuniéndose e intercambiando experiencias en los Círculos de Calidad Docente. Creemos que esta estrategia puede ser la solución para preparar a los futuros ciudadanos del mañana, en un contexto global.

La formación inicial y la formación continua de profesores de educación básica

El caso de México (*)

Por: Ernesto A. Ponce Rodríguez (**)

A partir de la consideración de que la escuela y la labor docente desempeñan un papel central en los procesos de reforma educativa, este documento desarrolla las líneas de política que han orientado esa reforma y las acciones consecuentes dirigidas a mejorar la calidad en la formación inicial y continua de los profesores de educación básica. En ambos casos, se señalan los logros obtenidos, cuanto las dificultades a superar.

Presentación

El propósito de esta ponencia es presentar una síntesis de las innovaciones que actualmente se realizan en México en materia de formación inicial y formación continua de profesores de educación básica¹.

Una vez que se han logrado importantes índices de atención educativa a la población infantil en edad escolar, en México al igual que en otros países, la es-

(*) 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; República Argentina.

(**) Director de Desarrollo Curricular de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal; Secretaría de Educación Pública; México.

¹ En México, la educación básica comprende: al menos un año de educación preescolar, seis de educación primaria y tres de educación secundaria.

cuela y el maestro han vuelto a ocupar un lugar central en los procesos de reforma educativa. Se han hecho a un lado las declaraciones, para emprender acciones efectivas que permitan elevar la calidad educativa, con nuevos planes y programas orientados a los niños y adolescentes que cursan alguno de los niveles básicos, así como diversas actividades para fortalecer la formación y superación profesional de los encargados de la enseñanza.

La demanda de una educación de calidad por parte de una sociedad en continua transformación, ha obligado a nuestro sistema a ofrecer nuevos contenidos, que permitan al educando desarrollar sus conocimientos, habilidades y actitudes para participar activamente en la vida económica, en el uso y el respeto de los recursos naturales, en la vida política caracterizada, cada vez más, por una mayor pluralidad, y en el aprecio y la práctica de valores en la vida personal y la convivencia social.

Aunado a lo anterior, se ha reconocido la necesidad de incorporar cambios en la formación de los maestros, tanto la que reciben de manera inicial en las escuelas normales, como la que logran a través de opciones de estudio, curricular o no, durante el ejercicio de su profesión. En la definición de la política orientada a la atención del profesorado, se han incorporado las valiosas experiencias desarrolladas en nuestro país y en el extranjero, el avance científico y tecnológico y las nuevas exigencias en el terreno de la formación de los recursos humanos, bajo la consideración de que la escuela y la acción del docente desempeñan un papel activo en las transformaciones que experimenta la sociedad.

Para tener una visión panorámica de los principales cambios experimentados durante los años recientes en el sistema mexicano, la presente comunicación se organiza en tres partes. En la **primera**, se hace mención a las líneas de política que han orientado la reforma educativa en México, sobre todo a partir de 1992, con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. En **segundo lugar**, se presentan los elementos fundamentales que definen y conforman las acciones dirigidas a la formación continua de los profesores de educación básica en servicio. Como **tercer apartado**, se exponen los elementos centrales que guían la formación inicial de los profesores en las escuelas normales.

El intercambio de experiencias obtenidas en otros países de la región, aportará elementos valiosos para ponderar los alcances de las propuestas mexicanas, así como para prever y atender problemas y dificultades con base en las alternativas aplicadas en otros contextos. Con seguridad, este Seminario ofrece la posibilidad de enriquecer los proyectos en marcha en cada país y permitirá lograr

una mejor preparación de los docentes como factor que posibilite una educación para todos de mayor calidad.

La política educativa en la educación básica y en la formación de profesores

México reconoce el importante papel que desempeña la educación básica como factor que promueve la equidad, el mayor bienestar social y la formación de seres humanos responsables en todos los ámbitos de la vida social. Es un país con una riqueza pluricultural, étnica y lingüística, y con una población dispersa con altos niveles de marginación, que representa uno de los retos más importantes en la oferta de los servicios educativos².

En los últimos años, se han realizado importantes esfuerzos con el propósito de brindar una educación de calidad a mayor número de niños y adolescentes en edad escolar, asegurar su permanencia en el sistema educativo y ofrecerles oportunidades para continuar hacia niveles superiores de preparación. Estos esfuerzos se enmarcan en las líneas de política educativa de los últimos años, establecidas en el **Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica** (1992), las reformas al **Artículo Tercero Constitucional** (1993), la **Ley General de Educación** (1993) y el **Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000**. Se destacan, por constituir el detonador de estas políticas, las orientaciones del Acuerdo Nacional para la Modernización (ANMEB).

Con el propósito de impulsar y fortalecer la educación básica, el 18 de mayo de 1992 la Secretaría de Educación Pública (SEP), todos los estados de la federación y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), firmaron el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB). El mismo, tomó en consideración los resultados de un amplio proceso de consulta en el que participaron maestros, padres de familia, expertos en educación y diversos sectores de la educación para la formulación del Programa para la Modernización Educativa y el Programa Nacional de Desarrollo 1989-1994. En su proceso de construcción se realizaron negociaciones e intercambios de opiniones entre los actores firmantes, para llegar a un documento de consenso.

² En 1995 había en el país 6.715. 591 indígenas —aproximadamente 7,4% de la población total que, según el Censo realizado durante ese año, era poco más de 91 millones— que utilizan más de 80 lenguas y variantes dialectales, concentrados en 62 grupos étnicos. Noventa y seis por ciento de las localidades del país albergan a menos de 1.000 habitantes. Siete de cada diez poblados de entre 100 y 999 habitantes presentan grados de marginación alta o muy alta.

El ANMEB se sustenta en *tres ejes fundamentales* que se refieren a la:

- reorganización del sistema educativo y una nueva participación social en la educación;
- reformulación de los contenidos y materiales educativos;
- revaloración social de la función magisterial.

Reorganización del Sistema Educativo Nacional

El federalismo fue una aspiración de México desde sus primeras épocas de la vida independiente, con el objetivo de lograr la unidad nacional respetando la rica diversidad de las culturas y regiones que conforman nuestro país. Las luchas constantes entre federalistas y centralistas impidieron su concreción.

La Constitución de 1917, que incorpora las conquistas sociales logradas por la Revolución iniciada en 1910, reafirmó el carácter federal de la República y otorgó a los ayuntamientos la responsabilidad de la prestación del servicio de educación pública. Se buscaba que el componente medular de la organización política fuera el instrumento fundamental para formar a los ciudadanos. Fueron los factores de carácter principalmente económico –carencia de recursos humanos suficientes y bien preparados y la penuria financiera como resultados de la cruenta lucha civil–, los que obstaculizaron la realización del proyecto, por lo que en 1921, con la creación de la Secretaría de Educación Pública, se decidió centralizar la educación como única vía para atender las grandes carencias educativas de ese momento³.

A partir de entonces, y durante setenta años, el gobierno federal aportó la mayoría de los recursos para ampliar la cobertura educativa, sobre todo en las zonas rurales y aquéllas con mayores índices de marginación. Sin embargo, la enorme distancia entre la autoridad educativa y las escuelas, los maestros y los padres de familia, deterioró la gestión escolar y provocó una responsabilidad educativa insuficientemente compartida por los diferentes órganos de gobierno. Para superar estos problemas, se decidió reorganizar el sistema educativo con un sentido federalista, que involucrara a los actores cotidianos del proceso educativo, distribuyendo mejor las responsabilidades y acercara la toma de decisiones a la escuela.

³ En 1920, dos tercios de la población del país era analfabeta y el promedio de escolaridad era de un año. Entre las primeras tareas que realizó la flamante Secretaría, se destaca la creación de escuelas rurales en todo el territorio y el dotar de escuelas propias a las comunidades indígenas, con el propósito de abatir el fuerte rezago educativo. En 1997, el índice de analfabetismo llega al 10,1% y el promedio de escolaridad es de siete años.

El proceso de federalización se inició en 1970, mediante diferentes acciones, una de las cuales fue la desconcentración administrativa. Se establecieron nueve unidades regionales en el país, que servían de enlace entre las entidades y las oficinas centrales, para atender las demandas y prestaciones del magisterio. En 1978, se instalaron delegaciones generales de la SEP en todos los estados, con las tareas de coordinar, operar, administrar y planear los servicios educativos federales de preescolar, primaria, secundaria y normal, y simplificar los trámites administrativos. Con estas medidas, se inició ese proceso de desconcentración y se aligeró, de alguna manera, la operación del sistema. Con la Revolución Educativa de 1982, se intentó racionalizar y hacer eficaz el uso de los recursos asignados, promover la participación de la comunidad, y fortalecer la capacidad de los estados en la operación de la educación. Los avances logrados con la implantación de las medidas anteriores, generaron condiciones favorables para impulsar la federalización educativa.

Mediante el ANMEB, en 1992, se puso en marcha, no una descentralización, sino la federalización educativa, como medio para fortalecer, tanto las facultades conferidas a la autoridad federal para garantizar una educación nacional, como la participación de los gobiernos estatales en el planeamiento y operación de los servicios. El mayor beneficio de la federalización educativa, es que los estados de la Federación recuperan el papel que durante setenta años les había arrebatado un sistema de centralización progresiva.

La transferencia de recursos humanos y financieros, constituyó un esfuerzo sin precedentes en la historia del sector público nacional. A manera de ejemplo, se pueden citar los siguientes datos: se entregaron a los estados 513.974 plazas docentes, 116.054 puestos administrativos y 3.954.000 horas-salario, que representan alrededor de 700 mil trabajadores; se desincorporaron alrededor de 100 mil inmuebles y 22 millones de bienes muebles; en 1993, los recursos financieros transferidos a los estados ascendían a 24 mil millones de pesos.

En los planteles escolares transferidos, existían en ese momento 1,8 millones de alumnos en preescolar, 9,2 millones en primaria, 2,4 millones en secundaria y 25 mil en las escuelas normales.

En paralelo con la transferencia, la SEP se reorganizó internamente *para atender de manera prioritaria funciones normativas y garantizar el estricto cumplimiento los fines educativos a nivel nacional*. Esta nueva organización permitió separar las funciones de carácter técnico normativo —función del gobierno federal— de las tareas operativas —función de los gobiernos estatales—.

Además, el gobierno federal mantuvo su compromiso de impulsar un desarrollo equitativo en materia educativa entre grupos, regiones y estados. El ANMEB lo obliga a desarrollar *programas compensatorios* para dar atención especial a las regiones y grupos más necesitados, como una medida que promueva un desarrollo regional equilibrado, la redistribución más justa del ingreso y la unidad del sistema educativo nacional.

Uno de los primeros resultados de la federalización de la educación, fue *abrir nuevos cauces para la participación social en la definición del proyecto educativo*. Los maestros, los alumnos, los padres de familia, los directivos escolares y las autoridades de las distintas esferas del gobierno, tienen ahora mayores oportunidades para participar en las labores cotidianas de la educación y en la reorganización del sistema escolar. Este sistema parte de la escuela, espacio en el que interactúan, de manera cotidiana, el maestro, el alumno y los padres de familia, y se abren posibilidades para la participación de la comunidad municipal, luego de la entidad federativa y, por último, del conjunto de la Federación.

Ello, implica el cumplimiento de una serie de responsabilidades y la creación de figuras colegiadas como los consejos escolares, municipales y estatales de participación social.

Entre los *objetivos de estos consejos* están los de:

- fortalecer y apoyar la comunicación entre la comunidad escolar y las instancias de gobierno, en beneficio del educando y en apoyo del maestro y de la escuela;
- estimular y promover diversas actividades extraescolares que complementen la tarea educativa del maestro;
- impulsar y asegurar la participación de la sociedad en el mejoramiento físico y material de la escuela;
- revalorar socialmente la función educativa, mediante estímulos y reconocimientos de carácter social, a los sujetos que se destacan en su labor educativa;
- evaluar el programa de participación social e informar de sus resultados a las autoridades y a la comunidad escolar.

Reformulación de contenidos y materiales educativos

Desde 1973, los planes y programas de estudio de los tres niveles de educación básica, así como los libros de texto gratuitos, sólo habían tenido cambios parciales. Para 1992

mostraban deficiencias señaladas por los maestros, padres de familia, la comunidad científica y la propia SEP. A partir del ANMEB, se decidió llevar a cabo la reforma integral de los contenidos y materiales educativos y la renovación total de los programas de estudio y libros de texto, con el propósito de elevar la calidad de la educación básica.

La reforma en los contenidos se orientó a atender a las necesidades básicas de aprendizaje⁴, a la sustitución de las áreas por asignaturas y a restablecer la importancia que amerita el estudio de la historia de México.

Se sustituyó la enseñanza de las disciplinas organizadas en áreas, que estaba apoyada en una inadecuada y artificial integración, por la *enseñanza por asignaturas*, mediante un sistema más práctico, útil y accesible a los alumnos.

La enseñanza de la historia se reincorporó como una asignatura específica en las escuelas primarias y secundarias, reconociendo su valor como disciplina integradora que contribuye a la función socializadora de la escuela. Durante veinte años, debido a la incorporación de la historia en el área de las ciencias sociales, no existió en México el estudio de la historia del país para fortalecer la identidad nacional. Ahora existen programas y materiales específicos para devolver el sentido al estudio de la historia patria.

En cuanto a la *enseñanza del español*, se asigna la prioridad más alta al dominio de la lectura, de la escritura y de la expresión oral; se elimina el enfoque estructuralista, poniendo énfasis en que los niños aprendan la lengua practicándola en sus manifestaciones oral y escrita, la sepan utilizar con propiedad para lograr claridad en la comunicación y sepan buscar información, valorarla y emplearla dentro y fuera de la escuela como instrumento de aprendizaje autónomo.

La enseñanza de la matemática, ocupa un segundo lugar de importancia en el tiempo de trabajo escolar. Se busca que las formas de pensamiento y de representación, propias de esta disciplina, sean aplicadas a situaciones de la vida cotidiana, siempre que sean pertinentes en el aprendizaje. Se pone énfasis en la formación de habilidades para plantear y resolver problemas, así como en el ejercicio del razonamiento matemático a partir de situaciones prácticas.

En la enseñanza de las ciencias naturales, se da atención especial a los temas relacionados con la preservación de la salud y con la protección del ambiente y de los recursos naturales.

⁴ Por "básico", no se alude a un conjunto de conocimientos mínimos o fragmentarios, sino, justamente, a aquello que permite adquirir, organizar y aplicar saberes de distinto orden y complejidad creciente.

Al recuperar el estudio sistemático de la historia, y también de la *geografía y la educación cívica* como asignaturas específicas y no condensadas en un área global de ciencias sociales, se busca inculcar en los niños el orgullo por nuestra identidad nacional y promover en ellos el reconocimiento de la importancia del respeto a los derechos humanos, el valor de la pluralidad étnica y política, la participación ciudadana y la democracia.

La *educación artística*, como parte de la formación integral de los alumnos, procura en los niños el aprecio por las principales manifestaciones del espíritu humano, y el gusto y la afición por dar cauce creativo a su sensibilidad. Se fortalece, además, la educación física, como un medio que favorece el crecimiento sano del organismo, fortalece la confianza y la seguridad en sí mismo, y fomenta la integración comunitaria.

Una característica esencial de los nuevos planes y programas de estudio, es su carácter flexible para aprovechar los elementos que ofrece la realidad local y regional como elemento educativo.

En síntesis, el nuevo modelo educativo para la enseñanza básica, puesto en marcha en 1993, busca formar individuos autónomos, reflexivos, críticos, creativos y solidarios, que puedan participar de manera comprometida y responsable como sujetos activos de una sociedad en permanente cambio.

Aparejado con la aplicación de los nuevos planes y programas de estudio, se estableció un *nuevo calendario escolar de 200 días de trabajo docente efectivo*. Esta disposición no significa sólo más días de clases, sino también mayores apoyos a los maestros y mejor atención a los educandos. Se busca, además, lograr un mayor aprovechamiento del tiempo disponible para la docencia, mediante la descarga administrativa a maestros y directores, de manera tal que puedan concentrar su mayor atención en los aspectos de carácter pedagógico.

También se renovaron los libros de texto gratuitos y la producción de otros materiales educativos⁵. Para el presente ciclo escolar 1997-1998, se editaron 143.041.550 materiales educativos que fueron entregados en forma gratuita a alumnos y maestros.

Revaloración de la función magisterial

Con el convencimiento de que el maestro es factor clave para la transformación educativa, el ANMEB estableció, como elemento fundamental, reforzar el reconocimiento de la *función magisterial*, mediante cinco acciones principales:

⁵ La última modificación a los libros de texto gratuitos se había efectuado en los primeros años de la década de los setenta.

la formación inicial del maestro, su actualización permanente, el empeño por mantener el salario profesional magisterial, la profesionalización ascendente mediante la carrera magisterial, y el aprecio social por la labor que desempeña. A continuación se comentan las tres últimas líneas de acción; más adelante se explicitan, en detalle, las dos líneas restantes.

Durante los años previos al ANMEB, el *salario magisterial* había perdido gran parte de su capacidad adquisitiva. Se colocaba por debajo del salario medio de otras actividades, para las cuales se requiere menos capacidad y preparación académica, así como menos responsabilidad social. A partir del Acuerdo, el gobierno federal y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, acordaron establecer un salario que permitiera al maestro garantizar una vida digna y decorosa para él y su familia⁶.

Asimismo, se acordó la *creación de la carrera magisterial*, que consiste en un sistema de promoción con dos propósitos: estimular la calidad de la educación y establecer un medio claro y justo de mejoramiento profesional, material y de la condición social del maestro. El anterior escalafón de ascenso y acceso a mejores salarios, tenía un carácter vertical y no favorecía el esfuerzo individual; sólo se avanzaba en él por deceso, jubilación o retiro del poseedor de la plaza inmediata superior, y no favorecía, necesariamente, al maestro que estaba frente a grupo. Con el nuevo esquema de la carrera magisterial, se permite la promoción horizontal del personal docente y se puede acceder a niveles salariales superiores, desarrollando la misma función, con base en la preparación, la calidad en el desempeño profesional y la antigüedad en el servicio. Dentro del esquema de la carrera magisterial se atiende además al personal directivo y de supervisión, así como a quienes realizan actividades técnico-pedagógicas.

Con el ANMEB, el gobierno federal y los gobiernos estatales se comprometieron a adoptar diversos mecanismos para impulsar el *reconocimiento al maestro y valorar la vocación docente*, así como a promover, de parte de la sociedad, el respeto y gratitud al maestro mexicano.

Algunos elementos de valoración del acuerdo

La transferencia de las funciones operativas del sistema escolar a los estados ha tenido un impacto positivo, al generar un sentimiento de confianza en los

⁶ A partir del mes de mayo del presente año, el salario profesional del magisterio equivale a 3,9 salarios mínimos, que representan, en promedio, 3.538 pesos mensuales (416 Dlls. U.S.), sin considerar otras prestaciones y los ingresos por la carrera magisterial.

actores educativos, pero, por otro lado, ha planteado nuevos problemas de gestión de diversa índole.

El proceso de federalización, ha tenido un avance diferenciado de acuerdo con las condiciones locales y regionales que presenta cada entidad. Por la complejidad que representa una reforma de tal magnitud, se requiere de un largo período para su cumplimiento total, por lo que aún existen procesos inconclusos y otros se encuentran rezagados. Como **principales avances** se pueden señalar la corresponsabilidad entre la federación y los estados; el acercamiento de la autoridad, ahí donde se desarrollan los procesos y se presentan los problemas; el cambio de planes y programas de estudio, perfectibles, pero mucho mejores de los que se tenían; la mejoría de los materiales de apoyo y el desarrollo de mecanismos de apoyo a la formación inicial y actualización de los maestros.

Persisten **problemas y dificultades**, no necesariamente derivadas del Acuerdo, sino de causas históricas y estructurales que se irán superando en la medida en que las orientaciones del mismo vayan formando parte natural de las prácticas educativas y se establezca el equilibrio de corresponsabilidad entre la función federal, la de los estados y los municipios y la participación social.

Los documentos normativos y de política educativa posteriores al Acuerdo —la reforma al Artículo Tercero Constitucional y la *Ley General de Educación*— han mantenido los compromisos establecidos en 1992 y han orientado su cumplimiento y operación. En particular, el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, como parte de las estrategias y acciones para elevar la calidad de la educación básica, establece un conjunto de tareas con el propósito de fortalecer la formación inicial, la actualización y superación de los maestros y directivos escolares. A continuación se exponen en forma sucinta las innovaciones que se han realizado en México en estos aspectos, que se concentran en dos acciones fundamentales: el *Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP)* y el *Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales (PROTFAEN)*.

La formación continua de los maestros

Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio

Antecedentes

Como se ha señalado, con la reforma educativa de 1992, la educación básica experimentó cambios fundamentales. Durante veinte años, los profesores y

estudiantes habían trabajado con planes, programas de estudio y materiales educativos diseñados para atender a los requerimientos y avances de las corrientes pedagógicas y de la ciencia de esa época.

Los profesores egresados de las escuelas normales obtenían una preparación vinculada al conocimiento de las disciplinas científicas, pero alejada de los conocimientos y habilidades necesarias para afrontar las tareas de la enseñanza con suficiencia y calidad. Las acciones de actualización emprendidas durante ese tiempo estaban poco estructuradas y, en su mayoría, se orientaron a aspectos alejados del quehacer docente y del fortalecimiento de las competencias que requiere el profesor en sus tareas cotidianas. El excesivo burocratismo y centralización, obligaba a la Secretaría de Educación Pública a realizar acciones de capacitación "en cascada", con los problemas consecuentes de distorsión y pérdida de calidad del contenido cuando llegaba a su destinatario final: el maestro.

Con el convencimiento de que esta situación no podía continuar, se decide impulsar cambios para ofrecer una actualización de calidad a los maestros en servicio que pusiera en el centro de atención los retos que enfrenta el profesor en su trabajo cotidiano. Así, se estableció un modelo orientado por los principios y características de la educación establecidos en nuestra Constitución:

- atender al nuevo carácter organizativo del sistema implantado con el federalismo educativo, para responder a las condiciones específicas de la entidad o región en la que laboran los maestros.
- incorporar los aportes que la investigación educativa y la experiencia de nuestro país y otros países, han desarrollado sobre la materia.
- reconocer la importancia social que tiene la enseñanza.
- centrar sus objetivos en la promoción de las competencias, para mejorar la actividad de los maestros y en el desarrollo de colectivos docentes en las escuelas y zonas escolares, con el objeto de aprender juntos y responsabilizarse por los resultados de su tarea.

Teniendo como marco este modelo, el establecimiento del PRONAP se llevó a cabo después de dos etapas antecedentes.

Al tiempo que se realizaban las modificaciones a los programas y materiales de estudio para la educación básica, fue necesario, en 1992, iniciar la actualización docente para acercar al maestro a los nuevos enfoques educativos.

Con este fin, se diseñó y llevó a cabo el *Programa Emergente de Actualización del Maestro (PEAM)*, que consistía en un periodo intensivo de actualización con materiales de apoyo a la docencia, en el que se abordaban contenidos considerados de atención prioritaria, por ser de difícil comprensión para los niños y profesores, de acuerdo con los resultados del trabajo directo de los maestros, así como de trabajos de investigación sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en áreas específicas de los contenidos escolares.

Por otro lado, a partir de los nuevos planes y programas de estudio para la educación básica, se inicia, con la modalidad de concurso abierto, la renovación de los libros de texto gratuitos. Una vez que se cuenta con los nuevos libros de texto, se inicia la estrategia para aproximar a los profesores al conocimiento de los nuevos programas, así como el enfoque adoptado para la enseñanza de las diversas asignaturas. Se ofrecieron cursos con apoyo de materiales impresos y transmisiones televisivas. Estas acciones se enmarcaron en el denominado *Programa de Actualización de Maestros (PAM)*.

Las experiencias con el PEAM y el PAM, expresaron con mayor fuerza la necesidad de construir un programa permanente de actualización, que superara la atención coyuntural a necesidades emergentes y pudiera convertirse en una opción real de desarrollo profesional y de mejoramiento de la enseñanza. En respuesta, la Secretaría de Educación Pública decidió, en 1995, establecer el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP).

Los propósitos del PRONAP

El Programa pretende dar una respuesta a los requerimientos de formación continua de los maestros de educación básica en servicio, a la necesidad de poner en práctica, en el salón de clases, las modificaciones curriculares llevadas a cabo a partir de 1993, y a impulsar el enfoque educativo que caracteriza al conjunto de la reforma de educación básica. La actualización se reconoce como un proceso de formación continua que se realiza mientras los profesores están en servicio, mediante diferentes acciones en las que se combina el estudio con el análisis de la práctica docente.

En una primera etapa, el PRONAP se ha propuesto desarrollar en los profesores un conjunto de competencias profesionales básicas como son: el dominio de los contenidos de las asignaturas que imparten; fortalecer el conocimiento de los enfoques pedagógicos de los planes de estudio y de los recursos educativos; y

desarrollar las capacidades necesarias para que puedan traducir los conocimientos anteriores en el diseño de actividades de enseñanza.

Rasgos característicos de la actualización del ProNAP

Para el desarrollo de la actualización, el PRONAP establece los siguientes principios básicos, que caracterizan las diferentes acciones que emprende:

- Estudiar los contenidos de las asignaturas en forma integrada con los enfoques pedagógicos para su enseñanza. Ello supone un buen conocimiento del educando, las etapas de su desarrollo y las condiciones del contexto familiar y social en los que vive.
- Promover y consolidar habilidades intelectuales básicas, como el hábito de la lectura, la comprensión del material escrito, la capacidad comunicativa oral y escrita, la capacidad para la resolución de problemas de diverso tipo y para localizar, seleccionar y emplear información de fuentes variadas.
- Resolver el rezago que presentan los maestros en cuanto a una formación más vinculada a las necesidades del aula y de la escuela, y generar en ellos una cultura más dinámica y abierta a las innovaciones educativas.
- Conjugar las iniciativas nacionales y estatales con las condiciones de cada entidad federativa y con la variedad de modalidades normativas que pueden desplegarse para atender a los profesores. Esta flexibilidad es necesaria para atender a una población magisterial que presenta una enorme heterogeneidad derivada de sus antecedentes formativos, condiciones del contexto en el que trabajan, experiencia profesional y género, entre otros factores. Además, esta flexibilidad abre posibilidades para atender necesidades educativas específicas por región o estado, inquietudes profesionales de grupos de profesores o problemas concretos, en particular de aquellos que realizan sus actividades en zonas y condiciones difíciles, con gran riesgo educativo⁷.

Componentes ProNAP

⁷ Cfr. SEP (1997), *Fortalecimiento del papel del maestro*, [Cuadernos de la Biblioteca para la Actualización del Maestro]. México. Esta publicación contiene las Recomendaciones de la 45ª Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO y los comentarios de Juan Carlos Tedesco a la 45ª Conferencia Internacional de Educación. Las características del PRONAP coinciden con lo expresado en dichos documentos.

El PRONAP está constituido por *tres componentes fundamentales*: Centros de Maestros, Programas de estudio y la Biblioteca para la Actualización del Maestro.

I. Centros de Maestros

Los Centros de Maestros son espacios destinados, exclusivamente, al apoyo académico de los maestros de educación básica en servicio. Cuentan con una biblioteca, que contiene aproximadamente 5 mil volúmenes, videoteca y audioteca básicas, computadoras con multimedia, aparatos de TV conectados a la red educativa satelital EDUSAT, videorreproductoras, grabadoras de audio y espacios para el trabajo de grupos de maestros.

Cada Centro cuenta con un equipo básico de personal para atención de usuarios; son profesores comisionados para desempeñar diferentes tareas de actualización. Existe, además, un cuerpo de asesores que, sin abandonar su trabajo en las aulas de educación básica, atienden y orientan a los grupos de maestros que solicitan apoyo.

La existencia de los Centros de Maestros, representa uno de los requisitos para lograr la flexibilidad en materia de actualización. Constituyen una base de operaciones que permiten acercar, a la escuela y a los profesores, diversas opciones para elevar la calidad educativa. En ellos, los maestros pueden consultar la biblioteca para preparar la clase, estudiar algún curso de actualización o leer por gusto e interés personal. Pueden elaborar material didáctico en computadora, solicitar videos para llevar al aula, también apoyo de un asesor o asistir a cursos y talleres. Los Centros fueron inaugurados a mediados de 1996. A la fecha, funcionan alrededor de 300 y se espera contar con 500 antes de que concluya el próximo año.

II. Programas de estudio

Representan el núcleo de la actualización y se aplican en modalidades formativas coherentes con los propósitos del PRONAP, pertinentes a las necesidades de los maestros y orientados por los enfoques educativos de los planes y programas de estudio de educación básica.

Los programas se *clasifican en tres grupos*, según su propósito:

- **Cursos nacionales de actualización**, para formar un núcleo de maestros

con alto nivel de especialización en la enseñanza de las asignaturas, niveles y grados de la educación básica. Consisten en una serie de cursos a los que el maestro se inscribe voluntariamente y estudia de manera individual, en grupo o con el apoyo de un asesor. Cuentan con un paquete didáctico que la SEP proporciona gratuitamente. Para certificar el estudio, el maestro presenta un examen nacional, cuya acreditación da lugar a una constancia con valor curricular y es aceptada para la Carrera Magisterial⁸.

- **Talleres generales de actualización**, cuyo propósito es mejorar progresivamente las competencias didácticas del conjunto de profesores de educación básica. Se realizan al inicio del ciclo escolar, con carácter obligatorio para todos los maestros, en grupos organizados según el nivel y grado en el que trabajan. Tienen como propósito que el maestro profundice en el conocimiento de los materiales educativos y los utilicen para generar estrategias didácticas y planes de clase. La evaluación la realizan los propios participantes y no existe una acreditación formal.
- **Cursos sobre gestión escolar**, tendientes a mejorar las competencias de los directivos escolares. La oferta nacional de estas acciones se pondrá en marcha en el presente año. Sin embargo, en varias entidades, se están desarrollando algunos cursos específicos para atender estos aspectos. Además, muchos de los directores escolares participan en los cursos nacionales de actualización o en los talleres generales y reciben atención al igual que el resto de los maestros.

Los cursos nacionales de actualización, permitirán proveer al propio sistema de recursos humanos renovados y con un alto nivel de dominio en la enseñanza de una asignatura. Los maestros que vayan y tengan un papel destacado en los cursos, podrán ser incorporados al desarrollo de tareas de asesoría y de conducción en diversas formas de apoyo técnico-pedagógico, con el propósito de dinamizar la vida académica de las escuelas y de las zonas escolares.

III. La biblioteca para la actualización del maestro

Está formada por una colección de libros y cuadernos de gran calidad editorial, que abordan cuestiones educativas o de interés para los maestros. La SEP los

⁸ En estos cursos se habían inscrito, hasta 1997, 208.104 profesores, 142.652 de educación primaria y 65.452 de educación secundaria. Del total de profesores 59.348 (28,5%), presentaron examen en la primera etapa de acreditación, a finales de 1997.

entrega en forma gratuita a profesores de educación básica, de las escuelas normales y de los grupos técnicos, con la única condición de que lo soliciten.

La Biblioteca permite a los maestros contar con una bibliografía personal actualizada y vinculada con su profesión. La lectura de los títulos que conforman la colección es, por sí misma, una importante actividad de actualización. Para finales de 1997, se habían editado doce títulos con una tirada total de 1.157.000 ejemplares. Otros títulos se encuentran en proceso de edición. Los maestros han recibido con beneplácito estos materiales, que les acercan elementos de cultura general y de cultura pedagógica con propuestas innovadoras sobre los contenidos, su enseñanza y sobre la gestión escolar. Aún falta evaluar el impacto que este esfuerzo produce en el desempeño docente en el aula escolar.

Los retos del PRONAP

El Programa es aún joven, y no ha desplegado todo su potencial en beneficio de los maestros. Para avanzar en su consolidación es necesario asumir algunos retos y prever las soluciones adecuadas. Entre ellos, los más importantes son los siguientes.

I. Acercar la actualización a la escuela

La formación de maestros en servicio es más beneficiosa cuando se encuentra vinculada con sus problemas cotidianos, para que reflexionen sobre los requerimientos de su trabajo y generen soluciones que puedan llevar a la práctica de manera inmediata.

En México, existen escasas experiencias al respecto. Sin embargo, a partir de la consolidación de los diversos componentes del PRONAP, se busca acercar paulatinamente el trabajo de actualización a la vida cotidiana de la escuela. Los Centros tienen como propósito convertirse en núcleos dinamizadores de la vida académica de las zonas escolares y de sus escuelas, a fin de que en ellas se promueva la realización de diversas actividades de formación para los maestros en servicio.

II. Organizar los sistemas estatales para la formación de maestros

Como resultado de la federalización educativa, los gobiernos estatales tienen la responsabilidad de organizar y atender la actualización de los profesores de educación básica, atendiendo a sus características y necesidades específicas.

Se requiere de una acción planificada, que articule los esfuerzos a nivel nacional y estatal, y que vincule los diversos servicios dirigidos a la formación inicial y permanente de los maestros.

III. Desarrollo de los equipos técnicos estatales para diagnosticar, diseñar y desarrollar propuestas de actualización

Uno de los efectos negativos de la excesiva centralización de las decisiones educativas, fue impedir el desarrollo suficiente de los cuadros técnicos capacitados para dirigir la educación. El reto consiste en que cada entidad cuente con equipos técnicos competentes para diagnosticar las necesidades educativas de los grupos magisteriales que en ella laboran, para diseñar los programas pertinentes y elegir las modalidades adecuadas, desarrollar, dar seguimiento y evaluar las propuestas, y asesorar a los maestros en sus requerimientos académicos particulares. El desarrollo de estos equipos, permitirá ofrecer una actualización oportuna y suficiente al maestro, con un alto significado para la escuela.

IV. Atender a los maestros que laboran en condiciones de alto riesgo

Los grupos de maestros que trabajan en las zonas rurales de población dispersa, indígenas o urbanas marginales, requieren de una atención especial, ya que, por las características del medio, son los que carecen de las condiciones mínimas para emprender acciones de actualización. Esa tarea es impostergable, y deberá superar las modalidades tradicionales, para centrarse, sobre todo, en la asesoría directa y cercana con el maestro y su trabajo.

V. Uso intensivo de la televisión como medio para apoyar la actualización

En un sistema educativo como el nuestro, con cerca de un millón de maestros de educación básica, se vuelve imprescindible el uso de nuevas tecnologías para llevar adelante las acciones de actualización. Sin embargo, aun cuando en nuestro país el medio existe a través del sistema EDUSAT, se requiere aprender a usarlo y darle el sentido preciso que requiere la tarea formativa.

A tres años de existencia del PRONAP, se han hecho grandes esfuerzos, pero también se mantienen grandes retos que serán afrontados con sensibilidad e imaginación, incorporando lo mejor de las experiencias nacionales e internacionales y de los resultados de la investigación educativa realizada al respecto.

La formación inicial de profesores de educación básica

Programa para la transformación y el fortalecimiento académicos de las Escuelas Normales

Dentro de los compromisos de la reforma educativa, el cambio de la educación normal ocupa un lugar central. Para llevar a cabo esta reforma, la Secretaría de Educación Pública, en coordinación con las autoridades educativas estatales, inició, en 1996, el programa para fortalecer y transformar a las instituciones que imparten la enseñanza normal.

Antecedentes

La formación de profesores de educación básica, ha sido una tarea esencial del sistema educativo mexicano. Desde el último tercio del siglo pasado, las escuelas normales han desempeñado la función de ofrecer la formación inicial de los profesores. De entonces a la fecha, han sido instituciones cuya evolución está estrechamente vinculada a las líneas de política educativa, y han sido un factor fundamental para la expansión del sistema de educación pública y de los principios que la orientan:

- confianza en la razón humana, al apoyarse en los resultados del progreso científico;
- laica, al mantenerse por completo ajena a cualquier doctrina religiosa;
- democrática, al promover un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo;
- nacionalista, en cuanto que promueve la defensa de nuestra independencia política y económica y el aprecio y continuidad de nuestra cultura;
- promoción de valores de convivencia social y de entendimiento entre las naciones.

Con el propósito de formar profesores, para ofrecer una educación orientada por los principios antes descritos a una población demandante cada vez más creciente, desde finales del siglo pasado se han ido estableciendo diversas escuelas normales en todo el país, algunas de ellas con un claro propósito de atender a poblaciones con necesidades específicas, como las *escuelas normales rurales* y las *escuelas normales experimentales*.

Ligado a la expansión de los servicios de educación básica, el mayor crecimiento en el número de las escuelas normales se produjo durante la década de los setenta. En menos de diez años, la matrícula de esas escuelas pasó de 111.000 alumnos en el ciclo escolar 1973-1974, a 333.000 en 1981-1982. Por la urgencia de ampliar la cobertura, este crecimiento fue desordenado, con una oferta de servicios con poco rigor académico y en condiciones materiales frecuentemente precarias. Además, con el propósito de incorporar en los planes de estudio la formación general propia del nivel medio superior (bachillerato), se debilitó la formación específica para el ejercicio de la docencia.

Con el fin de atender a una vieja demanda del magisterio, en 1984 los estudios realizados en las escuelas normales se elevaron al nivel de licenciatura. A partir de esa fecha, fueron consideradas, formalmente, instituciones de educación superior. La medida provocó cambios muy importantes: la dimensión del sistema se redujo; su organización y funcionamiento se alteraron con la asignación de nuevas responsabilidades y, sobre todo, se planteó un cambio radical en la concepción y los contenidos para la formación de profesores.

Este proceso trajo como consecuencia la disminución, en unos cuantos años, del número de egresados y, en algunos estados, fue necesario habilitar a bachilleres como profesores de educación primaria, sobre todo para atender las zonas rurales de más alta marginación. A partir del ciclo escolar 1990-1991, la población estudiantil comenzó nuevamente a crecer.

En el plan de estudios de 1984, se dio un peso importante a los contenidos teóricos y a la formación para la investigación educativa. Sin embargo, la preparación que se ofrecía a los futuros maestros no atendió adecuadamente la relación entre la teoría aprendida con el ejercicio de la profesión. Además, la excesiva carga de contenidos, distrajo el cumplimiento efectivo de la función central y distintiva de las escuelas normales: *formar para la enseñanza y para el trabajo en la escuela*. Puede afirmarse, en síntesis, que el plan de estudios contribuyó, sólo en parte, a la formación de un maestro que tuviera el dominio de las destrezas culturales básicas, la capacidad de aprendizaje autónomo, la formación científica para manejar con seguridad los contenidos de la enseñanza y la capacidad de comprensión de los procesos sociales y culturales que se desarrollan en la escuela y en las relaciones entre ésta y la comunidad.

A lo anterior, se agregaron otras dificultades que se presentaron en la vida académica de las escuelas normales, resultado, también, de la implantación del plan de estudios: a) no se realizaron suficientes acciones de capacitación y actua-

lización para apoyar y complementar la formación de los profesores normalistas; b) en los planteles se carecía de acervos bibliográficos actualizados y de materiales básicos para apoyar los programas de estudio; c) no contaban con los recursos técnicos, materiales y financieros suficientes; d) la asignación de las nuevas funciones de investigación y difusión cultural no se apoyaron con los recursos ni con la formación necesaria para su realización efectiva; e) las formas de organización y gestión institucional no se modificaron conforme las exigencias del trabajo de una institución de educación superior.

Estos problemas fueron expuestos por los propios docentes, estudiantes y egresados de las escuelas normales, casi desde el inicio de la aplicación del plan de 1984. Sin embargo, ha sido recién ahora, en el contexto de la reforma de la educación básica, cuando se tomó la decisión de llevar a cabo una transformación de la educación normal.

Establecimiento del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales

El deterioro en las funciones de estas escuelas, y en particular de la formación inicial de los profesores de educación básica, constituyó un aspecto preocupante, que llevó a expresar, en el Acuerdo para la Modernización Educativa de la Educación Básica (1992) y en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, la urgente necesidad de iniciar acciones para mejorar y consolidar sustancialmente el funcionamiento de las escuelas normales. Este compromiso se expresa en el último documento citado, de la siguiente manera:

La transformación y el fortalecimiento académico de las escuelas normales tiene un carácter prioritario y se atenderá a corto plazo. Los futuros maestros de educación preescolar, primaria y secundaria se formarán en estos planteles, por lo que el cumplimiento de esa función primordial exige un esfuerzo múltiple, que recupere la mejor tradición del normalismo mexicano y establezca una clara congruencia entre la formación inicial y las exigencias del desempeño profesional. Deberá, además, promover ambientes académicos rigurosos y estimulantes, capaces de atraer hacia la profesión de maestro a un número mayor de estudiantes con genuina vocación y sentido de servicio⁹.

⁹ México; Poder Ejecutivo Federal (1995); Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000; SEP, p.59.

Para atender este compromiso, a finales de 1996 se estableció el *Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales (PROTFAEN)*, con una perspectiva integral que considera todos los aspectos centrales de la actividad de las instituciones normalistas. En su definición participaron las comunidades normalistas, autoridades educativas federales y estatales, así como investigadores y maestros que se han distinguido en la docencia y en la formación de maestros.

El PROTFAEN, parte de una *definición de política educativa*: en México, las escuelas normales seguirán formando a los maestros de educación básica, respondiendo a las demandas cada vez mayores y más complejas que derivan de la necesidad de brindar una educación suficiente para todos y de alta calidad formativa. Esta posición está fundada, no sólo en la valoración de lo que la tradición normalista ha significado para el país, sino, también, en el convencimiento de que ningún otro tipo de institución podría realizar con mayor eficacia la tarea de formar a los nuevos maestros.

Al reconocer las limitaciones y carencias que afectan a las escuelas normales, el Programa toma en cuenta los componentes esenciales que determinan el funcionamiento real de una institución educativa de nivel superior, con la característica particular de ofrecer servicios de formación inicial de profesores de educación básica. Por ello, y con el propósito de superar las insuficiencias de experiencias anteriores, el PROTFAEN atiende *cuatro líneas de acción fundamentales*.

Líneas del PROTFAEN

I. Transformación curricular

Comprende, en *primer término*, la elaboración de nuevos planes y programas de estudio para las diversas modalidades de formación de maestros de educación básica en el nivel de licenciatura¹⁰. Igualmente, incluye la definición de criterios y orientaciones sobre las actividades de enseñanza y de aprendizaje, con

¹⁰ "Las reformas a los planes de estudio para formar a los maestros de preescolar, primaria y secundaria tendrán, con las particularidades de cada caso, las siguientes orientaciones comunes: fortalecerán las capacidades del maestro para aprender con independencia y, por tanto, para estimular los procesos de aprendizaje de sus alumnos; asegurarán el dominio disciplinario y didáctico de su campo de enseñanza; lo familiarizarán con las pautas características de las etapas de desarrollo por las que transitan sus alumnos; lo harán sensible a las particularidades sociales y culturales de su futuro entorno de trabajo, como base de una relación respetuosa y constructiva con los padres de familia y la comunidad. Un rasgo esencial de los nuevos planes será la inclusión de prácticas profesionales realizadas en condiciones reales del trabajo y con apoyo de asesoría experta. Estas prácticas tendrán el apoyo de becas de servicio social y no ocasionarán la sustitución del maestro en servicio". Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, pp. 59-60.

el fin de que se establezcan condiciones institucionales adecuadas para el cumplimiento de los objetivos del curriculum.

Una segunda tarea, es la producción y distribución de materiales de enseñanza y estudio que correspondan al desarrollo de los nuevos programas. Esta actividad es necesaria si se consideran las limitaciones del material bibliográfico disponible en las distintas regiones de México, el cual presenta problemas por ausencias temáticas, diversidad escasa, falta de actualidad o costo excesivo.

Por otro lado, considerando a los estudiantes que ya habían iniciado sus estudios antes de empezar la aplicación de la reforma, la SEP ha puesto a disposición de las escuelas normales un conjunto de cursos especiales, cuya finalidad es acercar la formación de dichos estudiantes al perfil propuesto en los nuevos planes de estudio. Las propias escuelas determinan los cursos que imparten y el momento que conviene hacerlo, sin afectar la situación escolar de los estudiantes. La dotación gratuita de los materiales básicos para los cursos mencionados es asumida por la SEP.

II. Actualización y perfeccionamiento profesional del personal docente de las Escuelas Normales

Las actividades que se consideran dentro de esta línea, consisten, en primer lugar, en un programa de actualización que se inicia antes de la aplicación de los nuevos programas de estudio y cuyo propósito es que los profesores de las escuelas normales se informen, de manera suficiente y oportuna, sobre los fundamentos, principales orientaciones, contenidos y enfoques de los programas que impartirán, de tal forma que adquieran los elementos para aplicarlos de manera eficaz.

De manera paralela y en forma permanente, se apoya el perfeccionamiento profesional de los formadores de maestros, entendido en el sentido más amplio, ligado a la necesidad que plantean los docentes de las escuelas normales y a los requerimientos académicos que exige su desempeño.

Se apoya la formación y la superación académica, para que los maestros normalistas asistan a cursos, estudien especializaciones y posgrados que refuercen sus competencias profesionales y los capaciten como buenos usuarios de la información y sobre los avances en la producción científica acerca de temas educativos.

En particular, se ha iniciado la publicación y distribución de materiales de actualidad, como informes de investigación y propuestas didácticas novedosas,

entre otros, que promuevan en los formadores de maestros y en los alumnos el análisis individual y colegiado, fortalezcan la comprensión de su tarea, mejoren sus prácticas y abran nuevos campos a la reflexión educativa.

Para apoyar la realización de las acciones descritas, se utilizan los medios electrónicos de comunicación a distancia y empiezan a instalarse las redes de información.

III. Elaboración de normas y orientaciones para la gestión institucional y la regulación del trabajo académico

Mediante esta línea, se promueven mecanismos más ágiles y eficaces para la gestión en las escuelas, que garanticen formas diversas de participación y la posibilidad de que la propia escuela se evalúe y establezca sus planes de desarrollo institucional.

En acuerdo con las autoridades de los estados y de las escuelas, se ha iniciado la elaboración y aplicación de normas de gestión institucional para dar transparencia a los procesos y al uso de los recursos, definir con claridad las funciones y responsabilidades distintas que cada quien tiene dentro de la escuela normal, así como establecer formas de organización que permitan una participación más regular y sistemática de las comunidades académicas en la conducción de las escuelas.

Una tarea importante será convenir los lineamientos básicos sobre el desempeño de los distintos tipos de trabajo académico de los maestros, de manera que asegure a los alumnos una atención de alta calidad, un buen nivel y pertinencia en los productos de investigación y difusión, así como normas y mecanismos justos y transparentes que valoren con objetividad el mérito de la trayectoria académica de los docentes.

IV. Mejoramiento de la planta física y del equipamiento de las Escuelas Normales

El gobierno federal y los gobiernos de los estados, asumen esta línea como condición para favorecer el trabajo académico de las escuelas normales públicas.

Las acciones principales, consisten en canalizar recursos económicos para atender las necesidades de reparación, mantenimiento y, en su caso, ampliación de los planteles normalistas; dotar a las bibliotecas de las escuelas normales

de acervos bibliográficos actualizados y especializados sobre temas educativos; instalar el equipo para la recepción y grabación de la señal de satélite EDUSAT; dotar de mobiliario y equipo básico para las salas de consulta; apoyar a las escuelas con instalaciones y equipos de cómputo, conforme a las exigencias derivadas de la aplicación del nuevo plan de estudios.

Estas actividades se iniciaron desde 1996, y continuarán hasta que, sin excepción, la planta física y el equipamiento de los planteles alcancen niveles dignos y adecuados para realizar las funciones académicas sustanciales.

Las cuatro líneas de trabajo se aplican de manera articulada para que sus efectos se multipliquen y las acciones que las conforman se refuercen mutuamente, de manera que se genere y sostenga un proceso realmente transformador.

Características generales de los nuevos Programas para la Formación Inicial de Profesores de Educación Básica

Los cambios en la orientación para formular los programas destinados a la formación inicial, centran la atención en la escuela y el maestro; vuelven la mirada al proceso educativo que ocurre en la escuela y a los problemas que enfrentan los maestros para realizar su trabajo con el fin de mejorar la calidad y la equidad de la educación.

En lugar de partir de formulaciones genéricas sobre la escuela y el maestro, frecuentemente diluidas en el discurso político con definiciones sobre el apostolado y la misión de la escuela, se busca dar respuesta a problemas como:

¿qué conocimientos, habilidades, destrezas, valores y actitudes debe reunir un profesor o profesora de educación básica, de tal forma que responda a las necesidades sociales y a los requerimientos de la educación básica?; ¿cómo se consiguen esos rasgos deseables en los profesores, es decir, cuáles son los criterios, orientaciones y enfoques que deben enmarcar los programas?; ¿qué disposiciones de carácter institucional se requieren para establecer un ambiente escolar propicio y estimulante que sea soporte, y no obstáculo, de los procesos formativos?

Para responder a estos problemas, en la elaboración de los nuevos planes de estudio se ha seguido el método que se describe a continuación.

En un **primer momento**, se definieron, con la mayor precisión posible, los

rasgos del maestro de educación básica que México requerirá en el futuro inmediato. Estos rasgos aluden, no sólo a las necesidades de conocimiento y competencia profesional que plantea la aplicación de los planes de estudio de la educación básica, sino también a las actitudes y valores que caracterizan al buen educador en el ámbito más amplio de sus relaciones con los niños, con las familias y con el entorno social de la escuela. Asimismo, se atiende al desarrollo y consolidación de las capacidades que permiten el aprendizaje permanente, tanto a partir de la experiencia como del estudio sistemático, y que deben estar presentes en todo profesional de educación superior, pero de manera especial en un profesor o profesora. *Los rasgos deseables se agrupan en cinco grandes categorías:*

- Habilidades intelectuales específicas, referidas a los hábitos de lectura, expresión oral y escrita, búsqueda de información y la capacidad de enfrentar y resolver problemas, así como para argumentar.
- Conocimiento y dominio suficiente de los contenidos de enseñanza, sus propósitos y enfoques, con el fin de que los maneje con fluidez y seguridad ante sus alumnos. Este conocimiento, debe ser más profundo que el que se requiere para el trabajo con los alumnos de educación básica.
- Competencias didácticas, orientadas a saber diseñar, organizar y poner en práctica estrategias y actividades adecuadas a los grados y formas de desarrollo de los alumnos, así como a las características sociales y culturales de éstos y de su entorno familiar. Este rasgo hace referencia, también, al reconocimiento de las diferencias individuales de los educandos, que influyen en los procesos de aprendizaje, y a las necesidades especiales de educación que pueden presentar algunos de sus alumnos. Ello, exige del docente la aplicación de estrategias adecuadas para favorecer el aprendizaje, sobre todo de aquellos alumnos con mayor riesgo de fracaso escolar.
- Identidad profesional y ética, para que asuma su profesión como una *carretera de vida*, reconozca el significado que tiene su trabajo para los alumnos, las familias de éstos, sus colegas y la sociedad, y asuma, como principios de su acción y de sus relaciones con ellos, valores como el respeto y aprecio a la dignidad humana, libertad, justicia, igualdad, democracia, solidaridad, tolerancia, honestidad y apego a la verdad.
- Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela, que le permita apreciar y respetar la diversidad regional, social, cultural y étnica del país, valorar la función educativa de la familia, pro-

mover la solidaridad y el apoyo de la comunidad hacia la escuela, contribuir a la solución de los problemas educativos que presente la comunidad social en donde labora, así como asumir y promover el uso racional de los recursos naturales y enseñar a sus alumnos a actuar, con el fin de proteger el ambiente.

En **segundo lugar**, se establecieron algunas características de la organización del curriculum y del trabajo académico, de cuya existencia depende que los rasgos del perfil profesional puedan realmente ser logrados por los alumnos. Para que sean congruentes con los propósitos que guían a la educación del normalista, esas características se refieren, tanto al tipo de contenidos y actividades incluidas en los programas de formación, como a la naturaleza de las diversas formas de enseñanza y aprendizaje.

Entre los doce criterios que definen los planes de estudio, conviene destacar algunos de ellos por la relevancia que tienen en la orientación de los programas, contenidos y actividades:

- Los estudios que se realizan en las escuelas normales constituyen una fase inicial de la formación de los profesores. Esta definición evita la saturación del plan de estudios, reconociendo que esa formación no puede satisfacer todas las necesidades presentes y futuras que enfrentará en su desempeño, muchas de las cuales son imprevisibles; se desprenden de la propia situación educativa del trabajo en el aula y de las características de las regiones donde se ubica la escuela. Lo que se pretende, es ofrecerle los elementos básicos e imprescindibles que le permitan desempeñar su función con la calidad necesaria, y consolidar en él las habilidades y actitudes que le permitan seguir aprendiendo con autonomía, tanto de su propia experiencia, como a través del diálogo y el intercambio con sus colegas y del estudio sistemático, en un proceso de formación continua.
- En la propuesta curricular, se otorga especial importancia a la observación y a la práctica educativa en las escuelas. En este sentido, la formación de los profesores, no sólo se lleva a cabo en el ámbito de la escuela normal; también ocurre en el terreno de la escuela de nivel básico. Mediante la observación y la práctica, los estudiantes adquieren herramientas para el ejercicio profesional, para tomar decisiones frente a situaciones imprevistas, para resolver conflictos cotidianos y conducir, adecuadamente, al grupo escolar. Se pretende que el estudiante adquiera, paulatinamente, la destreza y la

confianza que sólo la práctica puede proporcionar, y atenuar la sensación de desconcierto e impotencia que suele afectar a los nuevos maestros cuando se incorporan al servicio. Para el cumplimiento efectivo de este criterio se requiere de un esfuerzo conjunto entre los profesores de las escuelas normales y los de las escuelas de educación básica. Estos últimos, como expertos, asesoran a los estudiantes y los guían en la toma de decisiones, transmitiéndoles sus saberes y experiencia en el trabajo.

- A diferencia de los planes anteriores, que incluían asignaturas referidas a las llamadas "ciencias de la educación", en la propuesta para la formación inicial de profesores, los elementos teóricos se incorporan a partir de los problemas que plantea el reto de la enseñanza. Lo anterior, parte del reconocimiento de que el estudiante sólo puede comprender realmente el sentido de una elaboración teórica si la utiliza para analizar la realidad, si puede contrastar y valorar enfoques teóricos opuestos o divergentes y si el aprendizaje estimula su capacidad para actuar, creativamente, como educador.
- La formación inicial que reciben los estudiantes, les permite reconocer y atender las diferencias individuales de sus alumnos y actuar en favor de la equidad de los resultados educativos. Para ello, se requiere desarrollar en el futuro maestro una sensibilidad especial para conocer las necesidades que presenta cada alumno y estimular su aprendizaje, en especial de aquellos que, por razones diversas, se encuentran en condiciones más vulnerables y de mayor riesgo frente al fracaso escolar. Como parte de su identidad profesional, el estudiante reconoce que su desempeño en el grupo escolar juega un papel central en el logro de la equidad educativa.
- Una exigencia para lograr una formación en los términos planteados en el perfil de egreso, consiste en que las experiencias de aprendizaje que logre el estudiante en las distintas asignaturas y actividades, se integren entre sí, construyendo una estructura cultural y de saberes profesionales internamente coherente. Para responder a esta exigencia, es necesario mejorar los mecanismos de intercambio de información y coordinación entre los maestros. Por tal motivo, para la aplicación del curriculum, se requiere revitalizar el trabajo colegiado de los profesores, mediante el cual identifiquen las relaciones entre los contenidos y el avance académico de los estudiantes, así como convertir las reuniones de academia en espacios que apoyen su desarrollo profesional.

Con base en los elementos anteriores, perfil del maestro y criterios que definen los planes de estudio, se llegó a la selección precisa de contenidos y actividades de la enseñanza, al establecimiento de sus interrelaciones y secuencias y, por fin, a la elaboración de los programas de estudio correspondientes. En 1997, se puso en operación el **Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria**. Actualmente, 15.000 alumnos cursan el segundo semestre de la carrera. A partir de septiembre de este año, se iniciará el nuevo plan de estudios para la formación inicial de profesores de Educación Preescolar.

A manera de resumen

Las innovaciones que se realizan en México sobre la formación inicial y la formación continua de los profesores de educación básica, forman parte de un amplio programa para promover el desarrollo educativo, en el que concurren acciones de tipo estrictamente académico y aquellas que modifican la organización de los servicios.

El nuevo federalismo educativo, que ha definido la corresponsabilidad de los diferentes órdenes de gobierno en la regulación y administración escolar, y ha favorecido el desarrollo de una nueva forma de participación social en la educación, se inició con las modificaciones a los planes y programas de estudio para la educación básica y la elaboración de nuevos libros de texto gratuitos y materiales de apoyo para la docencia; se continuó con un amplio programa para atender la formación continua de los docentes en servicio y se encuentra en operación la reforma de los planes y programas de formación inicial de los profesores de educación primaria, educación preescolar y educación secundaria.

Como en toda reforma educativa, aún no es posible realizar una evaluación completa de las acciones emprendidas. Sin embargo, es posible detectar, en estos momentos, avances importantes en los alumnos de las escuelas primarias y secundarias, en cuanto al uso del lenguaje como herramienta comunicativa, mejor comprensión de los contenidos matemáticos y mayores habilidades para plantear y resolver problemas. Mediante las acciones de actualización, los profesores en servicio han modificado sus esquemas y prácticas docentes, y en las escuelas normales se vive un ambiente más académico, con grandes expectativas de ofrecer una formación más acorde con las necesidades del trabajo en la escuela.

FUENTES DE REFERENCIA:

- SEP, (1992), *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica.*
- SEP, (1993), *Artículo 3º. Constitucional. Ley General de Educación.*
- SEP, (1995), *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000.*
- SEP, (1996), *Informe de Labores 1995-1996.*
- SEP, (1996), *Programa Nacional para la Actualización Permanente.*
- SEP, (1997), *Informe de Labores 1996-1997.*
- SEP, (1997), *Perfil de la Educación en México, 1997.*
- SEP, (1997), *Licenciatura en Educación Primaria. Plan de Estudios.*

Martínez Olivé, Alba.

"Construir el Programa Nacional para la Actualización Permanente: del Centro de Maestros a la escuela para mejorar el trabajo de los profesores", en *Encuentro Internacional sobre formación de profesores de educación básica: para una educación de calidad y equidad.* México, OEI-SEP, (en prensa).

Moctezuma Barragán, Esteban (1993).

La educación pública frente a las nuevas realidades, México, Fondo de Cultura Económica.

Ramírez Raymundo, Rodolfo.

"Los nuevos ejes curriculares de la formación inicial", en *Encuentro Internacional sobre formación de profesores de educación básica: para una educación de calidad y equidad.* México, OEI-SEP, (en prensa).

Innovaciones en la formación docente del Uruguay: los Centros Regionales de Profesores^(*)

Por: Denise Vaillant ^(**)

Se señalan en esta ponencia los cambios en la profesionalización del cuerpo docente de la educación de nivel medio, a partir de la experiencia de los Centros Regionales de Profesores, creados en 1996. En el contexto de una realidad donde el conocimiento aparece como la fuente principal del valor, el Uruguay se ha propuesto, a través de esos Centros, promover la formación inicial de docentes. Formación que apunte hacia la educación permanente y la actualización; que rompa su centralismo característico; que contemple su entorno y lo incorpore; orientada a la investigación y a la innovación y fortalecedora del trabajo participativo, estableciendo conexiones a través de aulas, centros y regiones.

Caminando hacia el siglo XXI

La nueva etapa del desarrollo que estamos viviendo, se encuentra marcada por el más acelerado ritmo de innovación y de invención que haya conocido la historia humana. Aspectos como la infraestructura física, la estabilidad social, un mercado eficiente en capitales, se han vuelto muy importantes para sobrevivir y prosperar en el mundo "globalizado" pero, en el futuro, la habilidad para adaptarse y para aprender serán aún más importantes.

^(*) 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.

^(**) Secretaria de Capacitación y Perfeccionamiento Docente de la Administración Nacional de Educación Pública; Doctora en Ciencias de la Educación; Profesora de la Universidad de la República; mayo 1998; Uruguay.

Se comprende pues, la importancia absolutamente decisiva que para el pequeño Uruguay adquiere el *aggiornamento* de su sistema educativo, para encarar con éxito los enormes desafíos que, en este fin de siglo, le plantea el doble proceso de "regionalización" y de "globalización" en el que se encuentra inmerso.

Se diría que los países o las regiones exitosas se parecen cada vez más a unidades intensivas en conocimiento, caracterizadas por mejoras y cambios permanentes, generación de nuevas ideas, creación de conocimientos y aprendizaje organizacional, hasta convertirse en lo que algunos autores han denominado *knowledge-creating o learning regions*.

Estos países o regiones deben proveer toda una serie de infraestructuras interconectadas, capaces de facilitar el flujo de los conocimientos, las ideas y los aprendizajes. Quizás, una de las novedades más notables es que este proceso de aprendizaje deja de ser una función eminentemente concentrada en el sistema formal de enseñanza para diseminarse a casi todos los grupos y organizaciones que conforman el cuerpo social. No hay prácticamente ámbito social ni institucional que pueda considerarse ajeno o al margen de este imperativo del continuo aprendizaje.

El sistema de educación y formación debe, entonces, adaptarse y transformarse para convertirse en un sistema de aprendizaje capaz de facilitar una educación permanente y de proveer los altos niveles de orientación grupal requeridos para el buen funcionamiento de esta nueva organización socioeconómica intensiva en conocimientos.

El conocimiento y la inteligencia humana están reemplazando al trabajo físico como fuente principal del valor. Las organizaciones intensivas en conocimiento, basadas en "redes" y equipos, ocupan el lugar de las burocracias centralizadas y verticales, que fueron el cimiento del siglo que termina. Las debilidades estructurales de los sistemas obsoletos se vuelven un obstáculo a la emergencia de estas nuevas formas de organización intensivas en conocimiento. Por supuesto, que el sistema educativo no constituye una excepción a esta regla.

Muy conscientes de estas necesidades y evoluciones, lo mismo que de las disfuncionalidades que padece el sistema educativo nacional, la Reforma en el Uruguay se ha propuesto tender hacia una educación decididamente más "abierta" en diversas dimensiones, buscando que esa habilidad para aprender, que se ubica como el principio organizativo básico y primero de las sociedades del siglo XXI, comience por contagiarse al sistema educativo mismo.

Los docentes se convierten en agentes principales de cambio y la formación de un plantel de educadores convenientemente adaptados a este nuevo mundo que irrumpe a borbotones, se transforma en una verdadera prioridad para un país que aspira a convertirse en un gran "taller de aprendizaje" en el corazón del MERCOSUR.

La experiencia de los Centros Regionales de Profesores, creados en 1996, se ubica y se comprende en el contexto de este esfuerzo de reforma del sistema educativo, y se propone cambios sustantivos tendientes a la profesionalización del cuerpo docente de la educación media¹ del país, promoviendo una formación inicial de profesores que sea más:

- *Abierta a todo el territorio nacional* y volcada a las actividades regionales, en marcado contraste con la tradicional centralización montevideana de los servicios.
- *Abierta en el tiempo*, promoviendo la educación continua y permanente
- *Abierta a la actualización*, buscando que el futuro profesor organice sistemas de aprendizaje que le permitan ir incorporando, a lo largo de toda su carrera profesional, nuevos conocimientos que actualizarán o reemplazarán los primariamente adquiridos.
- *Abierta a la participación*: convocando a los futuros profesores y a sus formadores a una reflexión y análisis conjuntos en torno a las necesidades y desafíos de la práctica docente, involucrándolos tempranamente en la planificación de los procesos de cambio del sistema educativo formal.
- *Abierta a su entorno*: trabajando en conjunto con otros agentes de la comunidad comprometidos en el proceso educativo, presentando y realizando actividades regionales.
- *Abierta a la investigación y a la innovación*: aceptando que existe más de una solución posible a un problema, difundiendo experiencias, acercando información, metodologías y nuevas ideas.
- *Abierta al mundo*: estableciendo nexos con los centros de excelencia a nivel mundial, promoviendo intercambios, invitando destacados conferencistas internacionales, aprovechando al máximo de los medios electrónicos, introduciendo el idioma inglés.

¹ La educación media abarca, en el Uruguay, dos ciclos de enseñanza secundaria o de enseñanza técnico-profesional. Es obligatoria la enseñanza primaria (6 años) y el primer ciclo de educación media (3 años).

- *Abierta a la interacción:* favoreciendo la creación de redes, fortaleciendo el trabajo en equipo de futuros profesores, estableciendo conexiones a través de aulas, centros y regiones.

En una aproximación somera al tema que nos ocupa, esbozaremos algunos de los *desafíos actuales* que el sistema educativo latinoamericano, y más específicamente el uruguayo, plantea a la formación inicial de docentes.

Situándonos en el contexto

Los sistemas educativos latinoamericanos: dilemas comunes

Dentro de su homogeneidad sustantiva, el término “América Latina” comprende una amplia gama de realidades diversas. Uruguay difiere en muchos aspectos, tales como su población (la ausencia de población indígena y, de esta manera, de diversidad étnica y lingüística), una superficie reducida y un paisaje homogéneo, un sistema de comunicaciones moderno y, en términos relativos al resto de la región, una situación económica y social desarrollada².

No obstante, el país está vinculado al resto de América Latina por razones históricas, políticas y económicas y, de hecho, recientemente ha compartido experiencias similares con algunos de sus vecinos más cercanos. Durante la década de los ochenta, por ejemplo, los países del Cono Sur restablecieron sus democracias y atravesaron conjuntamente situaciones económicas críticas y recortes en los presupuestos públicos. Con el surgimiento del MERCOSUR, estos países se enfrentan hoy al desafío de una integración económica que posee clara vocación de profundizarse para abarcar otras dimensiones como la política y la cultural, incluyendo la problemática educativa.

Si nos referimos más específicamente a las transformaciones educativas operadas en América Latina en los últimos años, diversos estudios³ ponen en evidencia la expansión en el ámbito cuantitativo de la mayoría de los sistemas de educación formales, compensada por una disminución general en la calidad y una siempre creciente segmentación o diferenciación interna entre los estudiantes de nivel socio económico (NSE) bajo, y aquellos de nivel más alto.

² Con uno de los más altos índices de desarrollo humano de la Región, según el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).

³ DEALC (Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe), fue el de mayor alcance. El mismo, se desarrolló en la década de los setenta con fondos de tres organizaciones de Naciones Unidas: UNESCO, CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe), y el PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo). Sus informes finales fueron publicados a principios de la década de los ochenta.

La expansión cuantitativa, ha determinado el ingreso de una nueva población estudiantil a los sistemas educativos formales de la Región, especialmente en el ámbito de Secundaria, donde se ha registrado la más espectacular expansión. Como ilustración, considérense las experiencias de Chile y Uruguay: durante la década de los sesenta, los sistemas educativos de nivel secundario de ambos países presentaban tasas de cobertura de entre el 15% y el 18% (en estudiantes de entre 12 y 17 años), mientras que a principios de la década de los noventa, habían alcanzado porcentajes del orden del 75% al 80%. Este hecho, ha planteado importantes desafíos a los sistemas de educación secundaria, diseñados varias décadas atrás para un estudiante "promedio" de clase media con un determinado nivel cultural.

Lo que antecede, explica por qué los responsables de la formulación de las políticas educativas hayan tenido que enfrentar, no sólo los problemas emergentes de la *equidad en el acceso* (todos los estudiantes tienen derecho a ingresar al sistema educativo), o sino también los de la *equidad en las condiciones de aprendizaje*; es decir, no sólo el hecho de que todos puedan incorporarse al sistema educativo, sino que todos los estudiantes sean además provistos durante el proceso de las herramientas necesarias para alcanzar los resultados de ellos esperados⁴. Esto fundamenta algunas de las reformas educativas emprendidas en América Latina en la década de los 90, entre otras la de Uruguay.

El clima de Reforma

A efectos de ilustrar al lector sobre las particularidades del caso uruguayo, comencemos por aclarar que el Ministerio de Educación en Uruguay es extremadamente atípico, ya que, paradójicamente, no tiene atribuciones jerárquicas directas sobre el funcionamiento de la educación, que está a cargo de dos entes autónomos⁵, y su quizás única forma explícita de incidir reside en la convocatoria a la Comisión Coordinadora de la Educación. Esta Comisión, cuyo funcionamiento históricamente ha sido muy esporádico y poco orgánico, no ha sido convocada durante el período de implementación de la actual Reforma Educativa iniciada en 1995.

⁴ La CEPAL y la Oficina Regional de la UNESCO para la Educación, proponen una "transformación productiva con equidad" para la América Latina de los noventa, subrayando la equidad como una condición para el desarrollo social y económico (CEPAL, 1990b; CEPAL-OREALC, 1992).

⁵ El primero de dichos entes está representado por la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), de la cual depende la totalidad del sistema educativo (preescolar, primaria, primer y segundo ciclo de enseñanza media), así como la formación inicial y en servicio de maestros, profesores, directores y supervisores. El segundo ente autónomo está constituido por la Universidad de la República.

La Ley de Educación vigente en el Uruguay, que regula el funcionamiento de la Administración Nacional de Educación Pública (A.N.E.P) como ente autónomo, data del año 1985, y fue considerada como una ley de emergencia asociada al retorno del régimen democrático de gobierno; no obstante lo cual, no ha sido al posteriormente modificada.

Presenta dos características que tienen especial relevancia: por un lado, la autonomía de funcionamiento respecto a la administración de gobierno de turno, inspirada históricamente en el principio de resguardar las acciones específicamente técnicas de los influjos políticos y, por otro lado, la tradición colegialista-parlamentarista de una mayoría que gobierna y de una minoría que co-gobierna, lo cual cruza verticalmente la organización funcional de la A.N.E.P.

La Reforma Educativa se apoya en *tres objetivos sustantivos* orientados a consolidar la equidad social, mejorar la calidad de la educación y dignificar la formación y la función docente. Las metas más ambiciosas de dicha reforma, apuntan a la progresiva universalización de la Educación Inicial en las edades de cuatro y cinco años, a la extensión del modelo de escuela de tiempo completo entre grupos de población carenciados, la revisión del modelo de enseñanza y de aprendizaje en la Educación Media, el desarrollo de ofertas laborales más acordes con las necesidades y perspectivas de crecimiento del país, el fortalecimiento técnico de la formación inicial en el Profesorado, la fuerte promoción de la formación inicial y la capacitación en servicio de docentes.

La Reforma Educativa en el Uruguay, tiene prácticamente dos años y medio de iniciada, ya que comenzó ejecutarse con los fondos presupuestales votados por el Parlamento y promulgados por el Poder Ejecutivo, que entraron en vigencia a partir del 1º de enero de 1996.

Las acciones de transformación iniciadas, han significado cambios de diverso orden que, necesariamente, plantean demandas acordes a la formación de docentes. Vale por otra parte recalcar que, desde el punto de vista cuantitativo, la situación de la formación de profesores en el Uruguay es crítica en la actualidad.

La política de universalización (la ley de 1973), que declaró obligatorios los tres primeros años de la enseñanza media, tuvo un efecto muy importante ya que marcó la incorporación de un gran número de estudiantes a la educación básica, tanto en la enseñanza técnico profesional como en la enseñanza secundaria.

Sin embargo, esa expansión educativa se manifestó propiamente a partir de 1985 con el retorno del país a la democracia. Se registró entonces una avalancha sobre el sistema educativo que se tradujo en una alta tasa de crecimiento, una feminización de los efectivos y una expansión horizontal de los servicios educativos en el territorio nacional, llegando a localidades urbanas de segundo y de tercer grado con todo lo que esto implica en cuanto a la escasez de recursos humanos docentes.

En ese cuadro, el Censo de Docentes de 1995, señala que Montevideo localiza, aproximadamente, al 45% de profesores diplomados, mientras que el conjunto de los dieciocho departamentos restantes, cuenta sólo con un 20% de docentes titulados, situándose el porcentaje nacional en un 30%. Existen áreas especialmente críticas como Matemática, en la que el porcentaje en el interior del país desciende al 11% de docentes titulados, ubicándose en un 20% el promedio nacional.

Esta situación torna virtualmente imposible el buen funcionamiento del sistema educativo. Se pueden planificar muchas actividades, pero no se pueden realizar sin un cuerpo profesional que domine los conocimientos que deberán ser transmitidos.

Es a partir de esta situación crítica que se impulsa, una nueva estrategia: la creación de Centros Regionales de Profesores (C.E.R.P.), habiéndose inaugurado los dos primeros durante el año 1997. Así, desde el pasado año, funciona el C.E.R.P. del Litoral, con sede en la ciudad de Salto y el C.E.R.P. del Norte en la ciudad de Rivera. En el mes de abril del presente año, comenzó sus actividades el C.E.R.P. del Este de la ciudad de Maldonado). El año próximo iniciará su labor el C.E.R.P. del Oeste con sede en la ciudad de Colonia, cubriéndose así todo el territorio nacional.

Una innovación en marcha: los Centros Regionales de Profesores (C.E.R.P.)

La formación del profesorado, tanto la inicial como la capacitación en servicio, asume una importancia decisiva cuando se plantea o mientras se desarrolla cualquier tipo de reforma de la estructura del sistema educativo o de su currículum.

Por su obvia transcendencia, la formación del profesorado forma parte de los grandes retos actuales de nuestro sistema educativo, juntamente con la reorganización del propio sistema, la reforma curricular y la problemática laboral del profesorado.

Preparar a los profesores para convivir con la incertidumbre, los dilemas, la presión y la intensificación de aprendizajes, características todas de nuestro tiempo, requiere no sólo atender a la dimensión técnica de la docencia, sino también a sus componentes cognitivos, sociales y emocionales. Una formación que permita a los profesores prestar servicio adecuadamente en contextos caracterizados por la diversidad cultural, flexibilidad y complejidad económicas, fluidez y horizontalidad organizativas, incertidumbre moral y científica (Hargreaves, 1995).

La creación de los Centro Regionales de Profesores retoma los desafíos que, en este final de siglo, plantea la formación inicial de docentes buscando:

- Proveer una formación sistemática global y en profundidad para la docencia en el ámbito de enseñanza media, que supere la actual oferta centralizada en Montevideo.
- Contribuir a la profesionalización del ejercicio docente en la enseñanza media y en particular en las especialidades de profesorado en las áreas de Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Sociales, Lengua y Literatura y Matemática.
- Brindar una formación sistemática en Ciencias de la Educación, impulsando una práctica docente de calidad.
- Actuar como agente dinamizador en la región, a través de acciones de información, de actualización, de difusión, de orientación, de asesoramiento y mediante servicios de investigación, recursos didácticos, bibliotecas y espacios de reunión, que permitan una irradiación hacia el medio.

Los CE.R.P surgen, entonces, como organizaciones flexibles, centradas en el aprendizaje, donde los estudiantes pasan gran parte de su tiempo en el aula⁶, explorando el significado de conceptos complejos con la ayuda de un equipo de formadores que permanecen 8 horas diarias en los Centros.

Los rasgos principales de la propuesta

La creación de los CE.R.P. constituye, sin duda alguna, un gran desafío. Se trata de fundar establecimientos de educación terciaria de muy alto nivel académico en centros urbanos de escala demográfica relativamente pequeña y de reducida diferenciación cultural, para formar profesores de Educación Secundaria y

⁶ Como veremos luego, se trata de Centros a tiempo completo, es decir, con jornadas de estudio de 8 horas diarias.

Educación Técnica en: Lengua y Literatura, Matemática, Ciencias de la Naturaleza (menciones Biología, Física y Química) y Ciencias Sociales (menciones Historia, Geografía y Sociología).

La propuesta curricular de los Centros Regionales parte de las grandes áreas de conocimiento en Primer Año, para abrirse en 2º y 3º año a la especificidad de cada carrera.

La formación de los futuros profesores se articula en torno a los aspectos propios de la especialidad elegida, pero también se relaciona con el campo de Ciencias de la Educación y de Práctica Docente e incluyen bloques de aprendizaje destinados a desarrollar capacidades específicas necesarias para el ejercicio docente, tales como Inglés o manejo de recursos informáticos.

Uno de los ejes principales en la propuesta de los CE.R.P., es la relación horas-duración de la formación. Se aumenta el número de horas de clase y disminuye la cantidad de años de formación en relación con las instituciones tradicionales de formación inicial de docentes en el país.

Los CE.R.P. conforman unidades académicas de fuerte concentración horaria. Las jornadas semanales son de 40 horas reloj con clases de asistencia obligatoria de lunes a viernes. El total de horas reloj anuales –sobre la base de 35 semanas a 40 horas de clase por semana– es de 1.400 horas reloj. La duración del plan de estudios es de 3 años, con un total de 4.200 horas reloj entre clases recibidas y labor de práctica docente.

Las jornadas semanales de 40 horas reloj determinan una dedicación exclusiva de los estudiantes a los estudios. Se establece así, un sistema de educación de tiempo completo en el ámbito superior, en un intento muy claro por lograr la excelencia

Es con el ánimo de tener estudiantes de tiempo completo, que la formación inicial de docentes se realiza en Centros Regionales, no en Centros de una sola ciudad. La competencia histórica entre todas las ciudades del Uruguay por tener, cada una de ellas, primero una escuela, luego un liceo, luego un preparatorio y después una Universidad, es una competencia insensata en un país pequeño, con apenas 3.200.000 habitantes y ninguna ciudad –salvo Montevideo– con más de 100.000 habitantes. Falta un asiento urbano que, en virtud de su volumen poblacional, tenga una diferenciación de funciones que permita exigir una cultu-

ra local y un conjunto de especialistas (profesionales superiores), en los cuales asentar un modelo de formación superior.

La creación de los CE.R.P., solamente cobra significación a escala regional y para viabilizarlo se cuenta con un Programa de becas. Dicho Programa está destinado a atraer a futuros docentes egresados de la educación media con una historia de buen rendimiento escolar y con dificultades económicas que les impiden el acceso a la educación superior.

El ordenamiento para la adjudicación de las becas se realiza teniendo en cuenta la escolaridad de los aspirantes y el ingreso per cápita de los hogares de los que provienen. Por otra parte, se correlaciona esta información con indicadores sociales de insatisfacción de necesidades básicas: hacinamiento, vivienda precaria, falta de saneamiento, nivel educativo primario de padre o madre.

El Programa de becas cubre el traslado, la alimentación y el alojamiento, de manera de quebrar todos los problemas de subsistencia que puedan tener los estudiantes de la región. La intencionalidad social es clara: se pretende reclutar jóvenes con independencia de su nivel de ingreso, capturando los más valiosos recursos humanos para los sistemas educativos.

Otro de los puntos nodales en los CE.R.P es la presencia de formadores a tiempo completo, con una dedicación de 40 h semanales, de las cuales no menos de 20 son horas de docencia directa. Las 20 horas restantes están dedicadas a otras formas de docencia y actividades, entre las cuales deben mencionarse: horas de consulta a los estudiantes, individualmente o en pequeños grupos; orientación de estudios; coordinación de una carrera o área o actividad; coordinación con los centros educativos para la realización de la Práctica Docente; participación en equipos técnicos que van a dar apoyo pedagógico a los centros educativos y/o actualización a profesores en servicio.

Los docentes de los CE.R.P., son seleccionados a partir de un llamado a aspirantes y luego de haber participado del curso de Capacitación de Formadores, realizado anualmente en el Centro de Formación y Perfeccionamiento Docente de la A.N.E.P. Al presente ya se desarrollaron dos cursos, uno en marzo de 1997 y otro en marzo del año en curso.

Algunas cifras

La propuesta de los CE.R.P., con becas, profesores bien remunerados y tiempo completo, ha registrado un nivel muy escaso de deserción. Así en el CE.R.P.

del Norte, en 1997 ingresaron 90 estudiantes, habiendo finalizado y aprobado los cursos 80 estudiantes. Se registra la deserción de 10 estudiantes motivada por enfermedades crónicas (2), traslado de familia (1), y oportunidades laborales diversas (7). En el año 1998 se inscribieron 119 estudiantes.

Los datos de CE.R.P. del Litoral, muestran igualmente un nivel bajo de deserción. En 1997, ingresaron 131 estudiantes, habiendo finalizado y aprobado los cursos 116 de ellos. Son 15 los estudiantes que desertan debido, entre otros factores, al desarraigo de sus hogares, a razones laborales y a dificultades de aprendizaje. En el año 1998 ingresan al CE.R.P. del Litoral, 130 alumnos.

Por fin, el CE.R.P. de Maldonado, inició sus cursos en el presente año con la asistencia de 133 estudiantes.

Muchas fortalezas, algunas debilidades

La formación inicial de docentes en el Uruguay, se ha diversificado sensiblemente con la creación de los Centros Regionales de Profesores. Por un lado, tenemos las tradicionales instituciones de formación inicial de docentes⁷ y, por otro, las nuevos CE.R.P. Dicha cohabitación no va sin dificultades, pero al mismo tiempo dinamiza enormemente a las instituciones formadoras.

La creación de los CE.R.P. ha contribuido, sin duda alguna, a mejorar el sistema de formación inicial existente en Uruguay, en función de una política educativa fundada en la calidad y la equidad de la educación, la modernización de la enseñanza, la revalorización social y cultural de las tareas docentes y los cambios curriculares que se están implementando en la enseñanza media.

Si bien es relativamente fácil realizar diagnósticos sobre lo que sucede en las instituciones formadoras de docentes, no es igualmente fácil concretar propuestas que puedan traducirse en prácticas que sean, a su vez, apoyadas por reformas de políticas y de administración. A pesar de esto, y del escaso tiempo transcurrido desde la puesta en marcha de los CE.R.P., señalaremos algunas de las *fortalezas y debilidades* que hemos detectado en la innovación en curso⁸.

⁷ Hasta la creación de los CE.R.P., la formación de profesores en el Uruguay se concentraba, fundamentalmente, en el Instituto de Profesores Artigas (IPA), de Montevideo, creado en 1950.

⁸ Buena parte de estas reflexiones se basan en nuestros intercambios con los equipos directivos, con formadores, con estudiantes, así como en una serie de entrevistas y observaciones que el Profesor Germán Wettstein realizara en los CE.R.P.

Fortalezas

- *Una institución para el aprendizaje*

Los CE.R.P. constituyen una modalidad relativamente nueva en América Latina: se trata de instituciones a tiempo completo centradas en el aprendizaje. La organización toda está concebida como medio de apoyo al aprendizaje efectivo. Los estudiantes y sus formadores viven diariamente el aprendizaje, no como una tarea solitaria sino como el resultado de un esfuerzo cooperativo, disponiendo de tiempo y oportunidad para trabajar juntos. Los cambios de actitud y la energía resultantes del intercambio diario, han generado enormes beneficios para el trabajo de aula que deberemos evaluar con detenimiento en los próximos años. Estamos, por ahora, constatando que la creación de espacios diarios de 8 horas de trabajo colectivo está operando cambios en las prácticas individualistas de estudiantes y formadores. La experiencia del Centro es vivida como un desafío que compromete a todos.

- *Más tiempo para que los estudiantes aprendan*

En los CE.R.P. se dispone de bloques generosos de tiempo, con lo que las estrategias para enseñar y aprender se amplían y complejizan. Los formadores trabajan más tiempo con los estudiantes según sus necesidades: con los que tienen dificultad de aprendizaje, con los que necesitan de actividades más demandantes o con los que tienen estilos muy distintos de aprender. El horario, de ocho horas, habilita un mayor "tiempo académico"; tiempo para aprender y tiempo para desarrollar el potencial humano de cada estudiante.

- *Una política de contratación de formadores de tiempo completo*

Los formadores están frente a los estudiantes de los CE.R.P. unas cuatro horas por día, y permanecen en el Centro ocho a nueve horas diarias, de lunes a viernes, utilizando el tiempo que no están frente a los estudiantes para interactuar con otros formadores, para preparar sus clases, para corregir trabajos, para atender individualmente a los estudiantes. A esto se agrega, además, el hecho de que como los formadores trabajan exclusivamente para el Centro, reciben un salario apropiado que les ofrece una mayor tranquilidad económica. No tienen necesidad de recurrir a una fuente adicional de ingresos, con lo que se asegura el equilibrio entre tiempo de clases y tiempo dedicado a actividades de preparación de cursos, de apoyo a los estudiantes, de participación en la vida del Centro.

- *Incentivos para el ingreso a la docencia*

El sistema de becas para estudiantes que acompaña la propuesta de los CE.R.P., crea, sin duda, condiciones que suscitan en jóvenes inteligentes y entusiastas el deseo y la posibilidad de ingresar a la docencia. La oferta de becas a estudiantes con escasos recursos económicos, es una forma de incentivar el ingreso a la profesión docente.

- *La ruptura con el individualismo*

Una de las fortalezas en la propuesta de los CE.R.P. se encuentra en el desarrollo del trabajo en equipo. La vida en los CE.R.P. implica, para unos y para otros, enfrentar en común los diferentes aspectos del trabajo educativo: gestión, negociación, enseñanza, aprendizaje, evaluación, investigación. Esto lleva necesariamente a la incorporación de la idea de "equipo docente", lo que tiene sin duda consecuencias importantes en la cultura de trabajo de los futuros profesores.

- *Una propuesta curricular con énfasis en lo esencial*

Las propuestas curriculares de los CE.R.P. parten de una profundidad de conocimiento en temáticas esenciales, más que en una simple acumulación de saberes superficiales en un cúmulo de áreas. El énfasis está puesto en ideas y teorías que ayudan a los estudiantes a organizarse y construir nuevos conocimientos. El principio es claro: se propone un curriculum que cubre menos pero que ofrece oportunidades de manejo más profundo.

- *El apoyo instrumental*

Los estudiantes cuentan durante sus estudios con el apoyo de dos asignaturas instrumentales (inglés e informática), lo que sin duda mejora los aprendizajes y facilita los primeros años de ejercicio profesional. Este apoyo es fundamental, ya que no se puede ejercer como un profesional de nivel terciario en el mundo actual, sin el conocimiento de una lengua de comunicación internacional, y sin el dominio de los medios informáticos.

Tal como lo señaláramos párrafos más arriba, los CE.R.P. ilustran una propuesta de formación inicial de profesores en donde una red de factores actúa para lograr el éxito de los aprendizajes de los futuros docentes. Sin embargo, una experiencia nueva y un proyecto que recién comienza a implementarse, conllevan, necesariamente, *debilidades* sobre las que conviene reflexionar:

Debilidades

- *La escasez de estudios*

Las transformaciones educativas actualmente en marcha, enfrentan desafíos para los cuales no hay respuestas únicas ni definitivas. La implementación de los CE.R.P., ameritaría la realización de más estudios y evaluaciones que permitieran sistematizar experiencias y aprendizajes.

- *La falta de coordinación*

Las propuestas curriculares de los CE.R.P., se encuentran escasamente articuladas con las ofrecidas por otras instituciones de formación inicial de docentes del país. Sin afectar los aspectos propios de cada institución, convendría establecer mecanismos mínimos de coordinación de los currículos de formación docente para asegurar que, aún en la heterogeneidad, se asegure la calidad de la oferta.

- *Los desbalances entre la propuesta y los sustentos administrativos*

Hay un notorio desbalance entre los cambios introducidos en los CE.R.P. (jornadas de ocho horas, formadores a tiempo completo,...) y los sustentos administrativos necesarios para su desarrollo y, principalmente, para su consolidación. Esto se asocia a la tradición fuertemente centralista que caracteriza la organización de los servicios educativos en el Uruguay y a la falta de mecanismos que promuevan eficazmente la desconcentración.

- *Las dificultades inherentes a un proceso de cambio*

Buena parte de las dificultades que aparecen en los CE.R.P., se vinculan con la complejidad de todo proceso de cambio y con la diversidad de fuerzas que intervienen en dicho proceso. La creación de los CE.R.P., es un fenómeno en el cual interactúan factores diversos vinculados a la innovación, a la calidad y tipo de recursos, a la organización y a los actores involucrados. La interacción de estos factores no va sin conflicto, y requiere de un monitoreo y seguimiento institucional no siempre fáciles de asegurar.

A modo de reflexión final

La inauguración de los CE.R.P., a comienzos de 1997, marca el inicio de una nueva etapa en la vida educativa del país. Esta etapa implica mucho más que una modalidad en la formación inicial de profesores. Es el germen de la visión de la educación del futuro, lo que en nuestros Centros Regionales se está incubando.

Un futuro que remite a un cambio educativo y a una educación que sea "... desde la cuna hasta la tumba, inconforme y reflexiva, que nos inspire un nuevo modo de pensar y nos incite a descubrir quiénes somos en una sociedad que se quiera más a sí misma. Que aproveche al máximo nuestra creatividad inagotable y que conciba una ética –y tal vez una estética– para nuestro afán desafiado y legítimo deseo de superación personal. Que integre las ciencias y las artes en la canasta familiar, de acuerdo con los designios de un gran poeta de nuestro tiempo que pidió no seguir amándolas por separado como a dos hermanas enemigas" (Gabriel García Márquez, *Por un país al Alcance de los Niños*, 1994).

Guía temática de artículos publicados

Educación Rural

n° 2

La Escuela Nueva.

Vicky Colbert de Arboleda y Oscar Mogallón Jaimes. Colombia

n° 5

El Proyecto ACAIPA.

Asociación de Centros de Asistencia Integral Pre-Escolar de Antioquia. Colombia.

n° 9

La Postprimaria en el Sector Rural. Iniciando el 6º grado con Metodología Escuela Nueva.

Eduardo Rodríguez Escobar. Colombia

n° 9

Postprimaria Rural con Metodología Escuela Nueva.

Luis Horacio Gallego G. y José Raúl Ospina O. Colombia

n° 9

La Integración de la Areas Disciplinarias en la Escuela Primaria.

Subsecretaría de Educación de Argentina.

n° 18

La Educación Rural Comunitaria: un Estudio de Caso

B. Margarita Noriega Chavez.

n° 22

Cursos Comunitarios: una primaria alternativa para el medio rural.

Elsie Rockwell.



*República Argentina
Ministerio de Cultura
y Educación*



*Organización
de los Estados Americanos*

H 0025892

