

481

30

Revista Latinoamericana de

Innovaciones Educativas

SOBRE LA FORMACION Y
CAPACITACION DOCENTE
—
ULTIMA PARTE

Una realización
de la comunidad
educativa americana

Año X - Nº 30

1998 - Argentina

Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas

Una realización
de la comunidad
educativa americana



República Argentina
Ministerio de Cultura y Educación



*Organización de los
Estados Americanos*

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

Organización de los Estados Americanos

Secretario General

Dr. César Gaviria

Secretario Ejecutivo para el Desarrollo Integrado

Dr. Leonel Zúñiga

Director de la Unidad de Desarrollo Social y Educación

Dr. Benno Sander

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

Sr. Guillermo Corsino

Ministerio de Cultura y Educación

Ministra de Cultura y Educación

Lic. Susana B. Decibe

Secretario de Programación y Evaluación Educativa

Dr. Manuel Guillermo García Solá

Secretario de Políticas Universitarias

Lic. Eduardo Sánchez Martínez

Secretario de Ciencia y Tecnología

Lic. Juan C. del Bello

Director Ejecutivo del Instituto Nacional de Educación Tecnológica

Lic. Daniel Hernández

Director Nacional de Cooperación Internacional

Lic. Francisco Piñón

Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas

Dirección

Prof. Darío Pulfer

Coordinador General

Prof. Luis O. Roggi

Coordinación Editorial

Prof. Emilce Botte y lic. Carlos M. Roggi

Colaboran en este número

Juan Esteban Belderrain; Marcelo Daniel Prati;

Getúlio Carvalho; Gabriel Achinelli; Nery Escobar

y Norma Redégui

Sumario

Editorial:

- Algo más sobre formación de docentes..... 7

Opinión

- La formación ética y ciudadanay el nuevo rol docente.
Por *Dr. Juan Esteban Belderrain y otro*..... 17
- Notas sobre la Educación a Distancia.
Por *Dr. Getúlio Carvalho*..... 39

Experiencias

- Formación y capacitación Docente en el Paraguay.
Por *Prof. Gabriel Achinelli*.
Paraguay..... 53
- Modernización de la Formación Docente.
Por *Prof. Nery Escobar*.
Perú..... 91
- Currículo de Formación Docente para la Especialidad de Educación Primaria. Enfoque Evaluativo desde la Calidad.
Por *Dra. Norma Redétegui*.
Perú..... 121
- La formación inicial y la formación continua de profesores de Educación Básica. El caso de México.
Por *Centro Regional de Apoyo al Maestro de Aragua "Simón Bolívar"*.
Venezuela..... 155

Publicaciones

- Resúmenes Analíticos 183

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: revoea@mcye.gov.ar

<http://www.mcye.gov.ar/zonaedu/OEA/ININEDU/28/>

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

Editorial

ponsa-
ponsa-
rcial de
es Edu-

s. As.

ucación

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION
BIBLIOTECA NACIONAL DE MAESTROS
INSTITUTO NACIONAL DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

Pizzorno, C. (ed.) La escuela en la Argentina

La formación y capacitación docente hoy y para el siglo XXI

Con las **Experiencias** que se incluyen en este número, se cierra la presentación de las ponencias que, en el campo de la Formación y la Capacitación Docente, produjeron los distintos países americanos presentes en el II Seminario Internacional de Innovaciones Educativas, organizado por nuestra Revista en el mes de junio de 1998, con los auspicios de la Organización de Estados Americanos. Con ello, cumplimos con el objetivo de difundir los avances gestados en América Latina en relación a los aspectos relevantes que hacen a sus sistemas educativos, como así también retribuir el trabajo realizado por cada uno de ellos en la preparación de estos materiales y en las discusiones llevadas a cabo durante el encuentro.

La evidencia que la formación y capacitación docente está con mayor frecuencia en el interés primordial de nuestros países, es lo que ha llevado a nuestra Revista a seleccionarlos como temas centrales de la reunión y de las tres últimas publicaciones.

En 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, se muestra una forma peculiar de encarar el problema.

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

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 facilitan el análisis del sistema educativo y el 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 para una sociedad mejor. A partir de esta definición, es que hay que hablar de la formación y capacitación docente.

Problemáticas similares se abordan en el documento **“Formación y Capacitación Docente en el Paraguay”**, presentado por la Dirección General de Educación Superior del Ministerio de Educación y Culto de ese país. En el mismo, se sostiene que los “nuevos presupuestos de la educación y los parámetros curriculares planteados para la Educación Inicial y la Educación Escolar Básica, en el marco de la Reforma Educativa, exigen un nuevo enfoque para el Sistema de Formación Docente, orientado a dar respuestas válidas a planteamientos enmarcados en el contexto socioeconómico y cultural, tanto nacional como regional”.

Su lectura, permite tener una primera aproximación a la estrategia implementada en la formación, que gira básicamente alrededor del currículum. Este aparece como un elemento articulador de todos los otros, que conforman un todo sistémico en los procesos formadores.

En lo que hace a la capacitación docente, el documento se extiende en la presentación de su marco conceptual y metodológico, así como en los objetivos y estructura del proceso.

La capacitación aparece como un proceso con determinadas características: continuo; autónomo; creativo y profesionalizante; multidisciplinario y disciplinar; tendiente a reemplazar el "saber" por el "saber más"; promotor de interacción y de trabajo en equipo con los docentes; facilitador de la reflexión sobre la propia práctica y la indagación sobre los supuestos que la subyacen, así como de confrontación con marcos teóricos alternativos.

El documento nos muestra cómo el maestro, en el aula, debe facilitar que sus alumnos se conviertan en seres autónomos, creativos y responsables dentro su comunidad local, nacional y universal. Para ello, el aula debe estar abierta para contemplar y comprender el mundo, la vida y las relaciones globales en el presente y pasado, los códigos comunicacionales, los instrumentos científicos y tecnológicos que el hombre produce y el modo como se sirve de todos esos saberes para actuar en la realidad.

Estas propuestas también se presentan en la ponencia de Perú "**Modernización de la Formación Docente**" como el objetivo fundamental, cuya búsqueda permitirá responder a la pregunta: "¿Qué maestro necesita el Perú para apoyar el desarrollo integral de los niños, con la máxima calidad posible en la perspectiva del Siglo XXI?"

En función de lo anterior, el documento desarrolla la

experiencia innovadora sobre la actualización de la Estructura Curricular de la Formación Docente en la especialidad de Educación Primaria, a partir de la descripción académica del nuevo currículo, el perfil del egresado buscado y los caminos a recorrer para lograr ese perfil.

El reconocimiento de los factores positivos y obstaculizantes en la herencia educativa junto con la necesidad de enfrentar un mundo cambiante con nuevos conocimientos y estrategias, son las dos perspectivas a tener en cuenta, cuando se requiere pensar en el docente que necesita Perú.

El problema de la formación de profesores, también es abordado desde la realidad del Perú, por Norma Retégui en el documento **“Currículo de Formación Docente para la Especialidad de Educación Primaria”**. En él, la autora plantea la necesidad de que esta temática tenga un espacio de problematización autónomo e independiente de las transformaciones que puedan ocurrir en los sistemas educativos pues, de otra forma, los cambios curriculares que puedan existir en la formación magisterial vendrán en una suerte de suma aditiva, inconexa y necesariamente incompleta de fragmentos del conocimiento.

A partir de allí, Retégui desarrolla un encuadre teórico sobre el concepto de calidad y su relación con la formación docente como proceso integral; con los contenidos propios de esa formación y con el papel que el docente debe cumplir cuando aborda su labor en el aula.

En este sentido, analiza y evalúa propuestas curriculares del Perú y originadas en otros países que le permiten reflexionar, en última instancia, sobre las demandas que el futuro docente deberá enfrentar y ante las cuales se hace necesario proveerle de los mejores instrumentos para que pueda concretar el “saber hacer; saber pensar; saber convivir y ser profesional”.

Por fin, la ponencia de Venezuela "Los Centros Regionales de Apoyo al Maestro: Innovación Educativa en la Formación Actual del Docente Venezolano", nos trae un debate sobre la educación requerida en este contexto y, en ese marco, el "énfasis en elevar la calidad del desempeño de los recursos humanos como estrategia pedagógica y organizacional". Ello es necesario, se señala, porque el docente no está preparado ni motivado debido a la ausencia de una política acorde con los requerimientos de los tiempos de cambio, particularmente en el mundo del conocimiento.

Así y afirmando la necesidad de una formación continua que posibilite la capacitación y mejoramiento de los docentes en servicio, surge como estrategia de acción dentro de una concepción constructivista del aprendizaje, la creación de los Centros Regionales como forma de asistirlos de manera permanente, creando espacios de diálogo, aprendizaje e intercambio de experiencias para transformar a esos docentes en agentes de cambio y movilización, en busca de una escuela activa y abierta a la creatividad. Esa escuela será el elemento que, en primera instancia, se tomará en cuenta para determinar las necesidades de capacitación, rompiendo así una de las más acentuadas "tradiciones" existentes: pensar a la capacitación sólo desde el docente, sin tener en cuenta las necesidades institucionales. Este enfoque no sólo procura el desarrollo personal del docente sino, consecuentemente, el de la propia escuela donde trabaja.

Completando la presente publicación se incluye en la sección de **Opinión** dos materiales que nos acercan problemáticas importantes en los tiempos que corren.

En este sentido el Dr. Getúlio Carvalho, reflexiona acerca de las funciones propias de la institución escolar y los conflictos que generan a la luz de los nuevos avances científicos y tecnológicos. Efectivamente, el tema de la **Educación a Distancia**, eje de este análisis, actualiza

discusiones acerca de la inclusión de otras opciones no tradicionales en el proceso de enseñanza y aprendizaje, con el objeto de abrir oportunidades de progreso a grupos humanos que tienen dificultades de acceso a las instituciones educativas que integran el circuito formal.

El segundo material se refiere a la **Formación Ética y Ciudadana en la Formación Docente**. Sus autores, Juan

Esteban Belderrain y Marcelo Daniel Prati, elaboran un análisis preliminar del lugar que ocupa, en los procesos formadores de docentes el tema en cuestión, así como también, presentan una propuesta superadora sobre algunos puntos que consideran aún débiles dentro de este campo.

Después de analizar, históricamente, la presencia de contenidos referidos a los aprendizajes básicos sobre ética y ciudadanía en diferentes propuestas de formación de docentes en Argentina, les es posible afirmar que resulta difícil hallar estos temas desarrollados en las áreas curriculares, en las prácticas institucionales o en otras, propias de la relación entre la escuela y la comunidad.

A partir de este diagnóstico, que se apoya en datos concretos, presentan los principios generales en los que apoyan su trabajo, principios, por otra parte, que fueron el sustento de los Contenidos Básicos Comunes propios del Nivel (Formación Docente). Se completa el trabajo con algunas ideas referidas a las teorías del aprendizaje moral y a la característica de transversalidad: que tienen este tipo de contenidos curriculares.

Como siempre, completamos esta edición con **“Resúmenes Analíticos”** de los últimos títulos recibidos, que nos permiten reflexionar sobre algunos temas de interés.

Como siempre queremos recordarles que es nuestro deseo recibir aportes de las innovaciones o de los trabajos que se estén llevando a cabo en los países de la Región ya

que, de no ser así, nuestro esfuerzo carece de sentido. Nuestra Revista creció como una *"realización compartida de la comunidad educativa americana"*.



Hasta la próxima

Opinión

La formación docente para la enseñanza de la ética y la ciudadanía

Juan Esteban Belderrain*

Marcelo Daniel Prati**

Introducción

El objetivo del presente trabajo consiste en la elaboración de un análisis preliminar del lugar de la formación ética y ciudadana en la formación docente en la Argentina, así como en el esbozo de una propuesta que pretende superar algunos puntos que se consideran débiles en dicha formación. Si bien la mayoría de las consideraciones que realizaremos pretenden tener una validez general, las referencias descriptivas al subsistema de formación docente se restringirán al sector estatal.

La formación ética y ciudadana, o las áreas curriculares más o menos equivalentes que han existido con anterioridad, presenta una peculiaridad que es necesario tener en cuenta al intentar realizar un diagnóstico fidedigno de la situación de su enseñanza, así como en el momento de evaluar críticamente dicha situación para proponer alternativas que pretendan ser superadoras de las deficiencias y limitaciones detectadas¹. Podemos decir que la enseñanza de la formación ética y ciudadana presenta dos dimensiones, una específica y otra transversal. La dimensión específica iguala a la formación ética y ciudadana a las demás áreas del currículum, y se expresa en un conjunto de contenidos referidos a conceptos, procedimientos y actitudes. Estos contenidos, que suelen estar claramente

* Profesor de Filosofía. Coordinador del Área de Formación Ética y Ciudadana. Programa de Transformación Curricular. Ministerio de Cultura y Educación; Argentina.

** Profesor de Filosofía. Miembro de la Comisión Redactora de los Contenidos Básicos Comunes para la Formación Docente. Ministerio de Cultura y Educación; Argentina.

¹ Para una referencia más completa acerca del alcance de esta nueva área de contenidos, consultar: Belderrain, Juan Esteban, "La educación para la democracia en la transformación educativa", en Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas, Año IX, N° 25, marzo de 1997.

explicitados en los documentos curriculares y son abordados por los libros de texto, derivan, de manera más o menos directa, de disciplinas consagradas en el ámbito académico.

Pero lo distintivo de la formación ética y ciudadana es la importancia que en ella asume la dimensión transversal. Podemos entender la transversalidad de los contenidos educativos en al menos tres sentidos². En primer lugar, podemos hablar de transversalidad curricular de un contenido, en tanto el mismo se encuentra presente en diversas áreas, ya sea como contenido conceptual, procedimental o actitudinal. En segundo lugar, podemos hablar de transversalidad institucional, en tanto la responsabilidad de la enseñanza de un contenido no se descarga en un agente aislado, sino que compromete a todos los participantes de la comunidad escolar. Finalmente, la transversalidad social, hace referencia al hecho de que no son contenidos exclusivos del espacio escolar, sino que se aprenden en la vida cotidiana en la familia, en contacto con los medios de comunicación masiva, en los diferentes grupos en los que se interactúa, en las comunidades religiosas, etc.

En lo que sigue, intentaremos analizar el lugar de la formación ética y ciudadana en la formación docente, tomando en consideración que los futuros docentes «aprenden» esta formación a través de todas las instancias incluidas en la noción de transversalidad: a través del currículum que caracteriza a su carrera docente, a través de la vida institucional en la que se forman, y a través de los variados mensajes (muchas veces contradictorios) que el contexto les transmite acerca de la ética y la ciudadanía.

Formación ética y ciudadana en el currículum de la formación docente

Antes de abordar el relevamiento de planes y programas de estudio, es necesario realizar una aclaración. La existencia de un área de contenidos escolares (de un área del currículum, en muchos casos) denominada “Formación Ética y Ciudadana” es relativamente reciente: data, para ponerle

² Sobre los sentidos de la noción de transversalidad consultar: “*Acerca de la Transversalidad de Contenidos*”, Documento de trabajo del 1er. Seminario Internacional sobre Educación y Calidad de Vida, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Bs. As., noviembre de 1997.

una fecha oficial, de noviembre de 1994, cuando se aprobó la primera edición de los Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica (EGB), uno de cuyos capítulos tenía dicho nombre. A partir de entonces el nombre recorre un largo camino, y se elaboran contenidos básicos de formación ética y ciudadana para el nivel Polimodal, para la formación docente para el nivel inicial y el primero y segundo ciclo de la EGB, y para la formación docente para el tercer ciclo de la EGB y el Polimodal; en este último caso, tanto para los institutos de formación docente como para las universidades.

No hace falta entrar aquí en detalles acerca de los contenidos propuestos actualmente para el área, pero sí señalar que en la misma confluyen temas que se ubicaron tradicionalmente en diferentes lugares del currículum de la formación docente. Para el análisis de currículos anteriores, y también para los vigentes en la actualidad (dado que la reforma está aún por implementarse en los institutos en forma generalizada), resultará útil distinguir la formación ética, o educación moral o en valores, por un lado, y la formación ciudadana, o educación para la democracia o educación cívica, por el otro. Ciertamente, la fusión de estos dos tipos de formaciones en un todo unitario es una característica central de la nueva propuesta, pero la comparabilidad con los planes y programas anteriores requiere esta recategorización.

La formación ética

Tanto en el caso del magisterio como en el de los profesores para la enseñanza media (con la obvia excepción de los profesorado en filosofía), la formación ética ha sido remitida en los planes de estudio a materias correspondientes a lo que podríamos llamar la formación general (materias que se ocupan del "fenómeno educativo"), en contraposición tanto con las materias más instrumentales ("didácticas"), o con las correspondientes a las disciplinas del currículum escolar (Lengua, Matemática, etc.). Si tomamos como pertinentes no sólo los contenidos de ética, sino también los de filosofía en general, la intencionalidad curricular de transmitir una formación moral o ética se expresa en materias tales como: "Teoría de la educación" o "Fundamentos de la educación" (fundamentos filosóficos), "Elementos de filosofía", "Filosofía de la educación", "Ética y deontología profesional".

La formación ética impartida a través de estas materias se entronca con una tradición ya centenaria del magisterio. El proyecto educativo de la generación del 80 del siglo pasado tenía por fin la conformación de una nueva ciudadanía para un nuevo país. Se trataba de “educar al soberano”, “civilizando” y dando unidad a una población fuertemente heterogénea: desde el gaucho del interior hasta el inmigrante europeo recién arribado. La “invención” de una cultura nacional lo más homogénea posible fue encargada a la educación. De esa época arranca la tradición “normalista”, dado que en las Escuelas Normales se habrían de formar los protagonistas de la unificación cultural.

Dada la misión encomendada a estos centros de formación, resulta comprensible la fuerte impronta moralizante que adquirió la educación impartida en estas escuelas. Las corrientes “espiritualistas” que inspiraban esta función moralizadora, convivían con las tendencias “positivistas”, que ponían el énfasis en la alfabetización básica de la población. La estrecha imbricación que se produce entre moral y educación, en conjunción con la magna tarea asignada a esta última, dan por resultado una educación moral “inculcadora”, la cual, basada en una concepción esencialista de la persona y los valores, intenta modelar a los futuros ciudadanos mediante la homogeneización de las conciencias, conductas y valores. Más allá de la iniciativa de docentes aislados, este conjunto de circunstancias no favorecía el ejercicio de la crítica, ni tendían a reivindicar las ventajas, y el derecho, del pluralismo.

Como señala María Cristina Davini en una pormenorizada investigación acerca de los planes y programas de estudios del magisterio³, el conjunto de materias mencionado se alternó en diversos planes de estudio, conformando el núcleo de la formación general impartida en las Escuelas Normales antes de 1968, y en el ciclo superior de ellas y en los institutos superiores de formación docente, una vez producida la “terciarización” del magisterio. Si bien los intentos de llevar adelante una reforma global de la educación por parte del gobierno de la denominada “Revolución Argentina” en los últimos años de la década del 60, resultaron un fracaso, las reformas introducidas en la formación docente lograron perdurabilidad. Como muestra Davini, el plan de estudios nacional para el magisterio que se elabora en febrero de 1973 (poco antes de la reinstauración

³ Davini, María Cristina, *El currículum de formación del magisterio. Planes de estudio y programas de enseñanza*. Bs. As., Miño y Dávila editores, 1998.

constitucional), que inspira a su vez a los de la mayoría de las provincias, tiene vigencia generalizada prácticamente hasta la actualidad.

Las únicas excepciones curriculares en este largo período de un cuarto de siglo, están representadas por dos intentos de renovación, bastante acotados tanto en su duración como en la cantidad de instituciones involucradas: el "Curriculum para Maestros de Enseñanza Básica" (MEB), de 1987-1989, y el "Programa de Transformación de la Formación Docente" (PTFD), de 1990-1992. En ambos casos ocurre una "desfilosofización" del curriculum, probablemente por la atribución de un carácter conservador a la filosofía moralizante que se impartía hasta ese entonces y del triunfo de cierta presunción positivista según la cual la enseñanza de las ciencias trae de suyo la formación de una conciencia ética. Ninguna materia del MEB se vincula a la filosofía en general o a la ética en particular; en el caso del PTFD también desaparece la filosofía, aunque, quizás por alguna suerte de inercia, se conserva "Ética y profesionalización docente" (materia incorporada en 1980 al plan de 1973).

Si pasamos de los planes de estudio a los programas de las asignaturas mencionadas, la situación no parece ser mucho mejor para la formación ética. En el libro antes citado, Davini releva una muestra de los programas correspondientes a las materias de la formación general. Su análisis confirma en líneas generales lo dicho arriba. Más allá de algunos conceptos básicos, los contenidos enunciados en los programas marcan la vigencia de la ética de raigambre schelleriana (Max Sheller, 1874-1920) y la ausencia de términos y conceptos que han animado las discusiones y desarrollos académicos posteriores en el ámbito de la ética filosófica. Si se observa el enunciado de los contenidos se registra el predominio del carácter esencialista de los mismos y la consecuente ausencia de un enfoque problemático en la enseñanza. Se repiten enunciados tales como: "La persona humana. Notas esenciales", "Fin y valor. Verdad, bien y belleza. Los valores morales del hombre", "Las virtudes morales del docente", mientras que, del total de la muestra seleccionada por Davini, un sólo programa menciona temáticas relativas a los derechos humanos y la vida democrática⁴.

Otro aspecto notable de estos planes es la absoluta carencia de toda referencia a teorías del aprendizaje en materia de normas y valores. Esta carencia revela una formación orientada a generar un docente que

⁴ Davini, María Cristina, *ob. cit.*, p. 121.

enseña “con su ejemplo”, y no porque haya investigado y practicado las diversas herramientas derivadas de las teorías del aprendizaje moral que se han desarrollado en este siglo. El énfasis en la “ejemplaridad” del docente, junto a la ausencia de todo enfoque crítico de la ética y del aprendizaje moral, constituyen las notas distintivas de este modelo de enseñanza dogmático en el ámbito de la formación ética.

La formación ciudadana

Si pasamos al análisis de la formación ciudadana, es necesario considerar en forma separada el magisterio y los profesores para la enseñanza media.

En el caso del magisterio, la presencia de la formación ciudadana está reducida a su mínima expresión. Como ya se señaló, está excluida de una de las materias más afines de la formación general, “Ética y deontología profesional”. En cuanto a las restantes materias, podemos observar contenidos de tipo jurídico en “Política educacional” o en “Organización y administración escolar”. En las mismas predomina un enfoque formal-legalista, limitado al conocimiento de la normativa existente que regula las actividades del docente. Están ausentes: la problemática de la fundamentación de las normas, el contexto histórico y social de las mismas, y el conflicto.

En lo concerniente a la formación disciplinar de los maestros, la misma ha representado un problema curricular de difícil solución. Dado que, en la generalidad de los casos, la tarea del docente implica hacerse cargo de la totalidad de las áreas del curriculum, se plantea el siguiente dilema: o se privilegia la didáctica de las disciplinas y, eventualmente, algunas disciplinas consideradas fundamentales (tal ha sido el caso de lengua y matemática), o, por el contrario, se intenta proveerlo de una formación disciplinar lo más completa posible, lo que muy probablemente se traduce en un indabarcable enciclopedismo (dados los obvios límites que el mercado laboral impone a la duración de la carrera de maestro). La subsunción del magisterio en el nivel medio (en las escuelas normales), o su constitución como un ciclo superior articulado con la enseñanza media, proveía un criterio de solución, en la dirección de la primera alternativa: la formación disciplinar de los maestros era impartida en las materias que se cursaban como parte de la enseñanza media. En este caso la formación

ciudadana quedaba relegada a la "Educación Cívica" ubicada en los primeros años de la escuela secundaria.

La terciarización de la formación docente reimplantó estas cuestiones en relación con la formación en las disciplinas. Surgieron dos alternativas, que admitían combinaciones. Una solución consistió en estructurar las materias de modo que fusionasen los contenidos disciplinares con los didácticos, incluyendo las áreas tradicionales del currículum (lengua, matemática, ciencias naturales y ciencias sociales), así como también aquellas para las que existen profesores especiales (música, plástica y educación física). La otra solución adoptada agregaba a esto el cursado de asignaturas "disciplinarias puras" destinadas a las dos áreas consideradas fundamentales: lengua y matemática.

¿En dónde encontramos la formación ciudadana? Ciertamente, sus contenidos no conformaban una materia independiente. Los mismos pueden ser rastreados en el área de ciencias sociales. Como se muestra en el análisis de los programas realizado por Davini (p. 131), un punto denominado "educación cívica y moral: características", debía "compartir" unas tres horas semanales durante un año con el tratamiento de la geografía nacional, regional y local, y con la historia argentina desde el período prehispánico hasta nuestros días. En consecuencia, sólo la formación ciudadana pagó el tributo del combate contra el enciclopedismo en la formación de los maestros.

Además la formación ciudadana impartida a través de la tradicional enseñanza de las ciencias sociales y de la educación cívica, estuvo siempre lejos de ser una indagación sobre la naturaleza y dinámica de la vida política. El análisis sobre las formas de organización política se restringía a una presentación de un orden dado cuyos fundamentos, en el mejor de los casos, se remitian a condiciones históricas del contexto (ciencias sociales) o directamente quedaban fuera del análisis (en el caso de la educación cívica)⁵. De ese modo quedaba afuera, también, nada menos que la posibilidad de reflexionar sobre la legitimidad del orden político.

Pasemos a considerar el lugar de la formación ciudadana en los profesores para la enseñanza media. Llama la atención la existencia de la siguiente paradoja. Tal como lo señala Inés Aguerrondo⁶, una crítica

⁵ Cfr. Belderrain, Juan Esteban, ob. cit. pp. 19-21.

recurrente que ha recibido este nivel de la formación docente se centra en la inmensa proliferación de títulos: existen alrededor de 1700 títulos distintos. Esta proliferación es explicada por una tendencia a establecer la denominación del título en función de la materia a enseñar, y no de un campo académico del conocimiento. Ahora bien, esto no ha ocurrido en el caso de la formación ciudadana, dado que prácticamente no existe el Profesorado de Educación Cívica (ya sea con este nombre u otro similar). Pero la paradoja reside en que gran parte de quienes tienden a hacerse cargo de la asignatura correspondiente en la escuela media, esto es, profesores de Historia (en mayor número), de Filosofía, de Ciencias de la Educación, o abogados en ejercicio de la docencia, carecen en sus currículos de formación de grado de materias que los capaciten adecuadamente para llevar adelante una formación ciudadana integral. Prácticamente ningún profesorado de Historia, ya sea en los institutos terciarios o aún en las universidades, cuenta en su plan de estudios con materias de Derecho Constitucional, de Ciencia Política, de Ética Social o de Filosofía Política (a no ser como materias optativas), que serían necesarias para enriquecer, con una mirada jurídica, política y filosófica, los conocimientos sobre la historia institucional del país. Algo similar cabe señalar para los profesores de Filosofía (o Filosofía y Ciencias de la Educación, o Filosofía, Psicología y Pedagogía).

Mención aparte merecen los profesorados de Ciencias Jurídicas y Contables, o sus diversas variantes (Profesorado en Ciencias Económicas y Jurídicas, Profesorado en Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales). Pensados fundamentalmente para el desempeño en Escuelas Comerciales, estos profesores tienen un conjunto de materias jurídicas y de historia institucional argentina, y a veces también materias de contenido político (aunque casi nunca filosóficas), que parecen ubicarlos entre los más afines a la Educación Cívica (ciertamente que entendida de un modo muy tradicional). Pero esta afinidad es pagada a un alto costo, consistente en el armado de un profesorado "bifronte", que divide las materias disciplinarias impartidas durante cuatro años en, al menos, tres campos del conocimiento que presentan una marcada independencia en el ámbito de la producción de conocimientos:

⁶ Aguerro, Inés, «*Las propuestas de transformación de la formación docente en la Argentina*», Documento presentado en el II Seminario de Innovaciones Educativas, organizado por la Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas (Proyecto McYE/OEA), 24 al 26 de junio de 1998, Bs. As., Argentina.

el Derecho, la Economía y las Ciencias de la Administración (de hecho, este profesorado no ha tendido a ser impartido en las universidades).

Transversalidad de la formación ética y ciudadana

Estas carencias señaladas en relación con el currículum explícito para la Formación Ética y Ciudadana no serían tan perjudiciales para el desempeño del futuro docente si estuviesen compensadas por una fuerte presencia transversal de sus contenidos. Pero, en general, quienes han transitado la formación docente no han podido encontrar, ni en el conjunto de las áreas curriculares, ni en la vida institucional, ni en la relación de la institución con la comunidad, oportunidades de adquirir los aprendizajes básicos sobre ética y ciudadanía.

En cuanto a los contenidos éticos, difícilmente se pueda encontrar en el desarrollo tradicional de las disciplinas de la formación docente la perspectiva filosófica en general, y, en particular, su aplicación a los principios morales de las acciones humanas. El discurso argumentativo ha sido en general devaluado en todas las áreas del currículum, aún en el área de Lengua⁷. Recién en la última década comienza a reivindicarse la necesidad del aprendizaje de las ciencias con un enfoque "epistemológico"⁸. El análisis de motivos e intenciones de la acción humana ha sido objeto de estudio de las ciencias sociales y de la psicología. Desde ambos enfoques se prescinde de la indagación de los fundamentos racionales de los principios que aparecen entre los motivos o fines de la acción.

Algo similar ocurre con el escaso compromiso del resto de las áreas curriculares con el desarrollo de la ciudadanía democrática. Comprometerse con la democracia significa desarrollar las competencias necesarias para el ejercicio pleno de la ciudadanía. Tradicionalmente se ha carecido de este enfoque que llevaría a jerarquizar en cada disciplina el conjunto de contenidos que contribuyen al desarrollo de las competencias comunicacionales, de investigación científica y de resolución de problemas orientados a optimizar las posibilidades de participación ciudadana. Saber comunicarse para participar en procesos de diálogo o para petitionar en

⁷ Cfr. Durante, Vicente, *No Sí, estoy de acuerdo. Claves de la argumentación*. Bs.As. Kapeluz, 1998.

⁸ Cfr. Hodson, Derek, "Filosofía de la Ciencia y Educación Científica", en Portón, Rafael et al. (comp.) *Constructivismo y enseñanza de las Ciencias*, Sevilla, Ed. Diada, 1988.

torno a derechos, saber pensar para saber elegir representantes, dominar estrategias de resolución de problemas para poder ejercer con efectividad roles de conducción y liderazgo, desarrollar la actividad científica y tecnológica en función de las necesidades de la comunidad, todos ellos son ejemplos de la "transversalización curricular" de la formación ciudadana, sólo presentes en experiencias aisladas de docentes e instituciones, que lamentablemente continúan siendo minoritarias.

Formación ética y ciudadana a través de la organización de los institutos de formación docente

Tal como señalamos más arriba, las instituciones educativas (y esto vale tanto para las escuelas, como para los institutos de formación docente o las universidades), también enseñan a través de su normativa y de su forma de organización, así como por medio de las prácticas que, en general, se desarrollan en su interior.

Una comparación con las universidades puede resultar ilustrativa al respecto. Tal como señala Andrea Alliaud⁹, existe una suerte de divorcio entre los institutos de formación docente y las universidades (que también forman docentes, sobre todo para el nivel medio). Este divorcio se manifiesta, entre otros, en los siguientes aspectos: en los institutos prácticamente no se realiza investigación ni acciones de vinculación con la comunidad de pertenencia, no existen mecanismos de autogobierno, no se realizan cursos para la selección de los docentes. Si bien cabría contrabalancear esta evaluación de los institutos reconociéndoles una mayor preocupación por la enseñanza, y un mayor vínculo con los colegios, nos interesan aquí los efectos educativos "latentes" de los mismos en tanto instituciones.

En los institutos de formación docente existe una tendencia a la "secundarización", en el sentido de asimilar las peores características organizacionales de nuestras escuelas medias. La organización burocrática de los mismos hace del profesor un "transmisor" de conocimientos, que aplica planes y programas diseñados en instancias superiores, las cuales

⁹ Alliaud, Andrea, "Formación docente y universidad: superando dicotomías", en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Año IV, No. 10, abril de 1997.

tienen vigencia para toda una jurisdicción. La fragmentación del currículum en un número de materias que muchas veces duplica al de una carrera universitaria, y la rígida y "escolar" organización de los horarios, borran para los alumnos, futuros docentes de escuelas secundarias, las diferencias entre sus instituciones de formación y las escuelas en las que habrán de enseñar.

Por todo ello, aún si se solucionasen las falencias curriculares señaladas más arriba, estas características organizacionales de los institutos terciarios crearían un abismo entre la formación explícita y la implícita, dado que no contribuyen a desarrollar formadores de ciudadanos autónomos, críticos y reflexivos, que valoren la posibilidad de participar en los asuntos de su comunidad.

Formación ética y ciudadana y contexto social de la formación docente

El contexto social es un agente central en la educación ética y ciudadana. Si bien este agente es el menos maleable por políticas "voluntaristas", tomar conciencia de esta suerte de enseñanza implícita que ejerce la sociedad, nos permite identificar algunas limitaciones en la recepción del mensaje transmitido a través del currículum explícito de formación ética y ciudadana.

Ciertamente el contexto social influye en nuestra formación en valores a través de múltiples agentes de socialización: familias, grupos de pertenencia, grupos de referencia, organizaciones e instituciones informales y formales (entre ellas, naturalmente, la escuela), medios de comunicación, entre otros. Estas influencias afectan a todos los miembros de una sociedad, entre los cuales se encuentran los docentes en tanto ciudadanos. Pero de este cúmulo de influencias podemos destacar un aspecto más específico a través del cual el contexto social «enseña» ética y ciudadanía a los futuros docentes, en tanto docentes: la percepción efectiva, más allá de lo declamado, que la sociedad tiene de los docentes y su actividad.

En un artículo en el que sintetiza los debates que se llevaron a cabo en la 45 sesión de la Conferencia Internacional de Educación realizada

en 1996, Juan Carlos Tedesco señala el fin de un cierto número de discursos tradicionales acerca de los docentes. Allí afirma que “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.¹⁰”

Esta disociación entre un declamado reconocimiento a la tarea docente y una efectiva falta de valoración de su importancia se convierte en un “contenido” trabajado en forma implícita, tanto durante la formación inicial de los docentes como durante su ejercicio profesional. Este contenido implícito, que involucra la disociación entre el discurso y la acción, cumple un papel análogo al señalado más arriba acerca de la enseñanza transmitida por las características organizacionales de los institutos terciarios. Quizás siempre exista en la educación en valores una disociación entre el ideal propuesto y la realidad observada. Pero cuando es demasiado grande la magnitud del abismo existente entre las expectativas depositadas en el docente en tanto “modelo de virtud”, y la valoración efectiva de su desempeño profesional, el mensaje transmitido en forma implícita tiende ya sea a generar escepticismo acerca de dicho ideal, ya sea a generar la necesidad de encubrir la existencia del abismo.

A modo de conclusión: esbozo de una propuesta

En este breve espacio final no haremos otra cosa que presentar sumariamente los principios sobre los cuales fundamos una propuesta de formación ética y ciudadana para la formación docente. Estos principios han servido como base implícita para nuestro diagnóstico del pasado y presente de la formación docente, y sirven también como sustento para buena parte de la propuesta que se esboza desde los Contenidos Básicos

¹⁰ Tedesco, Juan Carlos, “Fortalecimiento del rol de los docentes: balance de las discusiones de la 45ª. Sesión de la Conferencia Internacional de Educación”, en *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*, N° 28.

Comunes para la Formación Docente de Grado, aprobados por el Consejo Federal de Cultura y Educación, tanto para el primero y segundo ciclo de la EGB (1997), como para el tercer ciclo de la EGB y el Polimodal (1998). Para la presentación de los mismos es necesario distinguir la formación que se propone para todo docente – cualquiera sea su área de especialidad –, y aquella que debe recibir quien tendrá a su cargo la enseñanza del área de Formación Ética y Ciudadana, en especial en la enseñanza media. Para ello se tendrán en cuenta las dimensiones de la transversalidad de esta formación.

La formación ética y ciudadana del docente

Debemos retomar aquí lo dicho en relación con la transversalidad de los contenidos. En este sentido conviene dejar definitivamente de lado la ilusión positivista de una práctica docente científica “neutral”, y tomar conciencia de que toda práctica docente - justamente por ser “práctica” y no mera acción instrumental - se encuentra fuertemente comprometida con principios éticos. Donde hay proceso de enseñanza y aprendizaje, hay convivencia y, por lo tanto, hay una interacción que reconoce o no la vigencia de principios éticos. El docente, desde su lugar de enseñante, manifiesta en la práctica su adhesión a determinados principios; el alumno recibe la adhesión del docente como franca promoción de los mismos. La ejemplaridad del docente es irrenunciable. Sólo que ésta debe ser sacada del contexto voluntarista y dogmático en el que ha sido situada. No se trata de exigir que el docente se convierta en un dechado de virtudes, sino simplemente reclamar la necesaria coherencia entre lo que se dice y lo que se hace, en este caso, entre los principios que sostiene el sistema educativo - libertad, justicia, solidaridad, tolerancia, entre otros, - y las prácticas cotidianas. En el contexto finisecular, con el aceleramiento de los cambios culturales, esta coherencia entre principios y práctica no resulta de un sentimiento espontáneo o de una simple voluntad decidida, sino que requiere una determinada información, el uso de un conjunto herramientas de análisis y de intervención, y un entrenamiento práctico adecuado.

La información es la que ayuda al docente a situarse en el contexto cultural vigente. Crisis de valores, globalización, multiculturalismo, pérdida de la infancia, integración-exclusión, son algunas notas características del mundo contemporáneo. La reflexión acerca de cómo estas características

se viven en el aula de manera cotidiana y condicionan los aprendizajes no puede estar ausente en la formación del futuro docente. ¿Qué significa respetar la diversidad y el pluralismo en el aula? ¿Cómo manejar los conflictos? ¿Cuál es el alcance y los límites que tienen los procesos democráticos de toma de decisiones? ¿Cuál es su sentido pedagógico? La escuela como lugar público; la docencia como lugar de poder; el docente como partícipe y administrador de la vida pública; el trabajo sobre los conflictos; la reflexión acerca de los fundamentos de normas y valores: el aprendizaje de las normas; la evaluación a partir de principios éticos, el análisis de casos, los procedimientos de diálogo, mediación, negociación; todos estos contenidos deberían ocupar buena parte de la formación básica general del docente.

A su vez, el carácter práctico de estos temas y procedimientos exige entrenamiento. La conducción de un grupo escolar no puede dejarse librada al “temperamento” o las dotes naturales de liderazgo que el docente pueda o no tener. Cuando se pretende que esta conducción esté regida por principios éticos democráticos, es necesario dedicar tiempo para ejercitar, evaluar, corregir diversas propuestas didácticas y modelos de intervención que se proponen en la abundante literatura existente sobre el tema. Como dijimos, se trata de tomar conciencia del compromiso que toda práctica docente tiene con los principios éticos. Esta toma de conciencia y el actuar en consecuencia constituyen la base fundamental de la formación ética y ciudadana del futuro docente.

La formación ética y ciudadana del docente de Formación Ética y Ciudadana

En los diseños curriculares argentinos hay una importante diversidad de opciones acerca de la implementación de la Formación Ética y Ciudadana. Los extremos están representados, por un lado, por algunas jurisdicciones en las que Formación Ética y Ciudadana no está presente como espacio curricular en toda la EGB (un sólo caso), y por el otro, por jurisdicciones en las que el área presenta un espacio curricular desde el Nivel Inicial hasta el Polimodal. Más allá de estos extremos, en la situación promedio, la Formación Ética y Ciudadana representa un área del currículum en los dos primeros ciclos de la EGB, sin tener una asignación horaria o un docente específicos. En el tercer ciclo de la EGB tiene un

espacio curricular propio en uno o dos años (en algunos casos, en los tres), tendiendo a que se haga cargo de su enseñanza un docente especializado. En cuanto al Polimodal, la aprobación en 1998 de una estructura curricular básica consensuada entre todas las jurisdicciones, otorga a la Formación Ética y Ciudadana un espacio curricular propio y obligatorio para todas las modalidades.

Esta sucinta descripción de la situación curricular en la Argentina permite apreciar la importancia que adquiere la organización de la formación docente específica en formación ética y ciudadana para su enseñanza. En virtud de este dato y de las falencias enumeradas en las secciones anteriores, resulta necesario incorporar contenidos de formación ética y ciudadana en los nuevos planes de estudio de la formación docente para el Nivel Inicial y para el primero y segundo ciclo de la EGB. Y resulta también necesario incorporar contenidos que permitan realizar un abordaje integral del área en los profesores de enseñanza media, sin por ello caer en el viejo "vicio" de "inventar" un profesorado especial para este nuevo espacio curricular que se incorpora a las escuelas.

Realizaremos a continuación una exposición general de los contenidos específicos que consideramos convenientes y necesarios para la formación docente, sin distinción de nivel. A los fines expositivos clasificaremos estos contenidos en función de su contribución a dos competencias fundamentales para la formación profesional de los docentes: una competencia teórico-disciplinar y una competencia pedagógico-didáctica. Esta clasificación analítica no debe ser traducida en una separación radical entre dos tipos de materias, las disciplinarias y las didácticas, dado que la formación integral del docente se beneficia tanto si se abordan los contenidos disciplinarios con la mirada puesta en la enseñanza, lo que permitirá una adecuada transposición didáctica, como si se abordan los contenidos didácticos en conexión estrecha con las disciplinas, lo que evitará la recaída en un formalismo vacío. No obstante esto, existe ciertamente una suerte de asimetría entre la formación de los docentes de "primaria" y los de "media". En el primer caso, se trata de formar docentes que se harán cargo de los contenidos de prácticamente todas las disciplinas del currículum, por lo cual, a fin de evitar una excesiva fragmentación de saberes en los planes de estudio, resulta conveniente integrar de manera estrecha el saber disciplinar y el saber didáctico, sobre todo si se tiene en cuenta que no se trata de formar un especialista en

ninguna disciplina particular. En el segundo caso, se trata de formar docentes en una disciplina específica, cuya formación resultará enriquecida del contacto con las instancias de producción de conocimiento disciplinar - centralmente, las universidades -, por lo cual, resulta necesario realizar una mayor separación entre materias disciplinares y didácticas, sobre todo si se aspira a que las primeras puedan ser acreditadas para eventuales estudios de licenciatura o de posgrado.

La competencia teórico-disciplinar

La competencia teórico-disciplinar en el ámbito de la formación ética y ciudadana hace referencia a la capacidad de los docentes para trabajar con autonomía en la recepción, elaboración y transferencia de los contenidos y planteamientos clásicos y contemporáneos de la filosofía en el campo de la ética; de la teoría política clásica y contemporánea con especial referencia a los principios de justicia y solidaridad, a las teorías de la democracia y a la fundamentación y desarrollo de los derechos humanos; y de las ideas y valores del estado de derecho y del derecho constitucional argentino.

Ética filosófica

El ejercicio filosófico sobre el ámbito moral permitirá al futuro docente desarrollar su capacidad para asumir libre y responsablemente los valores universales fundamentados en la dignidad de la persona y, ante los conflictos y diferencias en las valoraciones socialmente existentes, asumir el diálogo y la argumentación como instrumentos adecuados para resolverlos. Se pretende propiciar de esta manera la formación de profesionales autónomos y solidarios, capaces de posicionarse reflexiva, crítica y responsablemente frente a las normas y valoraciones sociales vigentes.

Se sugiere para ello incorporar a la formación de los docentes aspectos del debate contemporáneo acerca de la fundamentación de los principios éticos, en confrontación con el escepticismo o cualquier forma de ideologismo o fundamentalismo; la cuestión de la universalidad de los valores, frente al relativismo o a cualquier forma de etnocentrismo valorativo. Convendría avanzar, además, en la profundización de los análisis de la acción humana como acto moral: la complejidad de las motivaciones e

intenciones, la responsabilidad y libertad del sujeto, las relaciones de lo voluntario con lo involuntario, la vinculación entre proceso de socialización y desarrollo moral, y las decisiones, con sus condicionamientos sociales e históricos y, finalmente, los problemas emergentes de la "ética aplicada": problemas de bioética y de ética ambiental, ética de la educación, de la información y de la comunicación, ética de los negocios, ética política y de la función pública, entre otros. El aprendizaje del discernimiento, esto es la capacidad de dar cuenta racionalmente de lo que se valora o no desde el punto de vista moral sobre casos problemáticos, permitirá a los futuros docentes un compromiso más fundado con los principios éticos y con los procedimientos dialógicos. La base del discernimiento, de emitir juicios morales, integrar otros saberes y contextualizar las afirmaciones.

Teoría política

Desde las diversas perspectivas teóricas de la ciencia política, existe un tema básico y común a todas ellas: cómo se organiza el poder en una sociedad. Este tema es de central importancia para la Formación Ética y Ciudadana, ya que cada forma de organización del poder implica ordenamientos distintos respecto de cómo se distribuyen en una sociedad valores tales como la libertad, la igualdad, la seguridad y el bienestar de las personas.

Las consideraciones acerca de la sociedad del ser humano, los bienes y los intereses básicos, los conflictos (actores, intereses, estrategias, medios) implican analizar los distintos modos en que se organizaron y organizan las relaciones entre gobernantes y gobernados, entre los propios gobernados y entre los distintos gobernantes. La diversidad de formas de organización del poder debe ser relacionada con los valores e intereses que guían la conducta de los distintos actores, con los recursos políticos, organizacionales e ideológicos con los que cuentan, con los marcos institucionales e históricos en los que operan, así como con los aprendizajes que los actores hacen de sus propias experiencias.

La propuesta de contenidos de teoría política debería permitir al futuro docente poder dar cuenta de la democracia como forma de organización política, relacionada tanto con los principios éticos que le dan sustento, como con el ordenamiento jurídico que fija las reglas para el ejercicio de la política y para la resolución de los conflictos. Se trata de formar las competencias necesarias para el análisis político en diversos

contextos, en especial en las circunstancias del presente de la democracia: las crisis institucionales, la búsqueda de nuevos modelos de representación y participación, las demandas generadas sobre las identidades estado-nación provocadas por los procesos de globalización, las relaciones estado-mercado, etc. Que los docentes en formación puedan ubicarse en la incertidumbre acerca de los cambios que se están produciendo hace posible una mejor comprensión, y por ende una mejor enseñanza de la democracia, no como una forma hipostasada e idealizada de organización política, sino como democracias históricamente situadas.

Derecho

El aprendizaje de los principios jurídicos tiene como finalidad profundizar la comprensión del sentido y la función de las normas, conocer con mayor profundidad la Constitución Nacional y los derechos humanos.

En primer lugar, se busca una adecuada comprensión del sentido y función de las normas y su relación con la interacción social, su carácter prescriptivo, sancionador, protector y educador, y los diferentes tipos de normas. Se trata de conocer las diversas tradiciones que pretenden dar fundamentación del derecho y explicar la relación de las normas con las necesidades humanas y la búsqueda del bien común, y el rol social del derecho en la resolución de los conflictos. Esto se complementa con la reflexión acerca de las necesidades de legitimación del poder, la cuestión del Estado, su poder sancionador, los límites en el ejercicio del poder y la caracterización del estado de derecho.

En segundo lugar, el conocimiento de los principios básicos de la Constitución Nacional constituye un elemento fundamental en la educación ciudadana. La referencia a la forma de gobierno republicana, representativa y federal, el estudio de la división de poderes, su integración, sus relaciones y controles mutuos, el análisis de los derechos y garantías constitucionales, y las obligaciones emergentes exigen discutir a fondo los principios, supuestos y valores del orden democrático: el origen del poder en el pueblo, la igualdad ante la ley y el respeto a la dignidad de la persona.

En tercer lugar, se propone el estudio de los derechos humanos, tema en el que confluyen los contenidos éticos y jurídicos antes mencionados. Se analizan las sucesivas declaraciones y pactos internacionales que reconocen la universalidad de estos derechos. Una adecuada comprensión de los derechos humanos exige que el futuro docente reconozca su fundamento

en la dignidad de la persona y comprenda la evolución histórica de su alcance. Para que se comprenda mejor la necesidad de una educación para la defensa de los derechos humanos es conveniente acompañar esta historia con datos y referencias a informes, que ilustren situaciones de manifiesta violación de los mismos en diversos épocas y lugares del planeta.

La competencia pedagógico-didáctica

La competencia pedagógico-didáctica en el ámbito de la formación ética y ciudadana hace referencia a una doble capacidad. Por una parte, una capacidad general, común a docentes de diversas disciplinas, para la adquisición y el uso de herramientas y recursos pedagógicos para el diseño, puesta en marcha y evaluación de estrategias de enseñanza y aprendizaje en diferentes contextos, instituciones y grupos de alumnos. Por otra parte, una capacidad, específica de la formación ética y ciudadana, para la interpretación y la comprensión crítica del sentido y validez de diferentes sistemas de valoraciones y modelos de vida. Estos sistemas, adquiridos por los alumnos en la familia y demás grupos de pertenencia, necesitan ser vinculados con las orientaciones racionalmente fundadas en la competencia teórica, es decir, con los principios que fundamentan la moral, el derecho y la vida democrática.

Para formar esa competencia es necesario que el futuro docente conozca no sólo los diferentes modos de entender la moral, la ética y la fundamentación de las normas jurídicas, sino también los diferentes modelos de enseñanza y aprendizaje implicados en ellos. En los extremos de esta diversidad de modelos se podrían situar las diferentes formas de fundamentalismos y relativismos morales. Es imprescindible que el docente sea capaz de reconocer estas posiciones para poder desarrollar una actitud reflexiva y crítica sobre su propia práctica y las prácticas institucionalizadas. Para una enseñanza adecuada a los contenidos de Formación Ética y Ciudadana es necesario conocer e integrar otros modelos que, en general, reciben aportes de dos tradiciones importantes de la historia de la ética.

Por un lado, la tradición naturalista y eudemonista, según la cual existe en la persona un deseo natural del bien y de la felicidad. El aprendizaje de la ética consiste en la adquisición del «arte» de la investigación y de la práctica del bien. La relación docente/alumno semeja a la del maestro de un oficio y su aprendizaje. Es en la recurrencia de ciertas

prácticas guiadas acordes a la naturaleza racional y social del hombre como se adquirieren las virtudes que conducen al bien y a la felicidad.

Por otro lado, la tradición deontológica, que relaciona la fundamentación de principios de valor con la obligación incondicionada del deber y con la autonomía de la razón frente a los condicionamientos naturales y/o sociales. Las prácticas pedagógicas correspondientes enfatizan la necesidad de que los estudiantes desarrollen una actitud crítica y reflexiva frente a los valores y normas, hasta que alcancen a comprender la racionalidad básica del deber moral y, de este modo, puedan ejercer y desarrollar su autonomía.

Es imprescindible conocer también los aportes hechos por las ciencias que se ocupan de los procesos de aprendizaje en materia de moral. En relación con la tradición deontológica, la psicología constructivista centra su atención en la formulación del juicio moral y pretende explicar el desarrollo de la conciencia moral en función de la autonomía alcanzada por la persona. En cambio, las psicologías conductistas y las teorías del aprendizaje social se ocupan del aprendizaje de la conducta moral y analizan la función que cumplen los mecanismos de refuerzo y de adaptación, la observación e imitación de modelos, entre otros.

A partir de estas tradiciones y enfoques teóricos el futuro docente podrá reconocer el valor y la necesidad de complementación de enfoques didácticos alternativos. La educación en valores, la educación para la democracia, la educación para los derechos humanos, la educación para el pensamiento lógico, reflexivo y crítico, no pueden llevarse a cabo satisfactoriamente mediante el empleo de una estrategia didáctica única y totalizadora. Por ello conviene recurrir a diversos programas y propuestas metodológicas existentes: ejercicios autobiográficos, clarificación de valores, discusión de dilemas morales, narración, dramatización, ejercicios de presentación de modelos, prosocialidad, filosofía para niños, entre otros.

Por último, esta competencia pedagógico-didáctica específica permite integrar la especificidad de estos contenidos y su transversalidad. El docente necesita ser preparado para conducir estrategias didácticas que van más allá de la actividad tradicional en el aula, y abarcan las diferentes formas de organización de la vida institucional - por ej: participación en la toma de decisiones, elaboración de normas de convivencia -, así como la realización de proyectos que integren la escuela

a su comunidad de pertenencia.

La transversalidad de la formación ética ciudadana y la formación docente

En las secciones anteriores hemos esbozado una propuesta curricular de formación ética y ciudadana para la formación docente, tanto en el aspecto específico como en el transversal curricular. Pero, tal como señalábamos más arriba, aquello que el docente aprende acerca de la ética y del ejercicio de la ciudadanía proviene no sólo de lo aprendido en los diferentes espacios del currículum explícito, sino también de aquello percibido y asimilado a través de la vida institucional y del lugar que la sociedad otorga al docente como agente formador en ética y ciudadanía.

Sobre ambos aspectos existen una multiplicidad de factores sobre los que se debería actuar. Señalamos aquí sólo los más relevantes que se sintetizan en la propuesta de jerarquización de la profesión docente.

En relación con la vida institucional, difícilmente pueda formar para la participación y el desarrollo de la autonomía quien no ha tenido la oportunidad de ejercitarlo en su propia formación. La señalada carencia de una cultura de la participación y del ejercicio de la autonomía en los institutos de formación docente, hace imperiosa su transformación. En este sentido, una integración decidida entre los institutos y las universidades ofrecería instancias de superación de las carencias existentes. Por su parte, los institutos podrían ofrecer a las universidades el acercamiento a la realidad de las escuelas de las que, en general, se encuentran muy distantes.

Cabe señalar que las transformaciones emprendidas en la actualidad en el conjunto de los institutos de formación docente tienden a generar las condiciones que permiten estos cambios. Se promueve en los institutos el desarrollo de tres funciones básicas: la primera y más tradicional es la de formación inicial; las otras dos, en cambio, representan un cambio en la tradición de los institutos. Se trata de las funciones de capacitación de docentes en actividad y de investigación¹¹. Estas transformaciones contribuirán a que los institutos incorporen algunas de las tradiciones que, como señalábamos más arriba, caracterizan a la universidad. La investigación y la vinculación con los docentes de la comunidad de

¹¹ Un antecedente importante en cuanto a esta ampliación de funciones lo representa el PITFD

pertenencia, pueden constituirse en vehículos adecuados para la transmisión de valores fundamentales para una adecuada formación ética y ciudadana: la reflexión, la crítica y el compromiso con los demás. Por otra parte, favorecer en el plano institucional la paulatina implementación de mecanismos públicos y abiertos de incorporación de profesores, así como instancias de participación de los mismos en el gobierno de los institutos, sería un modo de promover el desarrollo de actitudes y hábitos de autonomía, otro valor central para la formación ética y ciudadana.

En lo que respecta a la transversalidad social de la formación ética y ciudadana, es poco lo que podemos agregar. Hemos dicho ya que el contexto social, agente central en la educación ética y ciudadana, es mucho menos maleable a nuestras propuestas de cambio que el currículum o la vida interna de las instituciones de formación docente, sin que por ello pensemos que esto último resulte una tarea sencilla.

Habíamos señalado la percepción efectiva que la sociedad tiene de los docentes y de su actividad, más allá del declamado reconocimiento de su relevancia, como un modo de transmitir “contenidos implícitos” contradictorios con los valores privilegiados por la propuesta de formación ética y ciudadana impulsada a través de la actual transformación educativa. El abismo existente entre una desvalorización social real de la actividad docente y un supuesto lugar de honor en la consideración pública, demanda en forma perentoria la construcción de “puentes” que deben construirse desde dos lugares. Por un lado, desde quienes son responsables de una progresiva recomposición económica del trabajo docente. Por otro, desde quienes son responsables de promover las reformas curriculares e institucionales mencionadas más arriba tendientes a jerarquizar la profesión docente, reforzando la formación inicial, y el perfeccionamiento constante a lo largo de su carrera.

Notas sobre la educación a distancia

Getúlio Carvalho (*)

Qué tendrán en común la fábrica, el hospital, la prisión y la escuela, además de ser organizaciones complejas que asumieron sus funciones modernas el siglo pasado?. Según Kieran Egan, Profesor de la Facultad de Educación de la Universidad Simon Fraser, del Canadá, puede decirse de la fábrica y el hospital que comparten objetivos claros y que, independientemente de su nivel de eficiencia, satisfacen las expectativas sociales. Las opiniones serán más dispares en cuanto a los objetivos de la prisión. Quienes la consideran un instrumento de rehabilitación de los presos tienden a relegar los aspectos referidos a los castigos que les impone la sociedad. En lo que atañe a la escuela, cabe esperar un grado mayor de discrepancias porque las controversias sobre su eficacia se refieren a su propia naturaleza y, más concretamente, sus múltiples finalidades.

Egan, en su reciente libro *The Educated Mind (La mente educada)*, publicado en 1997 por la editorial de la Universidad de Chicago, señala tres objetivos distintos en la evolución escolar, a saber: la socialización del joven, la transmisión de conocimientos que resulten en una visión racional y realista de su ambiente, y una contribución significativa a su realización

(*) Las opiniones expresadas en este artículo son exclusivas de su autor y no de la OEA, donde éste trabaja. Getúlio Carvalho es Doctor en Ciencias Políticas de la Universidad de Connecticut y ex Secretario General Adjunto del Ministerio de Educación del Brasil.

personal. De acuerdo con el autor, estas finalidades se encuentran en conflicto, cualquiera sea el argumento a que se recurra para disimular sus incompatibilidades.

En cuanto organismo de socialización, se espera que la escuela posea la capacidad necesaria para inculcar en los jóvenes determinados valores, creencias y comportamientos, adaptados comúnmente por la sociedad en que viven. Se trata de una función homogeneizadora exigida por la vida en comunidad y por el trabajo organizado sobre bases modernas. Como destaca Egan, esta búsqueda de la conformidad con las normas vigentes se traduce, muchas veces, en la incorporación al plan de estudios de los temas más diversos (prevención del uso indebido de drogas, protección del medio ambiente, defensa del consumidor, solución pacífica de conflictos domésticos y cualquier otra materia que pueda imaginar el lector). Por consiguiente, el profesor debe desempeñar un importante papel de consejero, coordinador de iniciativas educacionales, líder social, mentor espiritual, en fin, debe ser un modelo de las virtudes, un paladín de los valores y un campeón de los credos con aceptación social generalizada.

En contraste con esta imagen de conformismo y de adaptación a las convenciones sociales, también se atribuye a la escuela la función de transferir el conocimiento más actualizado posible, preparando al joven para el ejercicio del raciocinio crítico y, dentro de la mejor tradición sociocrítica y platónica, para la búsqueda desinteresada de la verdad, esté donde esté. En un sistema escolar tradicional no es fácil encontrar el escepticismo, el espíritu inquieto y el compromiso con la racionalidad. La exigencia de que la escuela ejerza una función normativa y homogeneizante de socialización y la esperanza de que, al mismo tiempo, inculque en los alumnos el deseo de cuestionar hasta los propios fundamentos de la vida en sociedad, constituyen una invitación a conflictos permanentes. Más que un desafío, es una imposibilidad infundir en los jóvenes el respeto a las normas vigentes y transmitir, al mismo tiempo, mensajes que despiertan su conciencia frente al vacío, o las simples conveniencias, de las convenciones sociales. Como sugiere Egan, querremos estabilidad y previsibilidad, pero sin otorgar el derecho a repudiar el status quo, a reformar lo cotidiano y a

dudar de lo rutinario. Queremos una escuela que, llevada a los extremos, sería simultáneamente un bastión del conservadurismo y un baluarte de crítica permanente y modernización.

Estas contradicciones se complican cuando se destaca entre los propósitos de la escuela la realización personal del alumno. A medida que la preocupación de la institución escolar se centre en las etapas del desenvolvimiento psicológico del joven y no en los conocimientos que éste debe acumular cualquiera sea su motivación y su grado de maduración interior, los esfuerzos académicos se orientarán hacia la definición de diversas formas de aprendizaje, el respeto a los diferentes ritmos de estudio, el hallazgo de métodos que estimulen la participación y la investigación por parte del alumno y, en síntesis, que contribuyan a que alcance su potencial. Por consiguiente, los herederos intelectuales de Rousseau, Dewey y Piaget se preocuparían más por aprender que por los conocimientos académicos acumulados a lo largo del proceso de escolarización formal. Lo importante sería la evolución psicológica del alumno. Los datos e informaciones obtenidos en la escuela pasarían a un plano secundario.

Es improbable que estas rápidas observaciones reproduzcan rigurosamente las ideas expuestas por Kieran Egan, pero ayudan a debatir las contradicciones que afligen a la institución escolar. Es evidente que la forma esquemática en que aquí se delinean las funciones de la escuela es útil para situar el debate. Facilita la verificación de los contrastes, por ejemplo, entre la función de socializar, teniendo como base valores, normas y convenciones sociales, y el énfasis en el "regreso a la naturaleza", lejos de los vicios de la sociedad, como quería Rousseau. Facilita, asimismo, la transición al tema central de este trabajo, puesto que varios obstáculos que traban la expansión de la educación a distancia guardan relación, fundamentalmente, con las expectativas conflictivas que alimentamos con respecto a la institución escolar. Aunque las conquistas notables de la tecnología favorezcan el crecimiento de esta modalidad de enseñanza, será necesario meditar acerca de lo que esperamos de la escuela y enfrentar los desafíos generados por las contradicciones entre sus fines.

El concepto de educación a distancia

En relación con la enseñanza tradicional, la educación a distancia aún constituye un campo de actuación muy reducido. Según Desmond Keegan (*Foundations of Distance Education – Fundamentos de la educación a distancia* – Londres: Routledge, 1996), 600 millones de estudiantes (la mayoría niños) concurren a instituciones de enseñanza tradicionales y sólo 30 millones (adultos, en general) están matriculados en programas de educación a distancia. La mayor parte de los alumnos frecuenta escuelas, colegios y universidades donde la enseñanza se basa en el diálogo, exposiciones a cargo del profesor, seminarios, trabajos de laboratorio o visitas de estudio inclusive a bibliotecas, museos u otros centros de datos e informaciones. La enseñanza a distancia abarca servicios que van desde los antiguos cursos por correspondencia (cinco millones de matrículas anuales sólo en los Estados Unidos) hasta los telecursos más refinados, que emplean video y audio en las comunicaciones entre los alumnos y profesores.

La falta de contacto directo de los alumnos con el profesor caracterizaba, hasta hace poco tiempo, las distintas modalidades de educación a distancia y esto las distinguía en la enseñanza convencional. En algunos casos, la separación casi permanente entre el profesor y el alumnado está siendo mitigada mediante el uso de las tecnologías de comunicación más modernas. A lo largo de los años, la educación a distancia ha tratado de subsanar esta separación de varias formas, apoyándose, por ejemplo, en promotores, monitores y visitas eventuales de profesores o coordinadores de cursos. Los nuevos recursos técnicos permiten aumentar la aproximación y entablar un diálogo mínimo entre profesores y alumnos. En una sala de clase virtual, como la planteada por John Tiffin y Lalita Riasingham (*In Search of the Virtual Class – En busca del aula virtual* – Londres: Routledge, 1995) todos los alumnos, al igual que los profesores, tienen la oportunidad de hablar y oír. Los materiales didácticos, incluso mapas y gráficos, están al alcance de todos los interesados. Gracias a la teleconferencia, un número ilimitado de alumnos puede beneficiarse de aulas bien estructuradas, aunque se encuentren en parajes remotos de

determinado territorio. En un sistema interactivo que cuente con servicios de video y audio capaces de recibir y transmitir, al mismo tiempo, imagen y voz, los participantes pueden comunicarse entre ellos como en cualquier aula convencional.

Durante los años sesenta y setenta la radiodifusión educativa no disponía de estas posibilidades de interacción. Hasta hace poco tiempo, los programas de informática educativa solían ser de calidad deficiente y, además, sus productores no se esmeraban para motivar a los estudiantes. En los años noventa hay razones para albergar nuevas esperanzas de que las modernas tecnologías de comunicación y computación logren una aceptación mayor en el ámbito escolar y puedan ampliar las opciones de aprendizaje, beneficiando en especial a las comunidades rurales, cuyas oportunidades de progreso se ven seriamente limitadas por la pobreza y por la geografía.

Tecnología y desigualdades de acceso

Aún en los países más ricos, las escuelas rurales se encuentran en una situación de notoria inferioridad cuando se trata de recursos financieros, habilitación de los profesores y calidad de los materiales didácticos. Entre las disciplinas que necesitan más respaldo cabe mencionar matemática, ciencias e idiomas extranjeros. Las pequeñas escuelas del interior acogen alumnos de diversas edades y diferentes grados, pero es raro que cuenten con profesores capacitados para administrar las consecuencias de esa heterogeneidad, situación que se complica por la atención improvisada que se dispensa a niños y jóvenes que requieren cuidados especiales. Para asegurar un trato equitativo a los alumnos residentes en comunidades rurales pequeñas, ha de presuponerse la colaboración de entidades dotadas con más recursos, que estén dispuestas a contribuir al mejoramiento de la enseñanza, respetando las características individuales de los educandos. Entre esas entidades figuran las que se dedican a la educación a distancia.

Al examinar las distintas tecnologías puede percibirse que la educación recurre a distintos medios, así como a estructuras de costos

diferentes, para cada opción escogida. Los costos del correo, por ejemplo, son mayores en el caso de los cursos por correspondencia tradicionales que existen prácticamente en todo el mundo, constituyen quizá la opción más barata de enseñanza a distancia, pero se basan en una comunicación en dos direcciones (alumno-profesor y profesor-alumno) sujetas a demoras y otras deficiencias de los servicios postales. Hay tecnologías más eficientes y más caras, como la instrucción por satélite y la teleducación audiográfica. La instrucción por satélite, que puede ofrecerse en cualquier punto de una región cubierta por un satélite, supone una comunicación por vía audio y video del profesor con el alumno, aunque por teléfono el alumno también puede tener acceso al profesor. La teleducación audiográfica prevé la combinación de computadora y teléfono, consiste en una interacción profesor-alumno y alumno-profesor y comprende la transmisión de voz, textos, cuadros y gráficos. Mediante el uso del modem, el profesor envía a los alumnos imágenes que éstos captan con sus computadoras en distintos locales. Los alumnos responden a las preguntas que aparecen en las pantallas de sus computadoras usando los teclados de éstas. Merced al uso de cámaras por video, las imágenes pueden reforzar la instrucción por audio, aunque no proporcionan mayor interactividad.

La teleducación audiográfica, que requiere acceso a líneas telefónicas, se desarrolló en el decenio pasado. En la misma época se iniciaron las experiencias con una alternativa de enseñanza conocida como televisión interactiva (TV-I) que asegura la transmisión simultánea de imagen y sonido en tres direcciones (profesor-alumno, alumno-profesor y alumno-alumno). La TV-I, acaso la más costosa entre las tecnologías de enseñanza a distancia, se basa también en el uso de líneas telefónicas. Su ventaja principal es que permite el grado más alto de interacción y se aproxima, como ninguna otra opción, a las condiciones que brinda la educación convencional. Por medio de la TV-I, un profesor puede, desde cualquier escuela que forme parte de la red de instituciones de enseñanza, dictar clase a los alumnos de esa escuela y de las demás instituciones que integren la red. La comunicación entre el profesor y los alumnos de todas las escuelas incluidas en la red es inmediata y es posible ver y oír a todos los participantes en este proceso. En este sentido, se repite la experiencia común a las aulas

tradicionales.

Al examinar estos y otros aspectos de las tecnologías que configuran la vasta categoría de la educación a distancia, Vicki M. Hobbs y J.Scott Christianson (*Virtual Classrooms – Aulas virtuales* – Lancaster, PA: Technomic Publishing Company, 1997) señalaron las siguientes características de la TV-I: a) promueve la formación de grupos de escuelas que se unen para ofrecer a sus alumnos una enseñanza de mejor calidad y reducir el costo de la educación; b) cada aula basada en la TV-I está equipada para enviar y recibir señales continuas de sonido e imagen y constituyen un ambiente que se asemeja al de la escuela convencional; c) como el profesor puede observar simultáneamente a los alumnos mientras dura su clase, no es necesaria la presencia permanente de monitores o coordinadores de cursos en los distintos lugares a que llegan sus mensajes; d) como todas las escuelas que forman parte de la red están equipadas para enviar y recibir imagen y sonido, cada escuela puede ser el origen de una o más clases, distribuyéndose así las responsabilidades entre los distintos integrantes de la red; e) fuera del horario de clase, el sistema de enseñanza basado en la TV-I puede brindar servicios adicionales, por ejemplo cursos de educación de adultos, seminarios para profesores y reuniones de directores de escuelas.

Nociones y preconceptos

A pesar de las promesas de las nuevas tecnologías, y de la TV-I en particular y no obstante la notable expansión de la educación a distancia que se percibe, en especial en las universidades y en el ámbito empresarial, se trata de una modalidad de enseñanza que todavía suscita algunas reservas. ¿Cómo puede explicarse esta aparente falta de legitimidad o la opinión de que la educación a distancia no es más que un mecanismo meramente complementario de la enseñanza convencional, o quizá algo que subsana la ausencia de ésta cuando no hay mejores opciones?

Algunas reservas guardan relación con frustraciones acumuladas después de varias tentativas de poner al servicio de la educación tecnologías que obtuvieron relativamente más éxito en el comercio, en las actividades

de entretenimiento y en el sector de las noticias. Pese a los aportes innegables de la radiodifusión educativa, frecuentemente se consideró que sus realizaciones no estaban a la altura de su verdadero potencial. Se esperaba mucho más de la radio y la televisión como instrumentos de difusión de programas educativos, científicos y culturales. Esas expectativas, con todo, rara vez se basaban en cálculos realistas de los costos de producción, en la necesidad de distribuirlos entre las emisoras incluidas en una red especializada en educación y cultura, o en los gastos necesarios para asegurar una asociación productiva con distintos segmentos del sector privado.

La enseñanza por computadoras, tal como ocurrió con la teleeducación, no escapó a las críticas, fuese por la adopción de programas mediocres, fuese por limitarse muchas veces a la mera realización de ejercicios escolares. Hubo una escasa explotación de su potencial para la enseñanza de ciencias. Lo mismo ocurrió con sus posibilidades de contribuir a la concepción y ejecución de proyectos cooperativos en los que participaran, por ejemplo, profesores y alumnos de distintas escuelas. Si bien se reconoce que las escuelas pueden reducir su aislamiento relativo mediante el acceso electrónico a bibliotecas, museos, universidades, centros de estudios y otros establecimientos docentes, no abundan los casos en que una colaboración efectiva haya rendido proyectos innovadores.

Las autoridades saben que, además de hacer frente a los costos de instalación y mantenimiento de los equipos, deben encarar problemas más serios de capacitación de los profesores y creación de un clima de apoyo a la innovación, iniciativas que también exigen recursos financieros y gerenciales. Estos requisitos, que quedan en evidencia hasta en los antiguos cursos por correspondencia, llevaron a un precursor en los estudios sobre educación a distancia a definirla como "una forma industrializada" de enseñanza y aprendizaje. Si bien la escuela convencional reproduce, en cierto modo, esquemas de organización similares a los de las fábricas y oficinas, con sus horarios, disciplina, formalidades y división del trabajo, existen modalidades de enseñanza a distancia que se distinguen por exigencias mucho mayores en lo concerniente a gestión y uso de las tecnologías modernas.

Las reservas que aún rodean la educación a distancia, pese al potencial extraordinario que entraña la integración de medios múltiples, no se limitan a los costos directos e indirectos de su implantación. También guardan relación, como cabe suponer, con las múltiples funciones atribuidas a la escuela, que fueron objeto de un análisis somero al comienzo de este trabajo. Por cierto, la presencia del profesor en el aula, la convivencia con estudiantes de distintos grados y otras formas de relación personal, son factores importantes en el proceso de socialización del alumno. La escuela y la universidad ayudan al estudiante a establecer contactos directos que son importantes para la solución de sus problemas cotidianos y para encausar sus futuras iniciativas. Este capital social no se acumula en un curso por correspondencia y quizá tampoco en un aula virtual, donde todos pueden ser vistos y oídos sin beneficiarse, al mismo tiempo, de los vínculos afectivos y de la confianza que sólo tiende a crear la convivencia personal.

Varios especialistas, conscientes de la función socializadora que desempeña la escuela tradicional y los diversos papeles que se atribuyen a un profesor en una institución de enseñanza tradicional, hacen hincapié en el carácter complementario y, eventualmente, supletorio, de la educación a distancia. Conscientes de las dificultades adicionales que supone educar a jóvenes cuyos antecedentes, formación cultural, motivaciones y perspectivas desconocen, perciben los numerosos obstáculos que han de superarse en el complicado proceso de construcción del conocimiento, que es gradual, incremental y dependiente de un esfuerzo permanente de adaptación y ajuste, que un profesor experimentado puede manejar fácilmente en una escuela tradicional, pero que constituye una prueba aparte en el caso de la educación a distancia. (Véase, a este respecto, el interesante libro de Terry Evans, *Understanding Learners in Open and Distance Education - Entendiendo a los estudiantes en la educación abierta y a distancia* publicado en Londres por la Editorial Kogan Page, en asociación con la Universidad Abierta del Reino Unido, en 1994).

La diferenciación de funciones

Varios educadores reconocen la importancia de las complejas funciones de la escuela convencional, pero consideran que las nuevas combinaciones de las tecnologías existentes permitirán que los alumnos adquieran conocimientos relevantes para su vida en sociedad. Estos conocimientos quizá no lleguen a los estudiantes debido a la pobreza y el aislamiento de la institución escolar que frecuenten, a la simple inexistencia de escuela en el lugar donde viven o a la falta de personal docente debidamente capacitado. Ante la imposibilidad de satisfacer ciertas necesidades educacionales por medio de la enseñanza convencional, se plantean varias opciones de enseñanza a distancia y, con ellas, el debate previsible en torno a sus costos es serio, pero no debe ser obstáculo para la transmisión de los conocimientos que necesitan los jóvenes para ejercer su ciudadanía, ingresar al mercado de trabajo y realizar su potencial. Para esos educadores, la enseñanza realmente cara es aquella de la cual se carece.

Conforme a este razonamiento, algunos autores, al tiempo que ponen énfasis en el papel de coordinador y promotor del docente, recomiendan una reorganización del proceso educacional, realzando la necesidad de estimular un aprendizaje cada vez más centrado en el alumno. Un número creciente de escuelas estadounidenses, tal como observó Daniel Mindlin (*Distance Learning Technology and Applications – Tecnología y usos del aprendizaje a distancia*- Boston y Londres: Editorial Artech House, 1996), está asignando cada vez más importancia a los esfuerzos cooperativos de aprendizaje, solución de problemas y desenvolvimiento conjunto de proyectos de interés colectivo. Estas estrategias de enseñanza presuponen el acceso a los datos e informaciones que brindan las redes de comunicación moderna.

La disponibilidad gradual de buenos programas de autoinstrucción, los costos decrecientes de los equipos y las articulaciones creativas de las diversas tecnologías de comunicación, pueden determinar una mayor aceptación de la enseñanza a distancia. La creciente familiaridad de las

nuevas generaciones con la computadora, el uso cada vez más intenso de bancos de datos, la utilización de los servicios que ofrecen las redes de información, sin mencionar el uso casi universal de aparatos de audio y video, son tendencias favorables a una enseñanza distinta a la convencional. Ya no es posible ignorar las posibilidades innumerables que se ofrecen para enriquecer el lenguaje oral con imágenes, símbolos y sonidos.

La escuela, por cierto, se adaptará a estas mutaciones, de la misma forma que las empresas promotoras de nuevas tecnologías están tratando de adaptarse a ella. Vemos que las tecnologías cambian con rapidez, pero que sus grandes promesas no siempre se transforman en innovaciones. La escuela hará concesiones a los nuevos tiempos, pero seguirá tratando de alcanzar sus objetivos contradictorios, dueño de una complejidad de funciones que, en definitiva, garantiza su existencia. No obstante la insatisfacción generalizada, y muchas veces injusta, ante sus resultados, el sector educacional seguirá siendo un gran empleador en todos los países. Aunque se desenvuelvan rápidamente nuevas modalidades de enseñanza fuera del establecimiento escolar, eliminando toda pretensión de monopolio por parte de la escuela tradicional, es a ésta que nos referimos siempre en primer lugar cada vez que se debate la reforma de la educación.

Experiencias



Formación y capacitación docente en el Paraguay⁽¹⁾

La formación y capacitación docente como centro de las discusiones para la búsqueda de una mejor calidad de la educación, es el planteo central de este documento.

A partir del mismo, se señala cómo las autoridades educativas del Paraguay han desarrollado una determinada estrategia para el mejoramiento de la preparación de los docentes en el marco de la Reforma Educativa de ese país.

Dicha estrategia busca satisfacer los requerimientos de profesores calificados para los distintos niveles de enseñanza e incluye la actualización continua y la profesionalización de quienes, sin formación pedagógica, ejercen la docencia en el sistema educativo

Introducción

El tema referente a la formación y capacitación de los docentes en América Latina y en otros países de otros continentes, va constituyendo un eje muy importante en el marco de las discusiones para la búsqueda del mejoramiento de la calidad de la educación.

La Organización de Estados Americanos (OEA), otros organismos internacionales y los Ministerios de Educación de los distintos países de nuestro continente están realizando grandes esfuerzos por encontrar un sendero que conduzca a la formación y capacitación de los docentes por el camino adecuado a los desafíos del presente y del siglo XXI. Estos desafíos nos exigen un nuevo enfoque, un cambio de mentalidad, nuevos paradigmas.

Es necesario comprender y valorar en su verdadera dimensión la formación de los/las maestros/as, mirando a los verdaderos usuarios que son los alumnos y las alumnas.

⁽¹⁾ Documento presentado por el Prof. Gabriel O. Achinelli en el II Seminario Internacional de Innovaciones Educativas organizado por la Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas (Proyecto MCE Argentina/OEA), 24 al 26 de junio de 1998, Buenos Aires, Argentina.

Las distintas ponencias que puedan presentarse y las discusiones que surjan en el seno del segundo Seminario Internacional de Innovaciones Educativas, que se llevará a cabo en la ciudad de Buenos Aires, República Argentina, me hacen pensar que echarán luces sobre tan importante tema y nos ayudarán a extraer conclusiones como participantes y países hermanos por el ideal común de educar para vivir mejor.

Debo adelantar en esta presentación que el Ministerio de Educación y Culto de la República del Paraguay despliega todos sus esfuerzos en el campo de la formación y capacitación de docentes, pero reconoce la importancia de los aportes teórico-prácticos y la ayuda que puedan brindarle los países del continente y los organismos internacionales.

El intercambio de experiencias y la participación en reuniones, seminarios, conferencias, pasanías, etc. de carácter internacional, se tomará siempre como un aporte valioso para el fortalecimiento y el avance de la Reforma Educativa que se viene operando en el Paraguay y como una mirada conjunta para encontrar el rumbo acertado a seguir en lo que tanto anhelamos: el mejoramiento de la calidad, la equidad y la cobertura de la educación en nuestro continente.

El Ministerio de Educación y Culto, ha producido bastantes materiales en el contexto de la Reforma Educativa. Ha planteado la Reforma en la Formación Docente desde 1994, a partir de los pre-congresos y los dos Congresos Nacionales de Educación realizados entre 1992 y 1993.

Igualmente, ha elaborado diseños de capacitación a través de las dependencias encargadas de estos trabajos. Estos documentos y otros más, sirven de base a esta ponencia que vamos a compartir en el Seminario.

Formación Docente: Elementos referenciales

Antecedentes

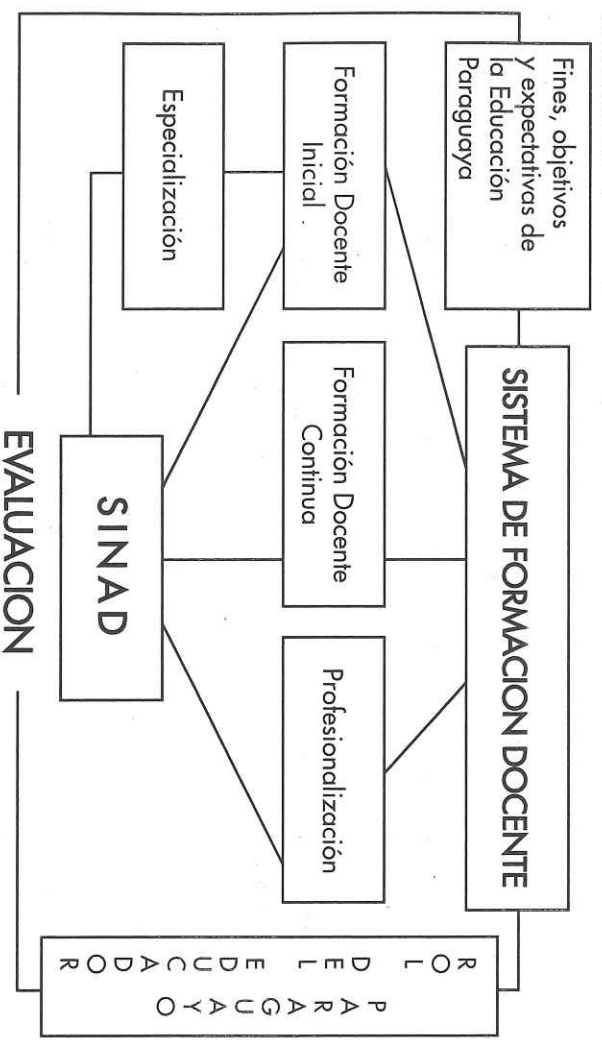
La nueva filosofía de la educación paraguaya y los lineamientos curriculares planteados para la Educación Inicial y la Educación Escolar Básica, en el marco de la Reforma Educativa, exigen un nuevo enfoque para el Sistema de Formación Docente, orientado a dar respuestas válidas a planteamientos enmarcados en el contexto socioeconómico y cultural tanto nacional como regional.

El subsistema de Formación Docente que se presenta, tiene como propósito fundamental, proveer al sector educativo el personal debidamente calificado, para satisfacer los requerimientos de los diversos niveles y modalidades de la educación nacional, incluyendo, no sólo al personal docente, sino también al técnico y administrativo para los servicios de apoyo. Abarca además la actualización continua y la profesionalización de quienes sin formación pedagógica ejercen la docencia en los diferentes niveles educativos.

Ubicación y estructura

Como se ha mencionado anteriormente, la Formación Docente está ubicada en el tercer nivel no universitario del Sistema Educativo y comprende los siguientes programas o subsistemas: Formación Docente Inicial; Formación Continua; Especialización y Profesionalización. Como todo sistema, sus componentes se organizan e interactúan de tal forma que, juntos, constituyen una unidad, como puede verse en el Gráfico N° 1.

Gráfico N° 1



Objetivos

Al concebir la Formación Docente como un Sistema, se propone alcanzar los siguientes objetivos:

- Proveer al país de los profesionales de la docencia que se requieren para lograr mejorar la calidad de la educación en el marco de una sociedad democrática.
- Integrar las acciones de formación inicial, formación continua, profesionalización y especialización, para optimizar el nivel de los educadores del país.
- Propiciar la actualización permanente de los docentes para garantizar su integración en el proceso de transformación constante que demanda la sociedad al sistema educativo.
- Formar educadores con calificada gestión en el campo del saber y con creatividad, autonomía crítica, espíritu investigativo, responsabilidad y compromiso con la educación paraguaya.

Perfil del egresado para la formación docente inicial

La Formación Docente Inicial pretende formar profesores y profesoras que:

- Practiquen principios y valores que muestren conciencia cívica y propicien una convivencia democrática en la familia y en la sociedad.
- Manifiesten sensibilidad y responsabilidad para la preservación, recuperación y utilización de los recursos del medio ambiente natural y social.
- Asuman el compromiso de la difusión, conservación y rescate de nuestro patrimonio cultural y manifiesten apertura ante las diferentes culturas.
- Demuestren sentimientos de autoaceptación y autorespeto que les permita desarrollarse normalmente e interrelacionarse de la mejor manera con los demás.

- Manifiesten actitud positiva hacia el plurilingüismo paraguayo y consoliden el bilingüismo como fundamento y núcleo de la identidad nacional.
- Asuman una actitud investigativa humanística y científica para promover la reflexión y dar alternativas de solución a los problemas de su entorno social.
- Manifiesten una actitud crítica frente a los medios de comunicación social.
- Demuestren hábitos de salud y bienestar que ayuden al mejoramiento de la salud física, mental, emocional, individual y colectiva.
- Apliquen los fundamentos filosóficos, científicos y pedagógicos del currículo en su acción educativa con actitud reflexiva, crítica y comprometida.
- Muestren dominio de los conocimientos, las actitudes, las destrezas y las habilidades propias de cada una de las disciplinas del plan de estudio.
- Demuestren habilidad en el manejo de estrategias pedagógicas activas y eficaces que fortalezcan el espíritu crítico y creativo.
- Muestren capacidad para detectar problemas de aprendizaje, rendimiento y desenvolvimiento personal.
- Muestren habilidad para relacionar, adecuar, elaborar y emplear creativamente los recursos para el aprendizaje.
- Manifiesten capacidad para desarrollar procesos y acciones de innovación para mejorar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Demuestren capacidad para el trabajo grupal con sentido cooperativo y solidario.
- Muestren capacidad para ejercer su rol docente en el marco de la institución educativa y las estructuras y normativas que la rigen.
- Muestren capacidad para planificar y evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje con sustento en la observación, el diagnóstico y la investigación.

El currículum para el profesorado de la educación inicial y la educación escolar básica.

El “Perfil del Egresado para la Formación Inicial”, que acaba de ser establecido como marco referencial para el presente estudio-sondeo, se concreta en una realidad dinámica y transformadora al ser asumido por la persona humana en un proceso sistemático y dinámico de formación. El conjunto articulado de todos los elementos de ese proceso sistemático de formación es denominado “currículum”. El fin y reto del currículum es promover vivencialmente y lo más fielmente posible en el docente la utopía formulada solamente en letras. Como el presente estudio va a girar principalmente sobre el currículum, se hace necesario hacer una breve presentación del mismo.

Estructura del diseño curricular para la formación del profesorado de la Educación Inicial y la Escolar Básica

El diseño curricular para la Formación Docente Inicial se estructura en cuatro núcleos. Estos atienden al nivel de avance que se va dando en cuanto a la profundización y el alcance del proceso de aprendizaje. Estos núcleos se distribuyen a lo largo de los años de la carrera y, como se puede apreciar, respetan la necesidad de organizar el contenido de lo más simple a lo más complejo. Los cuatro núcleos son:

1. Formación General Básica (corresponde al 1º año de carrera)
2. Profundización (corresponde al 2º y 3º años)
3. Especialización (se ubica en el 4º año)
4. Núcleo fundamental

Núcleo de Formación General Básica

Tiene el propósito de ofrecer al alumno-docente a través de un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, una preparación básica que fundamentalmente su formación profesional, y ofrezca los instrumentos necesarios para comunicarse e integrarse eficazmente a su entorno social y profesional. En este núcleo se trabajan los elementos teóricos básicos para la comprensión posterior de diversas posiciones teórico-prácticas.

Núcleo de Profundización

Su objetivo es preparar al futuro educador en las diferentes áreas y disciplinas del plan de estudio; ya sea de la Educación Inicial o de la Escolar Básica.

Va dirigido fundamentalmente a la adquisición de los conocimientos, las actitudes, los valores, los métodos y las tecnologías que corresponden a cada disciplina. Tiende a desarrollar el espíritu crítico-reflexivo y proporcionar espacios que permitan analizar áreas temáticas fundamentales para el ejercicio de la profesión docente y el tratamiento didáctico que se le debe dar a cada una de ellas. Al término de este núcleo se otorga un título que habilita para ejercer la docencia en primer y segundo ciclos de la Educación Escolar Básica.

Núcleo de Especialización

Se dirige a lograr que el alumno adquiera los conocimientos específicos y desarrolle las habilidades y las destrezas requeridas para su preparación como Profesor de Educación Escolar Básica. Esto lo capacitará para ejercer la docencia en el primer y segundo ciclos en todas las áreas y en el tercero, en el área especializada.

Núcleo Fundamental

Se dirige al logro de conocimientos, actitudes y valores relacionados con la Educación Democrática, Educación Familiar y Educación Ambiental, que impregnan transversalmente el currículum. Demandan un tratamiento desde todas las áreas y no se desarrollan en un espacio y tiempo determinado del Programa de Estudios de la Formación Docente para el Profesorado de la Educación Escolar Básica.

Es decir, se hacen presentes, tanto en el trabajo de aula como fuera de ella; en las acciones que se ejecuten más allá de la institución, conjuntamente con la comunidad.

En muchos casos este componente provee contenido curricular y, en otros, actividades y valores que se vivencian en los procesos metodológicos y en las relaciones entre los actores sociales, por lo que demandan siempre acciones

coordinadas de todas las instancias y agentes que participan en la tarea educativa.

Áreas Curriculares

Los núcleos que integran el diseño curricular se organizan en áreas.

En los núcleos de Formación General Básica y Profundización las áreas básicas son: Educación y Formación Humana, Educación y Sociedad; Educación, Conocimientos Específicos y Formación Estética; y Prácticas Educativas, y están basadas en elementos integradores comunes a varias disciplinas pero manteniendo una cierta distinción entre ellas. En su estructura permiten identificar líneas o zonas específicas de formación.

A partir del cuarto año se desarrolla el núcleo de Especialización que mantiene el área de Prácticas Educativas y se incorporan otras denominadas: Proyectos Pedagógicos, Seminarios de Integración Curricular y Formación Específica. Las mismas se caracterizan por exigir un nivel superior de investigación, elaboración y autogestión permanente. Abren espacios para el tratamiento de temas transversales de actualidad y ofrecen formación específica por área, de acuerdo a la elegida por el alumno-docente.

El núcleo fundamental incorpora las áreas de Educación Familiar, Educación Democrática y Educación Ambiental.

Una descripción más detallada de cada una de estas áreas, así como la de las disciplinas que integran cada una de ellas, puede encontrarse en el documento titulado “Delineamientos Curriculares para el Sistema de Formación Docente”.

Es importante señalar el tratamiento especial del núcleo Fundamental y sus áreas, que no se incorporan al currículum como las demás disciplinas, sino como áreas transversales que impregnan todo el currículum y deben ser vivencia permanente en todo accionar educativo y de una forma muy parecida es considerada también la evaluación. La propuesta curricular descripta, queda sintetizada en el Gráfico Nro. 2 que se presenta a continuación.

de unidades temáticas, estudios dirigidos y otras actividades que orienten y afiancen la práctica pedagógica.

En el segundo año, emplear el 70% a las actividades presenciales de pasantías escolares: observación y práctica educativa en el aula, y el 30% a estudios dirigidos e investigación.

En el tercer año, otorgar el 80% a la observación, práctica e implementación de Proyectos Pedagógicos y el 20% para actividades de orientación, investigación y estudio dirigido.

- Responsabilizar a Directores, Profesores, Equipo Técnico y Representantes de los alumnos en la implementación de actividades de: orientación, investigación y estudio dirigido, que serán consensuadas en la institución, estableciéndose un régimen de seguimiento que avale la utilización adecuada del tiempo asignado. Es importante destacar que las actividades mencionadas con antelación serán evaluadas y consideradas para la promoción.
- Considerar el Componente Fundamental en todo el quehacer educativo, lo cual debe reflejarse en la descripción y el desarrollo de la propuesta curricular específica de cada área y disciplina.
- Involucrar a la Comunidad Educativa en el planteamiento y ejecución de Proyectos Comunitarios.
- Desarrollar las clases en los dos idiomas oficiales, porcentaje establecido en el diseño de bilingüismo para el nivel.
- Destinar el 70% de la carga horaria designada a cada disciplina para el desarrollo de la propuesta curricular y el 30% para la Adecuación Curricular.
- Tener en cuenta los siguientes Principios Curriculares y Psicopedagógicos como sustento de la Formación Docente.
 - Aprendizaje significativo
 - Contextualización
 - Los valores
 - La creatividad
 - La investigación
 - La integración

Capacitación Docente

Definición

Es un proceso continuo y permanente que se lleva a cabo mediante talleres, encuentros, seminarios, jornadas de trabajo compartido entre Animadores y colegas que favorecen la autogestión, actualización y el enriquecimiento profesional que requiere la educación actual en su dinámica cambiante y formadora de conocimientos, actitudes, valores, etc.

Considera como punto de partida las experiencias de los docentes en ejercicio que luego de la reflexión sobre su práctica pedagógica hacen una relación con las teorías que avalan las mismas en procura de una integración práctica-teórica.

El Círculo de Aprendizaje.

- Es un encuentro entre colegas que favorece la reflexión, la demostración de ideas, teorías, características y principios educativos.
- Es una estructura pedagógica de acción con un fuerte compromiso personal sobre propuestas específicas.
- Es una modalidad operativa sobre un proyecto concreto de trabajo grupal.
- Es un encuentro comunicacional que se establece de común acuerdo entre los participantes con el objeto de formar, desarrollar y perfeccionar hábitos, habilidades y capacidades que permiten operar y cambiar fundamentalmente en el "aprender haciendo".
- Es un grupo de personal docente, técnico y directivo que trabajan en una institución o zona escolar.
- Es una reunión periódica y permanente para estudiar, motivados por necesidades y objetivos comunes, con actitud participativa, de pertenencia e integración ante la búsqueda del saber.
- Es una estrategia que nos enseña a centrar la educación en el educando alrededor del cual giran la Institución Educativa, el Currículo y la Comunidad.

- El docente desarrolla su proceso creador, el pensar, sentir y actuar, explorar, experimentar con las posibilidades del entorno y las vivencias personales.

Principios Pedagógicos del Círculo de Aprendizaje.

- Capacitar para “aprender a aprender”.
- Facilitar la aplicación de experiencias y conocimientos adquiridos, utilizando canales de acción.
- Proporcionar una motivación eficaz, comprometida y responsable.
- Promover y desarrollar la capacidad de reflexión y acción del grupo.
- Incitar a la cooperación y la autogestión participativa.
- Favorecer un clima de convivencia basado en el afecto, la comprensión, el respeto y la dignidad.
- Fomentar el consenso y la conciencia grupal dentro de una estructura cordial y democrática.
- Impulsar la constante planificación, acción y evaluación grupal.
- Favorecer la desinhibición docente, estimulando la extroversión socializada y el dinamismo participativo.

Objetivo del Círculo de Aprendizaje.

- Incorporar relaciones colectivas de trabajo grupal tendientes a la observación, el saber escuchar, discutir, demostrar, relacionar ideas, dinamizar el pensamiento, vincular teoría-práctica entre otros.

Condiciones que reúne el coordinador.

- Tiene competencias en dinámicas grupales
- Buena organización
- Dominio de contenidos del círculo
- Administración correcta de tiempo y espacio
- Conoce la práctica en el aula

Algunas funciones del Coordinador.

- Aporta datos para enriquecer la discusión
- Amplia el enfoque del debate

- Orienta las intervenciones de los participantes
- Favorece un clima cordial de reflexión
- Respeta el tiempo del grupo
- Estimula la cooperación entre los participantes
- Limita sus opiniones
- Dirige los trabajos grupales

Marco conceptual teórico y metodológico de la capacitación.

El proceso de Capacitación cuyo Diseño se define en este documento, se propone incidir sobre las prácticas escolares concretas de profesores, directores y supervisores (genéricamente, educadores o docentes), con el objetivo de que los actores de dichas prácticas puedan revisarlas críticamente, fundamentarlas teóricamente, y, cuando sea necesario, modificarlas en dirección a los horizontes que delinean y prescriben los documentos de la Reforma Educativa.

Dichas prácticas se constituyen en un punto de partida, en un estado de situación que ninguna propuesta de capacitación docente puede ignorar. En efecto, si las iniciativas de capacitación desconocen la contendencia de tal punto de partida, sólo modificarán, en el mejor de los casos, los discursos acerca de las prácticas; éstas, en tanto, permanecerán intangibles e impermeables a las intenciones de transformación.

En consecuencia, la concepción que sustentamos en cuanto al trabajo con grupos de educadores en capacitación, requiere tener en cuenta los siguientes momentos:

- **Partir de lo que los educadores saben, viven y sienten;** de las diferentes situaciones y problemas que enfrentan cotidianamente, y que en el contexto de la capacitación se plantean como objeto de conocimiento. Desde una perspectiva constructivista, se trata de indagar los saberes previos de los participantes de la capacitación, de ponerlos en juego, de cuestionarlos y transformarlos; se trata, también, de promover aprendizajes significativos, que tomen en consideración tales saberes previos, que se relacionen con ellos, que generen o estimulen el deseo de aprender.

- **Desarrollar un proceso de reflexión y conceptualización sobre esas prácticas**, no como un “salto mágico a lo teórico”, sino como un proceso sistemático, ordenado, progresivo, que permita la apropiación de los elementos teóricos por parte de los educadores. El proceso de teorización así planteado, permite ir ubicando lo cotidiano, lo individual, lo parcial, dentro de lo social, lo colectivo, lo histórico, lo estructural; permite, en definitiva, ir superando el supuesto de que teoría y práctica son esferas independientes, incomunidades y de que la teoría es una suerte de jerga ininteligible que nada tiene que ver con la práctica concreta.
- **Ese proceso de reflexión, conceptualización y teorización debe proponerse y permitir siempre regresar a la práctica para transformarla, mejorarla, resolverla**; es decir, volver a la práctica con nuevos elementos que permitan explicarla integral y científicamente, y tomar decisiones fundamentadas y compromisos conscientes.

Generar un proceso como el que acabamos de describir, requiere de técnicas participativas, porque ellas disparan y favorecen procesos de interacción social que abren el camino para:

- Desarrollar un proceso colectivo de discusión y reflexión.
- Socializar el conocimiento individual, enriquecerlo y, al mismo tiempo, potenciar el conocimiento colectivo.
- Implementar una experiencia de reflexión educativa compartida. Estas técnicas permiten tener un punto común de referencia a través del cual los docentes aportan su experiencia particular, enriqueciendo y ampliando la experiencia colectiva.

Por otra parte, en tanto la capacitación es un proceso educativo, debe llevarse a cabo de acuerdo con los mismos principios que sustentan los procesos de enseñanza y de aprendizaje en las escuelas. Esta capacitación debe constituirse en un modelo válido de lo que se espera ocurra en las aulas, sin que esta afirmación signifique desconocer las diferencias que existen entre la capacitación de profesionales adultos y la formación de niños y de jóvenes.

Ahora bien, es necesario señalar **los lineamientos teóricos** en un sistema de **ejes o ideas fuerza** que permitan el proceso de capacitación, y a los cuales remitirse para hacer el seguimiento y la evaluación de dicho proceso. A continuación, identificamos y caracterizamos tales ejes:

La Capacitación Docente como proceso continuo y permanente

Concebir a la Capacitación Docente como un proceso continuo y permanente, implica entenderla como inherente al ejercicio profesional de los profesores, directores, supervisores.

No se trata de pensar a la capacitación como una herramienta externa dirigida a remediar los males -reales o eventuales- de un sistema o para corregir prácticas inadecuadas; no se trata de pensar a la capacitación como un instrumento o una estrategia transitoria que se desactiva una vez que se han cumplido tales propósitos remediables o correctivos.

Por el contrario, estamos convencidos de que, en contextos vertiginosos como los que caracterizan a nuestro presente y, probablemente a nuestro futuro, la formación docente inicial o de grado es sólo un punto de partida.

No hay duda de que tal punto de partida es necesario, pero no es posible -ni deseable- que una instancia de formación acotada como lo es la formación inicial, sea capaz de generar, de modo definitivo y cerrado, un profesional con competencias adecuadas a los cambiantes entornos en los que deberá desempeñarse.

En consecuencia, es imperioso inscribir el proceso de formación de grado en otro más extenso, tanto como la vida profesional de cada docente: un proceso de formación y capacitación continuo.

Correlativamente, es indispensable fortalecer las estructuras operativas pertinentes para llevar a cabo ese proceso; vale decir, instituir el modelo de formación docente continua.

En síntesis, el diseño de capacitación que estamos delineando está abierto hacia el futuro, ya que aspira a que los educadores tomen conciencia de la necesidad y de la importancia de la capacitación continua, y la asuman como proceso constitutivo de su quehacer laboral.

La Capacitación Docente como proceso orientado hacia la promoción de la autonomía, la intencionalidad y la creatividad del docente.

El proceso de formación permanente al que hemos hecho referencia ha de estar orientado a promover en los participantes determinados perfiles profesionales.

Sin pretensiones de taxatividad, entendemos que algunos de los rasgos definitorios de dichos perfiles son los siguientes:

- **Autonomía profesional**, en tanto posibilidad de asumir responsable y críticamente el ejercicio de la tarea docente; en particular, los propios y personales procesos de capacitación.
- **Intencionalidad**, en tanto posibilidad de actuar a conciencia, procurando anticipar las consecuencias de ese actuar y haciéndose cargo de ellas.
- **Creatividad**, en tanto posibilidad de hacer del diseño, la puesta en marcha y el análisis de la práctica profesional, espacios en los cuales crear (o recrear) ideas, aportes teóricos, estrategias, etc.

Claro está que para traducir en hechos estas afirmaciones, es necesario dar lugar a que, durante el proceso de capacitación, la autonomía, la intencionalidad y la creatividad se desplieguen cuanto antes.

Para ello, se hace indispensable que los capacitadores confíen en las capacidades de los capacitandos, que apelen a ellas, que las potencien y, también, que despierten en los educadores la confianza en sus propias fuerzas y posibilidades. Esta confianza supone, de parte de los capacitadores, una actitud que debe operar desde el inicio del proceso de capacitación. De lo contrario, se cae en la perversa tentación de decidir perpetuamente qué capacitación necesita el educador, ignorando sus demandas, con el pretexto de que, más adelante, cuando esté capacitado, va a poder decidir por sí mismo.

La Capacitación Docente como proceso transdisciplinario, multidisciplinario disciplinar.

Consideramos que, en tanto el destinatario último de todo intento de mejoramiento de la calidad educativa es el alumno, es necesario construir, a través del proceso de capacitación, una interacción profesional permanente entre los

docentes de las diferentes Áreas; un sistema de enfoques, principios y lenguajes; un saber compartido que dé coherencia a los aportes que, desde cada una de esas Áreas, harán a la formación integral de los jóvenes. Esta modalidad de trabajo, es particularmente relevante si tenemos en cuenta las prácticas usuales en el actual Ciclo Básico de la Escuela Secundaria, caracterizadas por una tendencia al desempeño individual, independiente y muy poco coordinado de los profesores de Área, y el consecuente tratamiento de ellas como comportamientos estancos. Huelga aclarar que no es nuestra intención responsabilizar a los docentes por este estado de situación; sabemos que, en gran medida, ese orden de cosas es producto de características estructurales del Sistema Educativo, que definen y determinan condiciones de trabajo de los profesores y que será necesario revisar a futuro.

La construcción de ese saber compartido, de ese marco de referencia compartido, exige definir los componentes de la capacitación a partir de la consideración de:

- Aspectos que van más allá de cada una de las disciplinas, que denominaremos transdisciplinares, tales como habilidades de carácter general a las que cualquiera de ellas apela.
- Miradas conjuntas y simultáneas sobre la realidad, desde cada una de las disciplinas; miradas que interactúan y se modifican unas a otras, a las que identificaremos como miradas multidisciplinares.

Ahora bien, las afirmaciones anteriores no implican desconocer ni anular la especificidad de las disciplinas; en todo caso, pretenden constituirse en una invitación al esfuerzo de identificación de ejes articuladores que permitan sostener el proceso de capacitación y que habiliten la posibilidad de trabajo conjunto entre los profesores destinatarios y éstos con sus alumnos.

La Capacitación Docente como proceso dirigido a provocar desplazamientos permanentes del saber al saber más en los docentes.

Reconocemos como sujeto de la capacitación un docente que posee saber y que el proceso de capacitación debe recuperar, sistematizar, resignificar, complementar y valorar.

Esto supone considerar la capacitación no como un pasaje del no-saber al saber de los educadores participantes, sino como un pasaje del saber a un saber transformado cualitativa y cuantitativamente.

Es fundamental, entonces, hacer especial hincapié en que deberá tratarse de promover el desarrollo de los saberes que los docentes poseen, de modo de evitar la consecuente decepción que éstos experimentan cuando se desestima su conocimiento y su práctica. Bajo estas condiciones, la capacitación se transforma, a los ojos de los docentes, en una empresa imposible de llevar a cabo y que exige comenzar desde un punto cero, sin herramientas previas ni confianza en las propias capacidades.

Como ya se sostuvo, para que el docente confíe en sus posibilidades de acción, de reflexión y de investigación, es indispensable que el Sistema de Capacitación y sus agentes, los capacitadores, confíen de hecho en el docente. De allí la importancia de que los docentes participen de la toma de decisiones acerca del proceso de capacitación, incluso desde las primeras etapas del mismo, y de que asuman responsabilidades cada vez mayores en su definición.

En consecuencia, se hace necesario que los capacitadores realicen acciones tendientes a diagnosticar los conocimientos y experiencias que los docentes poseen en relación con los contenidos de la capacitación.

La Capacitación Docente como proceso promotor de la interacción entre los docentes y del trabajo en equipo.

La capacitación centrada en estrategias participativas e interactivas hace posible la adquisición y construcción colectiva de saberes, el intercambio de experiencias a partir de la explicación de las prácticas pedagógicas, la vivencia de modelos de ejercicio del rol docente, la interacción entre una diversidad de destinatarios, tanto desde el punto de vista de sus estilos profesionales, como desde sus ámbitos de desempeño laboral y la elaboración de consensos respecto de algunos aspectos vinculados con la implementación de la Reforma Educativa.

Confiamos en que el modelo de interacción social propiciado por la capacitación se recree en las instituciones a las cuales pertenecen los educadores, en el plano de los equipos docentes y, a través de su mediación, en el de los grupos de alumnos.

En particular, el trabajo en equipos disciplinarios o multidisciplinarios constituye una instancia de interacción social de alto valor formativo, propia de la dinámica del campo laboral en las sociedades contemporáneas.

La Capacitación Docente como proceso de reflexión sobre la propia práctica, de indagación e identificación de los supuestos que le subyacen y de confrontación con marcos teóricos alternativos.

Entendemos a la Capacitación Docente como un proceso de reflexión sobre la propia práctica de los profesores, de los directores y de los supervisores, esto es, como un proceso capaz de hacer aportes a la toma de conciencia acerca de lo que hacen y de las razones por las cuales lo hacen.

Las instancias de reflexión han de contemplar, por lo tanto, la indagación, la identificación y el cuestionamiento de los supuestos que subyacen a las prácticas de los educadores.

Por otra parte, concebimos a la tarea docente como un hacer desde el saber, y es por ello que estamos convencidos de la necesidad de acercar a los docentes y de construir con ellos, a partir de sus prácticas, marcos teóricos que les permitan confrontarlas, conceptualizarlas, analizarlas, y, eventualmente, transformarlas si fuera pertinente.

Creemos conveniente explicitar que la referencia a marcos teóricos no debe conducir a estructurar el proceso de capacitación en torno a la transmisión de bloques de contenidos compactos, estancos, que generen actividades prefabricadas y resultados previsibles, sino, más bien, a promover el desarrollo de saberes y capacidades, habilidades, estrategias y actitudes para que cada docente replantee continuamente su quehacer. Este desarrollo está orientado a crear en los docentes la necesidad de apropiarse de conocimientos actualizados y con valor instrumental, tanto en lo disciplinar como en lo pedagógico-didáctico y de metodologías de trabajo científico, tales como acceso a redes de información e identificación de la información, selección de métodos, elaboración de hipótesis de trabajo, construcción de muestras para relevar datos, identificación de variables y puesta en relación de las mismas técnicas de procesamiento de datos y análisis de resultados.

Se trata, en suma, de que los docentes tengan una continua actitud de búsqueda de los diversos modos de construir el saber, de problematización de la realidad y de sistematización de sus actividades.

La Capacitación Docente como proceso de profesionalización

Como una consecuencia directa de las afirmaciones del apartado anterior, entendemos que la capacitación ha de hacer aportes a la profesionalización del hacer de docentes, esto es, a que los docentes logren construir espacios de trabajo, estudio e investigación propios y autónomos, seleccionando metodología de trabajo, estrategias de evaluación y enfoques desde los cuales realizar su tarea, socializando sus prácticas frente a las de sus pares y superiores e interactuando con otras instituciones, tales como ONG's o Universidades, que les permitan inscribir sus prácticas en un entramado cada vez más amplio y rico.

La Capacitación Docente como proceso de puesta en marcha, sosteniendo, el desarrollo y potenciamiento de la Reforma Educativa

La capacitación tiene como propósito que los docentes participen activamente en el proceso de Reforma Educativa que se está realizando en su país. Esta participación implica:

- Tomar conciencia de su rol fundamental en la implementación y mejoramiento de la calidad de la educación que imparten y con la que están absolutamente comprometidos en tanto sujetos protagonistas que deberán congestionar este proyecto de Reforma Educativa.
- Reconocer y tomar en consideración la complejidad del sistema educativo y la multiplicidad de variables que intervienen en él. De este modo, creemos que es posible disminuir el riesgo de que los docentes se posicionen en los extremos de la impotencia del que nada puede porque nada depende de él, o de la omnipotencia del que, con una actitud voluntarista, todo lo puede.
- Asumir una actitud crítica en tanto paricipes del proceso de Reforma Educativa, actitud que se manifieste en el compromiso con el proceso de transformación educativa, por un lado, y la intencionalidad constructiva de las intervenciones

críticas, por otro lado. Es decir, tal capacidad crítica ha de traducirse en aportes a la marcha de la Reforma y no en manifestaciones que meramente obstaculicen el proceso de cambio.

Propósitos y Objetivos

Propósitos del Diseño del Sistema de Capacitación: los desplazamientos prioritarios que lo orientan

El Diseño del Sistema de Capacitación en las Áreas de Ciencias de la Naturaleza y Salud, Lengua y Literatura Castellana y Guaraní y Matemática, se propone promover los siguientes desplazamientos:

- De un Sistema de Capacitación parcialmente estructurado para llevar a cabo la capacitación de profesores del Tercer Ciclo de la Educación Escolar Básica en las diversas disciplinas, a un Sistema más amplio que pueda asumir ese proceso, a través del fortalecimiento de las estructuras existentes o de la creación de nuevas estructuras.
- De la heteronomía a la autonomía profesional de los profesores en el proceso de capacitación.
- De las prácticas escolares actuales, a veces sustentadas en una perspectiva tradicional (acritica, irreflexiva, intuitiva, solitaria, exclusivamente centrada en una disciplina) a prácticas transformadas en función de los delineamientos de la Reforma Educativa en marcha, en una perspectiva crítica, reflexiva, científica, de trabajo en equipo, multidisciplinaria.

Objetivos generales de la capacitación

En función del Marco Conceptual del presente Diseño, y de los desplazamientos descritos en el apartado anterior, definiremos los Objetivos Generales de la capacitación.

A través de la capacitación se espera que los educadores participantes logren:

- Comprender, valorar y asumir la necesidad de la capacitación permanente como instrumento de profesionalización.
- Actuar con autonomía, intencionalidad y creatividad en el marco institucional escolar.

- Desarrollar competencias, habilidades y estrategias generales de construcción y apropiación del conocimiento comunes a las distintas disciplinas y ponerlas en juego en sus prácticas.
- Comprender la necesidad y la importancia de abordar la realidad multidisciplinariamente, estar dispuestos a modificar las propias miradas en el encuentro con los colegas de otras Áreas y transferir el enfoque multidisciplinario a su trabajo en el aula.
- Valorar sus saberes y tomar conciencia de las transformaciones que lo modifican durante el proceso de capacitación.
- Valorar el papel de la interacción y el trabajo en equipo en la socialización, la construcción y la circulación del conocimiento y promoverlos en el contexto escolar.
- Reflexionar sobre sus propias prácticas, indagar sobre los supuestos que las subyacen y estar dispuestos a modificarlas.
- Apropiarse de marcos teóricos de referencia que les permitan analizar, resignificar, transformar, orientar y proyectar sus prácticas, asumiendo una actitud científica en el ejercicio de su profesión.
- Tomar conciencia de su rol protagónico en el proceso de la Reforma Educativa y adoptar una actitud de compromiso que contribuya al éxito de la misma.

Estructura del Sistema de Capacitación para el 3er. ciclo

Con el propósito de llevar adelante el proceso de capacitación de los profesores, directores y supervisores que ejerzan en el Tercer Ciclo de la Educación Escolar Básica en las Áreas de Ciencias de la Naturaleza y Salud, Lengua y Literatura Castellana y Guaraní y Matemática, el Departamento de Formación y Especialización Docente (DFED) deberá contar con la asistencia de los siguientes equipos de especialistas:

- Equipo de Producción de Materiales de Apoyo (PMA)
- Equipo de Capacitación Central (CC)
- Equipo de Capacitación Zonal (CZ)

Los dos primeros Equipos trabajarán a Nivel Central y se inscribirán en la estructura operativa del Sistema Nacional de Actualización Docente (SINAD) con un carácter permanente, de modo de asegurar la existencia de organismos que faciliten los procesos de capacitación y actualización que deben acompañar la vida profesional de todo docente.

Los Equipos CZ, en cambio, trabajarán a Nivel Zonal y serán convocados por el SINAD sólo para el cumplimiento de tareas específicas dentro de las primeras etapas del proceso, ya que como consecuencia del mismo, se espera que los docentes puedan actuar en forma autónoma, haciéndose responsables de su capacitación y actualización.

La conformación de los Equipos mencionados deberá ser *multidisciplinaria* atendiendo a la necesidad de garantizar la coherencia conceptual y metodológica de las tareas a realizar en las distintas disciplinas que contemplará el proceso de capacitación y actualización docente.

Los Equipos PMA y CC trabajarán en forma coordinada en las distintas fases del proceso de capacitación y compartirán la responsabilidad de asegurar el éxito de las actividades que, en relación a dicho proceso, se lleven a cabo a lo largo del país.

La tarea que deberán desarrollar, al tiempo que requiere una sólida y actualizada formación, tanto en aspectos pedagógicos como disciplinarios, deberá también ser llevada a cabo con los métodos y recursos más modernos a que se pueda acceder en el terreno de la capacitación y la elaboración de materiales. En tal sentido, consideramos que estos Equipos deberán contar permanentemente con la posibilidad de, por una parte, tener acceso a materiales de documentación, revistas, libros y materiales de apoyo en general y, por otra, la posibilidad de participar en cursos, charlas, talleres, seminarios, congresos, etc. con investigadores y especialistas en las disciplinas y Áreas en que deban desempeñarse.

Cada Equipo CZ constituirá el nexo entre los educadores de la Zona a su cargo, y los Equipos del Nivel Central y trabajará en estrecha relación con el Equipo CC y con las Unidades Pedagógicas Departamentales (UPD), los directores y supervisores, compartiendo con ellos la responsabilidad del éxito de la capacitación de los profesores y de las repercusiones que ésta tenga en los aprendizajes de los alumnos.

A continuación destacamos las características generales de cada uno de los Equipos mencionados.

Equipo de Producción de Materiales de Apoyo

El Equipo PMA se generará a partir del equipo existente en el SINAD, al que deberá incorporarse, por lo menos, 2 especialistas de cada una de las áreas que contempla la capacitación. En la conformación de este Equipo es conveniente tomar en consideración que el Área de Ciencias de la Naturaleza y Salud requiere de la participación de especialistas que asuman las tareas inherentes a las disciplinas que conforman el Área: Biología, Ecología, Física, Química y Salud.

El perfil de los especialistas que han de conformar el Equipo PMA deberá contemplar aspectos que aseguren una participación de excelencia, ya que la tarea que deberán cumplir en el proceso de capacitación será de extraordinaria relevancia. Los materiales que este Equipo elabore, serán la base y el insumo que orientará o fortalecerá las actividades de capacitación que se realicen en las diferentes instancias y a lo largo de dicho proceso.

Por esta razón, creemos que los rasgos mínimos que deberían presentar los profesionales que se desempeñen en este Equipo tendrían que ser los siguientes:

- Título profesional.
- Formación y actualización en las disciplinas que van a trabajar.
- Formación y actualización pedagógica.
- Experiencia en la elaboración de textos y material didáctico en general.
- Actitud flexible ante nuevas propuestas didácticas o disciplinarias.
- Capacidad para trabajar en equipo.
- Familiarización con el uso de medios tecnológicos de trabajo.

Las tareas del Equipo PMA, en términos generales, estarán centradas en la selección, producción y difusión de materiales de apoyo que se emplearán en las distintas fases de capacitación y en las diversas actividades planificadas para ello.

Equipo de Capacitación Central

El Equipo CC estará formado, como mínimo, por un conjunto de doce especialistas, cuatro provenientes del Área de Ciencias de la Naturaleza y Salud, cuatro del Área de Lengua y Literatura Castellana y Guaraní y cuatro del Área de Matemática.

En el primer caso, quisiéramos señalar, nuevamente, la importancia de tomar en consideración el hecho de que se trata de un Área integrada:

Los miembros de este Equipo deberán, asimismo, ser representativos de los diecisiete Departamentos en que está dividido el país, de manera que la capacitación que lleven a cabo pueda hacerse cargo, no sólo de los aspectos disciplinarios sino también, de los verdaderos requerimientos y necesidades de todos los colegios y de todos los docentes, independientemente del lugar en que se encuentren.

El grado de responsabilidad y la gravitación de la tarea que los miembros de este Equipo tienen en el proceso de capacitación que se plantea son, a nuestro juicio, de la mayor importancia. Ellos serán quienes deberán tomar a su cargo la formación, capacitación y actualización de los miembros de los Equipos de Capacitación Zonales que se desempeñarán a lo largo de todo el país. Es decir, ellos serán los capacitadores de capacitadores. Por esta razón, los rasgos que se espera que cumplan deberán ser entre otros los siguientes:

- Título profesional de Profesor o título de licenciado en el Área,
- Sólida formación y actualización en aspectos disciplinarios y pedagógicos,
- Buen conocimiento del quehacer en el Tercer Ciclo de la Educación Escolar Básica,
- Preferentemente con experiencia en formación docente de grado o post grado,
- Actitud flexible ante nuevas propuestas didácticas y disciplinarias,
- Capacidad para trabajar en equipo,
- Capacidad para relacionar la práctica docente con los delineaamientos teóricos que sustenta la Reforma,
- Dispuesto a desplazarse en los diferentes colegios de la Zona donde deberán redilizar la capacitación.

Para finalizar este punto referido a la estructura de la capacitación, recomendamos que la selección de los miembros de cada uno de los tres Equipos mencionados se lleve a cabo a través de procedimientos similares a los utilizados en la conformación de los equipos de las UPD.

En efecto, consideramos que la modalidad de Concurso se constituye como la más apta para lograr una selección más rigurosa y justa de los miembros de los Diferentes Equipos.

Funcionamiento del Sistema de Capacitación

El proceso de capacitación que estamos exponiendo, se desarrollará en tres fases consecutivas e involucra, como destinatarios, a los capacitadores zonales, a los directores y supervisores y a los docentes de aula.

- La capacitación de los miembros de los Equipos CZ, debe proveer a éstos de instrumentos conceptuales, procedimentales y actitudinales que les permitan ejercer el rol de capacitadores de supervisores, directores y profesores para el que serán convocados.
- La capacitación de los supervisores y directores debe ser entendida como una capacitación en la acción. Esta capacitación consistirá en reuniones de trabajo conjunto con los miembros de los Equipos CZ y de las UPD, destinadas a planificar las acciones de capacitación de profesores, así como las de seguimiento a la evaluación, en las que supervisores y directores participarán directamente. Su objetivo fundamental será fortalecer su función como asesores pedagógicos.
- La capacitación de los profesores, inicialmente a cargo de los capacitadores zonales, tendrá diferentes modalidades a lo largo del proceso de capacitación, partiendo desde un modelo dirigido y orientado desde fuera, hasta la constitución de los Círculos de Aprendizaje.

Es importante destacar que los subprocesos por los cuales los capacitadores zonales capacitarán a los supervisores, a los directores o a los profesores, no pueden ni deben ser concebidos como una réplica del subproceso por el que ellos fueron capacitados por los capacitadores centrales.

Creemos que el hecho de que las instancias intermedias puedan intervenir en el diseño de la capacitación contribuirá a enriquecerla, generando un mayor compromiso con ella y adecuándola a las particularidades de cada Zona.

Primera fase de la capacitación

La primera fase del proceso de capacitación tendrá una duración de 120

horas, distribuidas de acuerdo con las decisiones que adopte el SINAD en función de las necesidades del Sistema Educativo y de la posibilidad de darles curso.

Sus principales **características** serán las siguientes:

- *Centralizada y vertical*, en cuanto a su gestación y producción, puesto que las decisiones respecto de sus contenidos, formas de implementación y ejecución serán definidas desde el Nivel Central.
- *Asistida*, en cuanto a que las acciones que se realicen estarán bajo la responsabilidad de los Equipos Zonales, quienes acompañarán directamente todo el proceso de capacitación.
- *Presencial*, en cuanto a que se exigirá a los docentes participantes un cierto número de horas de asistencia obligatoria.
- *En servicio*, por cuanto se propiciará una metodología de trabajo que incorpore aspectos teóricos y prácticos que impliquen actividades de aplicación en el aula.

Las características planteadas obedecen a la **necesidad de asegurar** que:

- El punto de partida del proceso de capacitación ocurra de acuerdo con los principios teóricos y lineamientos generales que sustenta la Reforma.
- Todos los docentes reconozcan la importancia que tiene la capacitación en su desarrollo profesional y comiencen a incorporarla como una actividad permanente dentro de su quehacer.
- Todos los profesores logren manejar un conjunto de conocimientos y competencias básicas tanto en el Área Pedagógica como en el Área en que deben enseñar, que les habilite para enfrentar con éxito la puesta en marcha de la Reforma. Así, se espera lograr un proceso de nivelación entre ellos y generar las bases para su integración activa en la capacitación que se realice.
- Los procesos de capacitación se lleven a cabo sin perder el objetivo central de elevar la eficacia y eficiencia del quehacer docente destinado a formar integralmente a los alumnos y alumnas.

Describimos a continuación las tareas e interrelaciones de cada uno de los Equipos en esta fase.

El equipo PMA y el Equipo CC trabajarán coordinadamente en las tareas de planificación, formulación de objetivos, contenidos y formas de implementación, las que deberán ajustarse a las orientaciones y propuestas que, en relación con las

tareas mencionadas, señala el Diseño y que, obviamente, están acordados con los planteamientos y orientaciones que entrega la Reforma.

El trabajo conjunto de estos Equipos PMA y CC, permitirá que, en la elaboración de materiales, se tomen en cuenta y evalúen los conocimientos, experiencias y capacidades de quienes tienen la tarea de hacerlos y de quienes deberán emplearlos.

El equipo PMA se encargará de la producción de materiales a partir de las decisiones tomadas en conjunto con el Equipo CC. Estos materiales estarán orientados a apoyar las tareas de capacitación que deben realizar el Equipo CC y los Equipos CZ y las actividades que los profesores realicen con sus alumnos.

El equipo CC, por su parte, además de la tarea anteriormente descrita, deberá planificar, llevar a cabo y evaluar las actividades de capacitación de los miembros del Equipo Zonal.

Al igual que en la toma de decisiones, las tareas que en esta etapa desarrollen los Equipos PMA y CC, deberán estar en absoluta concordancia con los planteamientos que al respecto se entreguen en esta propuesta.

Los Equipos CZ que serán convocados por el SINAD una vez que la elaboración de materiales y la planificación de la capacitación del Equipo CC estén preparadas, deberán, en primer lugar, participar en las actividades de capacitación y evaluación organizadas y desarrolladas por el Equipo CC. Posteriormente, los Equipos CZ de cada zona se reunirán con los miembros de las UPD correspondientes y, en conjunto, organizarán y llevarán a cabo reuniones de trabajo con directores y supervisores como forma de capacitación en la acción. Dichas actividades dicen relación con la planificación de la capacitación que los Equipos CZ deberán desarrollar con los profesores de aula, la evaluación de la misma y el análisis y sistematización de las demandas y requerimientos que de allí se deriven.

Es decir, las actividades de capacitación de los docentes de aula, en esta primera fase, serán planificadas por los Equipos CZ, las UPD, los directores y supervisores; serán ejecutadas por los Equipos CZ y serán sometidas a un proceso conjunto de seguimiento y evaluación por los Equipo CZ, las UPD, los directores y supervisores.

En cuanto a las modalidades de trabajo en esta primera fase, se deberán prever frecuentes instancias de encuentro entre los profesores de las diversas Áreas, con la presencia conjunta de los capacitadores especialistas en cada una de ellas y actividades que permitan abordarajes multidisciplinarios y/o pedagógico - didácticos.

Segunda fase de la capacitación

La segunda fase del proceso de capacitación abarcará 80 horas, distribuidas de acuerdo con las decisiones que adopte el SINAD en función de las necesidades del Sistema Educativo y de la posibilidad de darles curso.

Esta segunda fase se caracterizará porque en algunos aspectos se actuará centralizadamente, reforzando y ampliando lo comenzado en la primera fase y en otros se trabajará descentralizadamente, en la medida en que, en la toma de decisiones respecto del tipo de material a producir y de las modalidades de capacitación a emplear, se recojan las demandas y requerimientos que se analizaron y sistematizaron en la fase anterior.

A través de ese trabajo descentralizado u orientado desde los profesores y las escuelas hacia las instancias zonales o centrales del sistema de capacitación, se espera que los profesores vayan cobrando un protagonismo creciente en la definición de la capacitación y que ésta tenga una relación cada vez más directa con el quehacer en el aula, permitiendo tanto superar dificultades como fortalecer logros en los aprendizajes de los alumnos.

Si bien durante esta fase se llevarán a cabo acciones similares a las de la primera fase, también se promoverá la organización y el funcionamiento de Círculos de Aprendizaje. Éstos deben ser atendidos como grupos disciplinarios y/o multidisciplinarios relativamente estables y pequeños, formados por personal docente, técnico o directivo perteneciente a un mismo circuito escolar, que se reúne con fines de reflexión, estudio o investigación acerca de problemáticas comunes.

Los Círculos de Aprendizaje serán asistidos por los capacitadores zonales, que actuarán como tutores o consultores de los mismos. La presencia de los capacitadores zonales en cada Círculo será, en consecuencia, periódica y frecuente, pero no permanente. Además, cada Círculo deberá identificar y plantear sus propias necesidades de asistencia, y no sólo atenerse a las definiciones de asistencia

emanadas del nivel central. Es por ello que se puede caracterizar a esta fase como una fase semiasistida.

Por otra parte, también se define como semipresencial, por cuanto durante su desarrollo se computarán como horas de capacitación, tanto las que exijan los encuentros presenciales con los capacitadores zonales, como las horas que los profesores empleen en la realización de trabajos individuales o en la participación en los Círculos de Aprendizaje en ausencia de los capacitadores zonales.

La modalidad semipresencial ofrece la posibilidad de ser muy beneficiosa, en tanto satisface las siguientes necesidades:

- Permite generar situaciones de enseñanza-aprendizaje que no supongan una receptividad pasiva de los profesores sino, más bien, propicien el desarrollo de mecanismos de apropiación dinámicos y personales que posibiliten la construcción de saberes, la transferencia de conocimiento y la circulación de los mismos.
- Permite cubrir mayores extensiones del país y asistir a un mayor número de docentes, superando las dificultades inherentes a la desigual densidad de población en las diferentes zonas, los problemas en las comunicaciones y los traslados, y las múltiples ocupaciones que tienen los docentes que les impiden tener una amplia y efectiva disponibilidad horaria.

En esta segunda fase, el Equipo PMA continuará trabajando conjuntamente con el Equipo CC en la toma de decisiones respecto de los objetivos, contenidos y formas de implementación que adoptará la tarea de elaboración de materiales, para lo cual se deberán considerar no sólo los planteamientos que al respecto se hacen en esta propuesta sino, muy especialmente, aquellos que provienen de los docentes de aula, y que fueron analizados y sistematizados en la fase anterior.

Las tareas del Equipo CC, en esta segunda fase, además de la anteriormente señalada, se centrarán en profundizar la capacitación de los miembros del Equipo CZ, atendiendo a que éstos deberán asumir, en el proceso de capacitación de los profesores, roles cada vez más cercanos a tutorías y consultorías al servicio de los Círculos de Aprendizaje.

En esta segunda fase del proceso de capacitación a que nos estamos refiriendo, los miembros del Equipo CZ deberán:

- Participar en las actividades de capacitación y evaluación organizadas y desarrolladas por el Equipo CC.
- En conjunto con los miembros de las UPD, los supervisores y los directores, planificar las acciones de capacitación a los profesores, y el seguimiento y la evaluación de las mismas, en reuniones de trabajo que constituirán instancias de capacitación para los supervisores y los directores (capacitación en la acción).
- Llevar a cabo las actividades de capacitación con los docentes de la zona; en particular, promover, organizar y poner en marcha los Círculos de Aprendizaje en su zona.
- Actuar como tutores de los Círculos de Aprendizaje de su zona. En este sentido, y en el marco de los procesos de seguimiento de las acciones de capacitación, los capacitadores zonales pueden contar con el acompañamiento de los integrantes de las UPD, de los supervisores o de los directores, aun cuando sean, dichos capacitadores zonales, los responsables de la tutoría.
- En conjunto con los miembros de las UPD, los supervisores y los directores, hacer el seguimiento y la evaluación de las acciones de capacitación y, a partir de analizar y sistematizar sus resultados, formular requerimientos al Equipo CC (estas actividades constituirán instancias de capacitación en la acción para los supervisores y los directores).

Es importante enfatizar que, dado que esta fase implica un mayor protagonismo de los profesores, el rol del capacitador zonal se transformará, paulatinamente, en el de un coordinador de actividades que ejercerá sus funciones apelando a sistemas de tutorías y de consultorías, a reuniones concertadas entre los docentes y entre los docentes y los coordinadores, y propiciando trabajos domiciliarios, de campo y uso de tecnología especialmente apta para esta modalidad.

Los roles de los diversos Equipos durante la segunda fase del proceso de capacitación están orientados por dos objetivos propios de esta fase: por un lado fortalecer las condiciones necesarias para que los docentes, a partir de apropiarse de un conjunto de conocimientos y competencias básicas, puedan hacerse cargo de sus propios procesos de capacitación con autonomía creciente; por otro lado, alentar y sostener el funcionamiento de los Círculos de Aprendizaje, en tanto estructura y estrategia privilegiada para desarrollar y poner en juego dicha autonomía.

En esta segunda fase, los materiales producidos por el Equipo PMA estarán sujetos a una doble orientación: algunos de ellos serán materiales de profundización de los ejes abordados durante la primera fase; otros, darán respuesta a las demandas

de los Círculos de Aprendizaje. Todos estos materiales deberán ser concebidos de manera que habiliten a los profesores para un trabajo individual y grupal cada vez más autónomo.

Esta fase retomará modalidades de trabajo de la primera, y, además, pondrá el acento en modalidades propias de cada disciplina, vinculadas con enfoques o metodologías disciplinares y en la investigación en la acción, en el contexto de los Círculos de Aprendizaje.

En síntesis:

- *Desde el punto de vista estructural, la segunda fase se apoya en los mismos Equipos que la primera fase y conduce a la institucionalización de una nueva estructura: los Círculos de Aprendizaje*
- *Desde el punto de vista funcional, esta fase se caracteriza por una dinámica en la que las relaciones entre los Niveles Centrales, Zonales y escolares van siendo cada vez más bidireccionales, doblemente orientadas, de ida y de vuelta, descendentes y ascendentes. Esta dinámica exige una consecuente redefinición de los roles de los Equipos involucrados.*

Tercera fase de la capacitación

La tercera fase de la capacitación abarcará un total de 40 horas distribuidas de acuerdo con las decisiones que adopte el SINAD, en función de las necesidades del Sistema Educativo y de la posibilidad de darles curso. Si bien son estas 40 horas las que se han planteado en nuestro Diseño para la culminación del proceso, debemos destacar que, en realidad, esta fase no finaliza nunca debido a que se reactivará continuamente a través del accionar de los Círculos de Aprendizaje.

La tercera fase de la capacitación, estará caracterizada por la autogestión de los Círculos de Aprendizaje. Esto es, será cada uno de estos Círculos el que planteé los objetivos, el tipo, la modalidad, la organización y la evaluación de las diversas actividades que constituyan la capacitación que ellos hayan promovido. En este proceso de gestión, cada Círculo de Aprendizaje contará con el apoyo directo de los equipos de las UPD, de los supervisores y directores, junto con los cuales podrá diseñar estrategias para implementar dicha capacitación y con cuyas sugerencias podrá solicitar la presencia de profesores de los Equipos de Capacitación

ya establecidos dentro del sistema o bien requerir determinados materiales de apoyo. Aquí debe destacarse que puede apelarse tanto a los Equipos estables dentro del SINAD, los Capacitadores Centrales y los Productores de Materiales de Apoyo, como a los profesores capacitadores de las Zonas que, aunque ya no operen como capacitadores en forma estable dentro del sistema, han regresado a sus lugares de trabajo, y, desde allí, y especialmente convocados para llevar a cabo algunas actividades específicas, pueden realizar aportes significativos.

Las tareas del Equipo PMA en esta tercera fase se centrarán principalmente en la selección, compilación y/o elaboración de materiales acordes a los requerimientos de las escuelas y a los avances y/o novedades que se den en el conocimiento pedagógico o en el de las diferentes áreas disciplinares en las que esté trabajando cada Círculo de Aprendizaje, asegurando, de este modo, una actualización permanente de los profesores que trabajan en ellas. Así también, estará orientada a recoger, publicar y difundir los aportes que los docentes hagan en relación con el enriquecimiento de sus prácticas en general. Es decir, se espera con esto, que sean los propios docentes quienes, no sólo orienten los objetivos y contenidos a incluir en las actividades de capacitación, sino que, también, participen activamente en su implementación.

El Equipo CC, tal como se ha señalado en las otras fases, continuará trabajando en conjunto con el Equipo PMA en la determinación de objetivos, contenidos y formas de implementación de los materiales de apoyo a ser enviados a los Círculos de Docentes. Al mismo tiempo, atenderá directamente los requerimientos o las demandas de capacitación que puedan hacerle las UPD, los supervisores, los directores y/o los Círculos de Docentes, organizando diversas actividades que permitan satisfacerlas, solicitando la colaboración, si resultare necesario, de los profesores que en fases anteriores se desempeñaron como capacitadores zonales.

Los objetivos que definen, entonces, esta tercera y última fase del proceso de capacitación son:

- Consolidación de los Círculos de Aprendizaje y su integración definitiva en el sistema de capacitación.
- Que los docentes de los Círculos de Aprendizaje sean capaces de gestionar su propia capacitación.
- Que se generen nuevos materiales de trabajo que constituyan insumos para todos los profesores que integran los Círculos de Aprendizaje constituidos.

En estrecha vinculación con lo planteado en la caracterización de la tercera fase, la organización y las actividades de los diversos Equipos que intervienen en ella y los objetivos que le definen, los materiales que se elaborarán en esta fase tendrán características especiales y serán, fundamentalmente, de dos tipos: los realizados por el Equipo PMA, que serán de actualización y profundización de los temas a tratarse y los que provengan de los Círculos de Aprendizaje, que podrán ser producto de investigaciones, de innovaciones curriculares o metodológicas, etc., o nuevos recursos didácticos para apoyar los procesos de enseñanza.

La capacitación a los docentes de la educación escolar básica (1º y 2º ciclos)

Desde que se decidió iniciar la Reforma Educativa en forma gradual y flexible, se elaboraron los lineamientos curriculares y los programas para los distintos grados, comenzando la capacitación masiva a los maestros del 1er. grado de todo el país, durante las vacaciones de verano (enero-febrero) de 1994.

Para el siguiente año se implementó con las/los docentes del 2do. grado en la misma forma (masivamente), haciendo la llamada entrega técnica de los programas y fascículos de apoyo para el maestro.

Una evaluación del proceso, hizo cambiar la metodología y se comenzó a capacitar a Supervisores y Directores de Área (Escuela Centro) para que estos vayan a trabajar con sus directores de Escuelas Asociadas y maestros.

Así se establecieron los llamados "Talleres A", para supervisoras y Directores de Área, "Talleres B", para Directores de Área con sus escuelas asociadas y "Talleres C" a nivel de cada escuela. Para ello se propuso como estrategia los Círculos de Aprendizaje, cuyas características se señalan en otros capítulos anteriores en esta ponencia .

En conclusión, la modalidad de capacitación utilizada fue la de cascada.

Las fortalezas que podemos mencionar son:

- facilita el trabajo en equipo y las discusiones y reflexiones entre docentes y directivos.

- existe una oportunidad para el estudio, el seguimiento, la evaluación y el intercambio de experiencias.
- compromete a todos los estamentos o niveles de la educación desde el nivel Central hasta la escuela.

Las debilidades:

- Se ha discutido mucho sobre las debilidades y fortalezas de la cascada, pero nosotros estamos convencidos que la única desventaja es que cuando llega al docente, a nivel escuela, se debilita, se tergiversa y en algunos casos (muy pocos) no llega la información, la comunicación, el mensaje esencial como ocurre en sus primeros momentos.

Actualmente, año 1998, estamos con la Reforma desde el Pre-escolar hasta el óto. grado, con la implementación del nuevo diseño curricular.

Asimismo, existe un diseño de capacitación para el tercer ciclo (7mo. a 9no. grado) elaborado por el Ministerio de Educación y Culto a través del Departamento de Formación y Especialización Docente, con el apoyo del Departamento de Curriculum y el Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Secundaria (MECES) y con la Asesoría de Consultores Internacionales que está señalado en capítulos anteriores.

La modalidad sigue siendo aquí también la cascada.

Para el tercer ciclo de la E.E.B., la capacitación, hasta este momento, está abarcando las áreas de Lengua y Literatura Castellana y Guaraní; Ciencias de la Naturaleza y Salud, y Matemática, como un anticipo a su implementación en los años venideros.

Muy ligeramente quiero destacar también que, como eje temático de la capacitación, están los cursos denominados "Gestión Escolar Participativa" en el contexto del programa MECES y la colaboración del Proyecto MEC-BID.

Programa de escuela activa en el Paraguay

Es un programa que nació como un proyecto en 1995, para fortalecer la Reforma Educativa en el país.

El proyecto se inició con la participación de tres organismos: el Ministerio de Educación y Culto; UNICEF y BID, para lo cual fueron seleccionadas 10 escuelas rurales con plurigrado, en la zona de Caaguazú, donde también existe un Instituto de Formación Docente que sirvió de base para la capacitación de los docentes y la instalación de una nueva dirección de área educativa. El proyecto se convirtió en programa; está en su fase de expansión y en este momento 40 escuelas integran el programa.

Evaluaciones parciales realizadas, hacen concluir que es una experiencia y una alternativa valiosa para el Paraguay.

El Instituto de Formación Docente de Caaguazú, se ha comprometido también con el programa y está concretando la formación de sus estudiantes como una forma de adecuación curricular, con los componentes y principios de la Escuela Activa. Se considera este trabajo como una innovación y es por ello que profesores y estudiantes de otros Centros de Formación Docente están visitándole y haciendo allí su pasantía.

La capacitación en formación docente

Paralelamente a la capacitación de docentes de la E.E.B., se realizan también cursos de actualización, pasantías internacionales y capacitación con Directores y Docentes de todos los Institutos de Formación Docente del país, bajo las orientaciones del Ministerio de Educación y Culto.

Los Formadores de Formadores son capacitados para implementar la Reforma en el nivel de Formación Docente y al mismo tiempo, muchos de ellos son capacitadores y animadores de los Talleres A y otros cursos que se dictan a maestros de escuelas primarias y/o colegios secundarios.

La Formación Docente Inicial, dura como ya se señaló en párrafos anteriores, 4 años, con una salida lateral en el tercer curso. El 4º año se está abriendo ahora, en 1998, para preparar a los docentes que estarán trabajando en el 3er. ciclo de la E.E.B. Sin embargo la falta de rubros, de docentes del nivel y, en algunos casos, de infraestructura adecuada, hacen que no todos los I.F.D. abran este año el 4º curso.

En síntesis, se puede concluir que la Reforma Educativa en el Paraguay se plantea para todo el sistema educativo y está abarcando todos los niveles o subsistemas, desde la Educación Inicial hasta la Educación Superior o terciaria como es la Formación Docente.

La Formación Docente avanza con el cambio de mentalidad y de paradigmas que se está logrando en la mayoría de los casos, aunque hay que reconocer que existen algunos docentes que aún prefieren mantenerse con el tradicionalismo.

El enfoque con el cual se trabaja es el constructivismo y, como ya se expresó, la modalidad de la capacitación es la cascada.

Existen interesantes experiencias innovadoras como la Gestión Escolar Participativa, la aplicación de la metodología o Pedagogía por Proyectos, la implementación de la "Escuela Activa", los PIES y los Círculos de Aprendizaje a nivel de la institución escolar.

Existen escuelas, colegios e institutos de formación que han avanzado mucho y otros que los han hecho poco, demostrando una cierta indiferencia o resistencia al cambio.

Sin embargo, la Formación y la Capacitación de los/las docentes, con sus retrocesos y avances, están siendo fortalecidas con el empeño del Ministerio de Educación y Culto y la colaboración de otros estamentos de la comunidad local, nacional e internacional. Se percibe un aumento gradual del interés de los docentes del país hacia la capacitación y una demanda significativa de la sociedad en la matrícula para la formación docente.

BIBLIOGRAFÍA

- MEC- Dpto. de Formación y Especialización Docente. *Diseño de Capacitación*. Asunción, Paraguay. 1997.
- MEC- Dpto. de Formación y Especialización Docente, Dpto. de Currículum, Instituto Superior de Educación "Dr. Raúl Peña". *Delineamientos Curriculares*. Asunción, Paraguay. 1994.
- MEC- Dpto. de Formación y Especialización Docente, Dpto. de Currículum, *Programa de Estudio*. Asunción, Paraguay. 1995.
- MEC- Dpto. de Formación y Especialización Docente. *Sistema Nacional de Actualización Docente (SINAD)*. 2da. Edición. Asunción, Paraguay. 1996.

Modernización de la formación docente^(*)

Por: Prof. Nery Escobar

¿Qué maestro necesita Perú, en los umbrales del siglo XXI, para apoyar el desarrollo integral de sus niños con la mayor calidad posible? Esta es la pregunta central que este documento trata de responder al presentar la actualización de la Estructura Curricular de la Formación Docente para la especialidad de Educación Primaria. En ese sentido, puede encontrarse, en él la descripción académica del nuevo currículo y el respectivo plan de implementación. La herencia educativa, con sus éxitos y fracasos y el reconocimiento de un mundo aceleradamente cambiante al que hay que enfrentar con nuevos conocimientos, son las dos fuentes donde abreviar cuando se requiere pensar en ese maestro necesario.

Introducción

La Formación Docente es uno de los temas principales en la problemática de la calidad de la educación, por el rol que cumple el docente en la acción educativa. El mismo, se torna más complejo con el ingreso a la post-modernidad, por cuanto el maestro no sólo se limita a ser un transmisor de conocimientos sino que, además, debe cumplir nuevos roles como los de comunicador, investigador, orientador, administrador, entre otros.

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

Sistema de formación, capacitación y profesionalización docente

El sistema educativo peruano reconoce, explícitamente, tres modalidades de formación profesional para docentes: la formación propiamente dicha, la capacitación y la profesionalización.

La **formación propiamente dicha** corresponde a los estudiantes que han culminado la educación secundaria y desean seguir la carrera docente. Esta puede ser cursada en las Universidades (Facultades de Educación) y en los Institutos Superiores Pedagógicos (ISP). El tiempo que dura esta formación es de 10 semestres académicos como mínimo, bajo formas escolarizadas.

Cuadro N° 1: Distribución de Institutos Superiores Pedagógicos a nivel nacional

Localidad	N° ISP Estatales	N° ISP No estatales	Total
Amazonas	3	0	3
Ancash	7	15	22
Apurímac	6	0	6
Arequipa	9	10	19
Ayacucho	7	3	10
Callamarca	14	8	22
Callao	2	1	3
Cuzco	11	14	25
Huancavelica	3	1	4
Huánuco	4	4	8
Ica	7	8	15
Junín	9	16	25
La Libertad	9	19	28
Lambayeque	3	10	13
Lima	9	42	51
Loreto	5	0	5
Madre de Dios	1	0	1
Moquegua	2	1	3
Pasco	2	0	2
Piura	5	9	14
Puno	9	11	20
San Martín	6	2	8
Tacna	2	2	4
Tumbes	1	1	2
Ucayali	2	3	5
Total	138	180	318

1/ Datos preliminares al 23/04/98

Fuente: Censo Nacional de Educación Técnica y Pedagógica 1997

Cuadro N° 2: Relación de los cursos básicos reglamentados según D.S. de 1985

Area I: Formación General

Matemática I y II
Lenguaje I y II
Metodología de estudios de Educación Superior.
Psicología General
Ciencias Naturales I
Introducción a la Filosofía
Ciencias Naturales I, II y III
Introducción a la Filosofía
Geografía del Perú y del Mundo I y II
Historia del Perú y del Mundo I y II
Educación Religiosa
Seminario de Formación Cívica
Educación Física
Expresión Artística

Area II: Formación Profesional

Teoría de la Educación
Desarrollo Humano
Filosofía de la Educación
Psicología y Teoría del Aprendizaje
Tecnología Educativa I, II, III, IV
Sociología de la Educación
Estadística Aplicada
Historia de la Educación
Teoría de la Comunicación
Investigación Educativa I y II
Orientación del Educando
Promoción y desarrollo de la comunidad
Seminario de realidad socio-económica peruana
Administración y legislación de la educación.

La *capacitación* de profesores está orientada a ampliar, profundizar y actualizar la formación permanente del profesorado. Dentro de esta modalidad, el sistema peruano reconoce el perfeccionamiento, la especialización y la actualización docente.

Se realiza a través del Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD), que es un plan para el docente inicial. Es decir, un primer paso para la implementación de un Sistema Nacional de Capacitación Docente Permanente, que permita el acceso

a programas de especialización a un porcentaje de los docentes capacitados inicialmente cada año. El PLANCAD ha estructurado una serie de acciones a ejecutarse de manera descentralizada, delegando su administración y ejecución a instituciones educativas de todo el país. Las instituciones interesadas deberán participar en una Convocatoria y someterse a un proceso riguroso de selección y evaluación, el cual garantizará la calidad profesional que requiere el Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Peruana. Estas instituciones seleccionadas serán los Entes Ejecutores (Universidades Públicas o Privadas que cuenten con Facultad de Educación, Institutos Superiores Pedagógicos, públicos o privados, Organismos No Gubernamentales (ONG) y Asociaciones Educativas); organismos que deben reunir una serie de requisitos de infraestructura y de capacidad de manejo presupuestario, demostrando, de forma muy clara, su capacidad para desarrollar todas las acciones programadas.

La tarea específica que deben realizar los entes ejecutores, es proveer todos los requerimientos logísticos y técnico-pedagógicos para la ejecución de las siguientes actividades:

- Elaboración del currículo para los Talleres de Capacitación.
- Desarrollo y ejecución del Seminario de Sensibilización para los Directores de Educación Primaria.
- Ejecución del Primer Taller de Capacitación Docente.
- Desarrollo de las acciones de Reforzamiento y Seguimiento entre los meses de Abril y Junio.
- Desarrollo del Segundo Taller de Capacitación Docente.
- Continuación de las actividades de Reforzamiento y Seguimiento durante los meses de Agosto a Noviembre.
- Evaluación periódica a los docentes capacitados.
- Calificación y Certificación de la calidad de las competencias logradas por los docentes capacitados.
- Certificación de la asistencia de los Directores al Seminario de Sensibilización.
- Elaboración y remisión de los informes solicitados y de aquellos que fueran requeridos por la oficina de PLANCAD.

La profesionalización, por fin, se orienta a los profesores que ejercen sin título pedagógico. El Ministerio de Educación organizó programas de este tipo a través de los ISP de gestión estatal, así como también, previo convenio, con ISP no

estatales y/o Universidades. El tiempo de formación es de 6 años. Sus formas son escolarizadas y de educación a distancia. El financiamiento de esta modalidad se hacía con fondos del Tesoro Público e ingresos propios generados por los usuarios. Esta modalidad se encuentra en extinción, por el incremento de profesores titulados a nivel nacional.

Propuesta innovadora: modernización de la formación docente.

El proceso de modernización de la Formación Docente se inicia con la actualización de la Estructura Curricular de Formación Docente para la especialidad de Educación Primaria.

Para iniciar la experimentación y validación del nuevo currículo, se seleccionó un total de 15 Institutos Superiores Pedagógicos, utilizando para ello criterios que permitirían realizar una elección rápida. Estos fueron fundamentalmente dos: a) contar con formadores capaces de introducir innovaciones con las mejores probabilidades de éxito y b) cubrir, como conjunto, las distintas realidades geográficas y culturales del país, salvo el caso de bilingüismo nativo.

La selección, con respecto al primer criterio, se realizó con el aporte de los expertos que se reunieron con el director de DINFOCAD en las actividades preliminares, con consultas directas a instituciones u organismos que poseían información pertinente y con material bibliográfico referido a innovaciones recientes. La Pontificia Universidad Católica había especializado recientemente en Formación Magisterial, y aún lo hacía, a unos 800 formadores de todo el país. Se le pidió que sugiriera a aquellos centros pedagógicos que contaran con los mejores núcleos de usuarios de este servicio; señaló seis institutos. Los otros fueron elegidos por figurar como innovadores en bibliografía reciente, por haber ganado el concurso de Excelencia convocado por el Ministerio de Educación (los que se conocían hasta ese momento), por haber realizado un buen trabajo en PLANCAD o por su buen funcionamiento, señalado por los expertos consultados. Al implementarse el primer criterio, el segundo quedó casi totalmente incluido. No se consideró el caso de los programas de formación docente de bilingües nativos, por haber entrado en una experiencia similar diez de sus instituciones en 1994.

La elaboración de un currículo nacional para la Formación Docente en la especialidad de Primaria, parte de una pregunta capital:

¿Qué maestro necesita el Perú para apoyar el desarrollo integral de sus niños con la máxima calidad posible en la perspectiva del siglo XXI?

No se trata de afirmar que todo lo anterior estuvo mal, y que lo que se construya ahora será la panacea o tendrá una especie de carácter mesiánico. La herencia del pasado es siempre valiosa, si no se hace de ella un fetiche intocable. Hay elementos de la formación pasada que tuvieron éxito y que pueden ser útiles todavía. Pero estamos en un mundo que cambia constantemente, que produce con rapidez innumerables conocimientos e instrumentos nuevos y que acorta dramáticamente las distancias entre la población del planeta.

Sí afirmamos y creemos que el rincón por excelencia, no único, donde se concreta la vocación docente es el aula. Pero un aula convertida en un gran ventanal para contemplar y comprender el mundo, la vida y las relaciones globales en el presente y en el pasado de los hombres y mujeres que lo habitan, el espacio natural y nuestra relación con él, los códigos con los cuales nos comunicamos, los instrumentos científicos y tecnológicos que vamos produciendo y el modo como nos servimos de todos estos saberes para actuar en nuestra realidad. El maestro, en el aula, debe **facilitar** que sus alumnos se conviertan en seres plenamente humanos, útiles, creativos y responsables de su comunidad local, nacional y universal.

Dentro de esta perspectiva, el maestro debe estar atento a lo que ocurre en el planeta para el cual está ayudando a formar ciudadanos. Tiene que estar instrumentado para percibirlo y analizarlo, a fin de evitar que su aula se limite a contemplar solamente museos en lugar de la realidad cambiante en que vivimos y que estamos llamados a ayudar a transformar. El maestro debe ser también un **investigador**.

Hay, asimismo, otro reto a la vista: la realidad contextual del aula y de la escuela; la comunidad. El maestro es un miembro de ella y debe sentir el compromiso de organizar a sus alumnos, de potenciar sus posibilidades, para ayudar a resolver los problemas comunes, para valorar los aportes de todos y para elevar el nivel educativo de la población en general. Es, pues, también, un **promotor de la comunidad**.

Para asumir estas funciones, el educador tiene que saber ser persona, saber convivir, saber pensar y saber actuar, porque son estos saberes los que tiene que desarrollar en los niños, y no lo logrará si él mismo no es un ejemplo de esfuerzo para profundizarlos y consolidarlos.

La identidad vocacional de un maestro es, pues, compleja: parte de un compromiso con su país y con la humanidad, que contagia a los niños en el aula para enfrentar la vida.

El currículo de Formación Docente tiene que ayudar a su formación para trabajar, fundamentalmente, en el aula, pero pensando a ésta como el punto de concreción de una serie de esfuerzos por ser cada día más persona, por averiguar lo que pasa en el mundo cercano y lejano, por articularla con la comunidad. Tiene que ayudarlo a planificar, es decir, a precisar su punto de partida y su horizonte posible; a tener en cuenta los elementos con que cuenta y una óptima articulación de los mismos en las diversas tareas, buscando, al mismo tiempo, la participación de sus propios alumnos, la de los padres y la de la comunidad. Y tiene que instrumentarlo para que pueda evaluar procesos y resultados, a fin de readministrar el conjunto y asegurar pertinencia, con oportunidad.

El documento que estamos presentando, contiene una propuesta curricular para la Formación Docente en la especialidad de Primaria, desarrollada en una Introducción y dos grandes capítulos: DESCRIPCION ACADEMICA DEL NUEVO CURRÍCULO, que presenta el perfil de egresado y una estrategia para lograrlo, y el respectivo PLAN DE IMPLEMENTACION.

Descripción académica del nuevo currículo

Perfil del egresado

Este se obtuvo sobre la base de una matriz que cruza los saberes fundamentales con las funciones básicas de la carrera docente.

- Los saberes**, apuntan a una formación integral profundamente humana, que cuida, a la vez, los aspectos personales y los de relación con los demás; esto es, con los intelectuales, los afectivo-actitudinales y los operativo-motores. Son cuatro:
- *Saber ser*; se refiere al desarrollo de la propia persona en todas sus posibilidades.
 - *Saber convivir*; consiste en la capacidad de ser profundamente humano en las relaciones con los demás.
 - *Saber pensar*, apunta a desarrollar el pensamiento lógico formal y las habilidades intelectuales al más alto nivel, así como a la creatividad.

- *Saber hacer*, es la capacidad de operar creativamente sobre la realidad natural y social, utilizando todo el bagaje intelectual y afectivo acumulado como persona y como miembro de una comunidad.

Las funciones básicas de la carrera docente -ver esquema del perfil del egresado en la siguiente página- se orientan hacia los cambios radicales que el mundo actual exige desde las necesidades de los educandos y desde las posibilidades del avance científico y tecnológico. Hemos considerado las siguientes:

- *Como facilitador del aprendizaje*, el maestro debe realizar un cambio sustantivo en su vieja didáctica. No más decirle al niño o joven lo que tiene que saber, sino instrumentarlo para que aprenda solo y en grupo de pares, y acompañarlo mientras ello se hace posible. Debe convertir el aula en un lugar privilegiado para que los niños y jóvenes manejen instrumentos y equipos y operen sobre los objetos; para que reflexionen sobre lo que ven y aprenden en todas partes; para que procesen y sistematicen la gran cantidad de información que recogen cada día; para que la juzguen y para que las conclusiones a que lleguen informen su modo de actuar.
- *Como investigador*, tiene que ver con la necesidad de descubrir y mantenerse al día en un mundo que cambia constantemente. Como tal, el maestro debe mantener despierta la curiosidad de los educandos por todo lo que acontece a su alrededor y en ambientes cada vez más alejados en el espacio y en el tiempo; para desentrañar el misterio de las cosas y de los fenómenos; para buscar explicaciones a los hechos y soluciones a los problemas.
- *Como promotor de la comunidad*, el docente debe ser ejemplo de respeto y aprecio por la comunidad en la que trabaja; debe valorar y estimular a los niños para que valoren los saberes y aportes de sus diferentes miembros, así como los recursos de su medio; debe mantener y provocar que los niños mantengan estrecha relación de comunicación e intercambio de información y servicios con la gente que los rodea. En otras palabras, debe aprovechar todo lo que la comunidad puede ofrecerles y devolverle desde el servicio educativo el beneficio que de ella reciben. El primer eslabón para la relación con la comunidad son los padres de familia.

PERFIL DE EGRESADO DE FORMACION MAGISTERIAL EN LA ESPECIALIDAD DE PRIMARIA

FUNCIONES SABERES	FACILITADOR	INVESTIGADOR	PROMOTOR
SABER SER	Fortalece su identidad personal y profesional y cultiva su autoestima. Es coherente con principios éticos y espirituales. Tiene altas expectativas en sus alumnos e interés por estimular aprendizajes significativos. Desarrolla y maneja su sensibilidad.	Asume los cambios crítica y creativamente. Desarrolla interés y curiosidad por comprender y profundizar diferentes aspectos de la realidad. Cultiva la libertad de espíritu. Asume responsablemente el riesgo de sus opiniones.	Posee sólidos valores jerarquizados y vive en coherencia con ellos. Desarrolla su conciencia cívica y ecológica, particularmente en el aprecio por la vida. Mantiene independencia sin perder permeabilidad y apertura.
SABER CONVIVIR	Brinda afecto, seguridad y confianza. Practica la tolerancia y la búsqueda de consensos. Maneja relaciones humanas a diferente nivel: interpersonal, interinstitucional, trabajo en equipo. Promueve relaciones humanizantes de género, familiares y comunitarias. Vive los valores religiosos de su propia confesión y respeta los de otras confesiones. Genera respuestas adecuadas para el bienestar colectivo y la defensa civil. Se identifica con su nación y promueve valores patrióticos, la soberanía y defensa nacional. Estimula el desarrollo del sentido de fiesta y de las capacidades lúdicas propias y de sus educandos.	Respeto el pensamiento divergente y valora la interculturalidad. Analiza e interpreta la compleja realidad, en equipos multidisciplinarios, para plantear alternativas de solución. Coordina con especialistas afines y promueve el intercambio de saberes.	Raconoce, practica y divulga la defensa de la salud, de los recursos naturales, de los derechos humanos y de la paz. Practica y fomenta la responsabilidad solidaria, la participación y la equidad. Se compromete con los problemas y aspiraciones de los demás. Favorece la concertación, la organicidad y la institucionalidad democrática.
SABER PENSAR	Domina conceptos y teorías actualizados, amplios y profundos sobre las disciplinas educativas y de su especialidad. Posee una cultura general de calidad para el nivel de educación superior. Canaliza la política y legislación educativas vigentes, así como la orientación proveniente de los objetivos regionales, nacionales y de la humanidad de nuestro tiempo. Domina la teoría curricular, las respectivas técnicas de planificación y diversificación, así como diseños de evaluación coherentes con los nuevos enfoques de la educación. Desarrolla los niveles más altos del pensamiento lógico formal y del juicio moral.	Domina conceptos y teorías actualizados, amplios y profundos sobre Filosofía, Epistemología, Estadística, Comunicación e Investigación Educativa. Recoge los aportes del saber tradicional.	Posee conocimientos suficientes y actualizados sobre los aspectos ecogeográfico, económico, social, político y cultural de la comunidad en la cual trabaja.
SABER HACER	Define y elabora Proyectos Educativos Institucionales, sobre la base del diagnóstico y perfil del establecimiento y garantiza su gestión eficiente. Diversifica el currículo en función de las necesidades y posibilidades ecogeográficas, económicas y socioculturales de la región y del área de influencia de su institución. Planifica, organiza, ejecuta y evalúa situaciones de aprendizaje significativas, a partir de las características etnolingüísticas de los niños, de su cosmovisión, experiencias y potencialidades. Elabora proyectos de aprendizaje en diversos escenarios o situaciones: bilingüismo, escuela unidocente, aula multigrado, aula homo o heterogénea del mismo grado, aula o grupo de nivelación, niños que trabajan, escuelas de padres, alfabetización y post alfabetización de adultos, teleeducación. Promueve el auto e interaprendizaje, al aplicar metodologías activas, de preferencia constructivistas, que favorezcan la iniciativa personal y grupal, así como la auto e interevaluación permanentes. Domina diversas técnicas para la selección, adecuación, diseño, elaboración y empleo de materiales educativos, a partir de aquellos propios del lugar o recuperables. Maneja técnicas de trabajo grupal que faciliten la generación de liderazgo, el uso eficiente del tiempo y actitudes democráticas, empatía y respeto mutuo. Crea y mantiene un ambiente estimulante para el aprendizaje y la socialización en el aula y en la escuela. Aplica teorías, enfoques y metodologías contemporáneas sobre comunicación, educación por el movimiento, educación social, ambiental, lógico-matemática y para el trabajo.	Maneja técnicas e instrumentos para obtener información de todo tipo de fuentes, para procesarla, analizarla, sistematizarla e interpretarla. Realiza proyectos de investigación-acción sobre la problemática educativa local y de sus alumnos, con el propósito de producir y difundir innovaciones productivas y pertinentes. Sistematiza su práctica y la socializa.	Hace participar a la escuela en el diseño y ejecución de proyectos de desarrollo integral de la comunidad e integra a ésta en la gestión de la escuela. Utiliza resultados de la investigación en la solución de problemas de la comunidad. Fomenta la identidad cultural de la población, a través del uso de su lengua materna y del desarrollo y difusión de los respectivos valores culturales. Maneja y difunde técnicas agroecológicas y de conservación del medio, orientadas al uso sostenible de los recursos.

Estrategia para lograr el perfil

Se basa en los siguientes aspectos:

- Selección y organización de contenidos
- Metodología
- Evaluación y
- Organización de la carrera.

Selección y organización de contenidos

La **selección de contenidos** se basa en los dos tipos de competencias necesarias para la carrera docente en la especialidad de primaria:

- Lo que los futuros maestros deben hacer aprender a sus alumnos y el sustento teórico de los correspondientes contenidos en el nivel profesional.
- Los instrumentos profesionales que, como futuros maestros, deben dominar.

Los contenidos se han organizado en grandes áreas globalizadoras, correspondientes a grandes sectores de la realidad que facilitan la actualización y diversificación curricular. Estas áreas son:

- Ecosistema, Sociedad, Educación Religiosa, Comunicación Integral y Matemática, con respecto al primer tipo de competencias.
- Educación, que integra todos los instrumentos profesionales considerados, tanto teóricos como técnicos.

Estas áreas son descritas en su concepción global y en su programación, presentándose en la forma de **Cartel de Alcances y Secuencias**.

Los carteles son matrices de doble entrada en las que se distribuyen los contenidos de un área a lo largo de la carrera. La organización global de estos contenidos tiene un orden lógico y un carácter interdisciplinar que, sin embargo, respeta la estructura de las ciencias o disciplinas involucradas. Es interdisciplinar porque combina varias ciencias, que se apoyan unas a otras, en una estructura de conjunto que permite visiones integrales de la realidad estudiada.

Estos carteles son documentos orientadores porque, no sólo programan, sino que establecen el sentido educador de las áreas, pudiendo ser fácilmente actualizados, profundizados, ampliados y diversificados. Sus ejes verticales presentan la estructura temática del área o subárea y los ejes horizontales los semestres en los cuales se desarrollará.

A continuación, a modo de ejemplo, se presenta el Área Ecosistema; las demás conservan la misma estructura.

1. Descripción del área

Ella se inscribe en una concepción integral e integradora de la realidad, dentro de la cual los seres humanos interactúan con los otros componentes de la misma en una dinámica activa. Se ocupa de aquel sector de esa realidad compuesto por los seres, objetos, fenómenos y procesos naturales, de la cual el hombre forma parte. Para los estudiantes de la especialidad de primaria, el área *Ecosistema* se propone lo siguiente:

- Dotar a los futuros maestros de instrumentos de observación, experimentación y análisis que les permitan investigar, con rigor científico, su entorno ecológico, aprovechar sus recursos y preservarlo, desarrollando, al mismo tiempo, sus habilidades intelectuales al más alto nivel posible.
- Suscitar el compromiso permanente con la defensa del medio ecológico y el aprovechamiento racional de sus recursos, de tal modo que se apoye a las poblaciones en el logro de la alimentación y salud que requieren para lograr una vida mejor y más plena. Compromiso que dará una nueva dimensión a su desarrollo afectivo y moral.
- Asegurar el desarrollo motor de los estudiantes, especialmente en las destrezas necesarias para trabajar en el campo y en el laboratorio, para desplazarse y para representar sus observaciones e ideas.
- Entrenar en el manejo de una adecuada tecnología curricular, que instrumente a los estudiantes para facilitar y estimular el respectivo aprendizaje intelectual, ético-actitudinal y motor de sus propios alumnos, asumiendo la responsabilidad de desarrollarlos integralmente en su inteligencia, en su juicio moral, en su afectividad y en su capacidad operativa.

El área se ha organizado en tres subáreas, que ordenan la distribución de contenidos a lo largo de la carrera. Estas subáreas son: Ecosistema y Currículo, Estudio del Ecosistema, Proyectos de Transformación del Ecosistema.

- En la subárea **Ecosistema y Currículo** se estudia la propuesta curricular del nivel primario en el área correspondiente, se consolida el dominio de sus contenidos, se aprende una didáctica básica que permita diseñar clases para primaria, ejecutadas, primero, en forma simulada y luego con alumnos reales, para ser finalmente evaluadas. Esta subárea permite que los estudiantes se inicien en una práctica temprana, a la vez que asegura que se subsanen los vacíos que ellos traen de su educación anterior.
- En la subárea **Estudio del Ecosistema** se combinan las diversas Ciencias Naturales en una perspectiva interdisciplinar para llevar a los estudiantes a una visión integrada del mundo natural y de sus distintos niveles de organización. Se describirá con más detalle en el Cartel de Alcances y Secuencias respectivo.
- En la subárea **Proyectos de Transformación del Ecosistema** se abordará la problemática de salud y del espacio ecológico y sus recursos, a través de proyectos de investigación-acción que busquen y experimenten, en alguna medida, alternativas de solución.

II. Descripción de la programación global del área

La estructura temática tiene un carácter teórico-práctico, que combina el estudio científico de la realidad con sus posibilidades técnicas y operativas de transformación, relacionándolo, a la vez, con las exigencias de su aprendizaje por educandos de primaria. Las tres subáreas concretan esta combinación.

La subárea **Ecosistema y Currículo**, trabaja con los seis grados de Primaria en los tres o cuatro primeros semestres, estudiando los componentes del currículo oficial del área correspondiente y su relación con el estudio integral del ecosistema. Propone ciertas técnicas sencillas de diseño, ejecución y evaluación de sesiones de aprendizaje de cada grado, apoyadas por la subárea Psicología, las que se profundizarán en la subárea Currículo, Tecnología y Gestión. Ecosistema y Currículo está asociada a la práctica, a través de la cual se realiza su aplicación.

La subárea ***Estudio del Ecosistema***, recurre a las diversas ciencias que estudian los diferentes niveles de organización de la materia de cualquier ecosistema. Así, la Ecología estudia la organización global del mismo; las Ciencias de la Tierra, la Química y la Física estudian los factores abióticos o biotopo; la Biología estudia los factores bióticos o biocenosis. La distribución secuencial de los contenidos de estas ciencias obedece a criterios de creciente complejidad, tanto por el lado del espacio ecológico programado para cada semestre, como por el de la estructura de las propias ciencias.

La *Ecología* se inicia con el estudio del ecosistema local y va ampliando su ámbito y complejidad hasta concluir, en el octavo semestre, con el estudio de la Biósfera como totalidad.

Las *Ciencias de la Tierra* se han introducido por ser indispensables para el mejor conocimiento de un país minero como el Perú. En el primer ciclo, se ven rocas y suelos, en relación con el ecosistema local, para concluir, en el octavo ciclo, con una introducción a las teorías sobre el origen del universo, del sistema solar y de nuestro planeta.

La *Química* se inicia con el estudio de los factores abióticos del ecosistema, agua y aire, y de algunos fenómenos químicos. En el octavo ciclo concluye con el estudio de los problemas químicos de la biósfera, habiéndose estudiado, entretanto, los temas principales de una Química Básica.

La *Física* se inicia con el estudio de la luz y del calor, en relación con el funcionamiento del ecosistema, continuándose con el estudio de los diversos tipos de energía; en el octavo ciclo concluye con el estudio de la energía nuclear y los problemas de contaminación física de la Biósfera.

La *Biología* se inicia en el primer semestre con el estudio de los sistemas metabólicos en los seres vivos y en el hombre, y concluye con el estudio de las teorías sobre el origen de la vida.

La subárea ***Proyectos de Transformación del Ecosistema***, comprende proyectos de investigación-acción sobre alimentación, salud y producción. Pretende que los estudiantes utilicen sus conocimientos teórico-tecnológicos en la solución de problemas de su medio, los que a su vez son motivadores de nueva investigación y constituyen contenidos fundamentales para una educación para el trabajo, especialmente en zonas rurales.

Los proyectos de *Salud y Alimentación*, tanto en lo que se refiere a investigación como a acción, empiezan con la higiene de los sistemas metabólicos y concluyen con uno de salud global.

Los proyectos *Productivos*, varían según la economía local o regional y según las posibilidades de cada institución. En el Cartel que proponemos, se centran en el Sistema Agroecológico Demostrativo (SAD), experimentado con éxito en algunas escuelas de nuestro mundo rural andino.

III. Cartel de alcances y secuencias

En la página 105 se presenta un esquema del mismo

Metodología

La Metodología a utilizarse debe recoger el aporte de las actuales corrientes constructivistas, especialmente en los siguientes aspectos:

- El énfasis del proceso educativo está en el aprende más que en el enseñar. Por ello, el formador debe facilitar el aprendizaje y no simplemente transmitir discursos o técnicas.
- El estudiante es quien tiene que construir su propio aprendizaje significativo.
- Este aprendizaje debe construirse a partir de aprendizajes anteriores, dentro de los cuales, los nuevos adquieren su significado.
- El estudio y el trabajo en grupo potencian la capacidad de aprender.
- El error y el conflicto deben ser manejados como nuevas fuentes de aprendizaje.

Estos aportes conducen a la estructuración de modelos metodológicos o conjuntos articulados de pasos a seguir para lograr determinados aprendizajes. Estos modelos cumplen una función orientadora, por lo que tienen que ser sumamente flexibles, pudiendo modificarse o combinarse buscando siempre la mayor eficacia para el aprendizaje.

Se sugieren: Trabajo de campo, en Bibliotecas y Archivos, en Laboratorio, con Medios de Comunicación Social, Consulta a expertos, Procesamiento de la Información, Proyectos, entre otras.

CARTEL DE ALCANCES Y SECUENCIAS DEL AREA ECOSISTEMA

SUBAREAS			CICLOS	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
ECOSISTEMA Y CURRÍCULO				El área Ecosistema y el desarrollo de competencias en niños de 1ª y 2ª grado. Componentes del área en el currículo de 1ª y 2ª de Primaria. Diseño de una clase para 1ª y 2ª de Primaria. Ejecución de una clase simulada para 1ª y 2ª Prim.	→ 3ª y 4ª grado → 3ª y 4ª grado → 3ª y 4ª grado Ejecución de una clase real para 1ª a 4ª de Primaria.	→ 5ª y 6ª grado → 5ª y 6ª grado → 5ª y 6ª grado → 5ª y 6ª grado	Ejecución de clases con grupos de nivelación.	→	Práctica discontinua.	Proyectos de Práctica discontinua en el área rural.	Proyectos de Práctica discontinua en la localidad.
ESTUDIO DEL ECOSISTEMA	CIENCIA DE LA ORGANIZACIÓN	ECOLOGIA		Ecosistema local y sus factores. Principales relaciones. Microcuenca, Cuenca.	Pais ecológicos de la zona. Individuos, poblaciones, comunidades. Cadenas Alimenticias.	Ecosistemas terrestres de la Región. Fronteras y relaciones entre ecosistemas vecinos.	Ecosistemas acuáticos de la Región.	Ecosistema del Perú. Recursos naturales. Biodiversidad y densidad ecológ. Equilibrio ecológ. Manejo sostenible de recursos natur.	Modelos de organización de la Biosfera: BIOMAS.	Modelos de organización de la Biosfera: REGIONES BIOGEOGRAFICAS.	La BIOSFERA en el tiempo: evolución. Taxonomía. Riquezas de la Biosfera y grandes problemas actuales. Alternativas de solución.
				Rocas. Composición. Clases. Suelos.	Relieves. Erosión. Sedimentación.	Mineralogía. Mineralogía en el Perú.	Metalogía. Metalurgia en el Perú.	Ciclo geodinámico externo.	Estructura de la Tierra. Ciclo geodinámico interno.	Ciclo geodinámico de la Región.	Teorías sobre el origen del universo, sistema solar y de la Tierra.
	CIENCIAS DEL BIOTIPO	QUIMICA		Agua. Soluciones. Aire. Atmósfera. Cambios químicos. Mezcla y combinación. Combustión.	MATERIA. Propiedades. Cambios de estado. Ciclos de la materia.	El átomo. La tabla periódica. Distribución electrónica. Enlaces químicos.	Funciones químicas inorgánicas.	Química del carbono. Hidrocarburos.	Funciones orgánicas oxigenadas y nitrogenadas.	Bioquímica: nociones.	Problemas quim. de la Biosfera. Contaminación del aire, destrucción de la capa de ozono, lluvia ácida.
				Fenómenos físicos. Calor y temperatura. Luz. Mediciones.	ENERGIA. Clases. Fenóm. físico-químicos: ósmosis, difusión, capilaridad, tens. superficial.	Ondas: luz y sonido. Masa, peso, gravedad.	Fuerza y movimiento.	Fuerzas y máquinas.	Electricidad, magnetismo y electro-magnetismo.	Electrónica.	Problemas físicos de la Biosfera: efecto invernadero, residuos nucleares, contaminación, ruidos. Física Nuclear.
PROYECTOS DE TRANSFORMACION DEL ECOSISTEMA	CIENCIA DE LA BIOCENOSIS	BIOLOGIA		Sistemas metabólicos en los seres vivos y en el hombre.	Estruc. Bás. de los seres vivos: CELULA. Tejidos, órganos, sistemas, organismos.	Sistemas de reproducción en los seres vivos y en el hombre.	Nociones de Genética.	Sistemas de relación en los seres vivos y en el hombre: locomotor, sensorial.	Sistemas de relación en los seres vivos y en el hombre: hormonal y nervioso.	El hombre y las relaciones entre sus sistemas orgánicos.	Teorías sobre el origen de la vida.
				La alimentación en la población local. Higiene de los sistemas metabólicos en la población local. Trabajo descriptivo.	Productos alimenticios y medicinales de la zona. Monografía.	La Educación Sexual en la localidad. Los abonos utilizados en la zona. Monografía.	Posibilidades de desarrollo de la piscicultura en la zona. Monografía.	Higiene de los sistemas locomotor y sensorial. Biodiversidad y densidad ecológica en la Región. Monografía.	Higiene de los sistemas hormonal y nervioso. Problemas por falta de energía eléctrica en la zona. Monografía.	Proyecto de salud integral preventiva. La crianza de animales menores en la zona. Monografía.	Posibilidades para la agroindustria en la región. Monografía.
PROYECTOS DE TRANSFORMACION DEL ECOSISTEMA	PROMOCION COMUNAL	INVESTIGACION		Proyecto de prevención de enfermedades de los sistemas metabólicos. SAD: Bases teóricas. Principios. Descripción. Lombricultura: instalación, manejo. Conservación del ambiente. Cultivo de hortalizas. Preparación de sopas, ensaladas.	Proyecto de utilización de los productos alimenticios y medicinales de la zona. SAD: Biohuerto. Implementación, manejo. Cultivo de gramíneas y leguminosas de la zona. Preparación de dietas.	Proyecto de Educación Sexual. SAD: Viviero: instalación, manejo.	Proyecto de prevención de enfermedades por transmisión sexual. SAD: Pastos y plantaciones. Instalación, manejo. Conservación del ambiente. Reciclaje de materiales de desecho.	Proyecto de prevención de enfermedades de los sistemas locomotor y sensorial. SAD: Crianza de aves y conejos. Instalación. Manejo. Alfabetización ambiental. Proyecto de construcción de máquinas simples.	Proyecto de prevención de enfermedades de los sistemas hormonal y nervioso. SAD: Crianza de aves. Instalación, manejo. Proyecto de compostura de electrodomésticos.	Proyecto de primeros auxilios. SAD: Cultivo de plantas aromáticas y medicinales. Posibilidad de manejo de la avicultura: agropecuaria, silvopastura.	SAD: Conservación mecánica de suelos: zanjas de infiltración, terrazas, camellones. Transformación de productos agropecuarios. El SAD como empresa.

Otras consideraciones metodológicas consideradas son:

I. Relacionadas con la dinámica grupal

Aunque no consideramos la dinámica grupal como un modelo, sí pensamos que es un complemento indispensable para cualquier aprendizaje. Proponemos que los modelos en general se inscriban en el siguiente patrón básico:

- Orientación del formador.
- Puesta en común de los conocimientos que los estudiantes traen sobre el tema a estudiarse.
- Trabajo personal del estudiante.
- Trabajo en pequeño grupo.
- Trabajo de toda la clase.

Hoy también una serie de dinámicas que movilizan el trabajo grupal y lo motivan, y que son fácilmente utilizables en cualquier circunstancia.

II. Relacionadas con aspectos remediales del aprendizaje

Dada la dificultad que manifiesta un número significativo de niños, especialmente de los primeros grados de primaria, es indispensable que el formador maneje y transmita a sus estudiantes una serie de técnicas para la atención de niños que fracasan en el estudio, en especial, pero no exclusivamente, en las áreas de Matemática y Comunicación Integral.

III. Relacionadas con el uso de otros modelos

Además de los modelos descritos, que son los más corrientes, se recomienda utilizar el estudio de casos y el taller.

IV. Relacionadas con el uso de más de un sentido

Es aconsejable, en la medida de lo posible, entrenarse en un aprendizaje multisensorial, que aproveche la información proveniente de más de un sentido.

V. Relacionadas con el trabajo personal

Es conveniente desarrollar el hábito de planificar el propio trabajo personal, por lo que los formadores deben entrenarse en este sentido y deben tratar de que sus estudiantes lo hagan y sepan desarrollar este hábito en los niños.

Evaluación

Siendo la evaluación un proceso **fundamentalmente educativo**, destinado a controlar y asegurar la calidad de los aprendizajes, en el Currículo de Formación Docente debe acusar las siguientes características:

- Debe apoyar el logro de aprendizajes de calidad, evitando todo carácter represivo y toda acción que tienda a desalentar a quien aprende.
- Debe ayudar a ubicar a cada estudiante en el nivel curricular que le permita tener éxito.
- Debe ser integral en una doble dimensión: a) Recoge y procesa información sobre el conjunto de aprendizajes intelectuales, afectivo-actitudinales y operativo-motores de los estudiantes. b) Detecta las causas del éxito o fracaso, obteniendo y procesando información sobre todos los factores que intervienen en dichos aprendizajes.
- Debe ser permanente, como un proceso continuo en su previsión y desarrollo.
- Debe ser sistemática, articulando en forma estructurada y dinámica las acciones y los instrumentos que programa y utiliza.
- Debe ser objetiva, ajustándose a los hechos con la mayor precisión posible.
- Debe considerar el error y el conflicto como fuentes de nuevos aprendizajes y la gestión y autogestión de errores y conflictos como instrumentos fundamentales para la formación integral.
- Debe ser diferencial, precisando el grado de avance y el nivel de logro de cada estudiante.
- Debe ser efectivamente participante, para lo cual los estudiantes deben manejar las técnicas que les permitan autoevaluarse y evaluar a sus pares.

Tipos de evaluación considerados

Consideramos, sobre todo, dos tipos de evaluación: de *resultados y de proceso*. En el primer caso, se evalúan los aprendizajes concretos de los estudiantes y, en el segundo caso, el papel jugado por los diversos factores intervinientes.

En la *evaluación de resultados*, se tiene en cuenta lo siguiente:

- Los criterios de evaluación deben traducirse en indicadores que permitan identificar el nivel de logro de las competencias buscadas. Estos criterios deben precisarse en los sílabos.

- Las técnicas que no deben faltar son la observación, la entrevista y los cuestionarios, combinados de un modo u otro según los casos.
- Los instrumentos pueden ser múltiples. Es importante analizar su aplicación y los resultados obtenidos.
- Las estrategias destinadas a conseguir la óptima participación de los estudiantes en su propia evaluación son, principalmente, las siguientes: la gestión y autogestión de errores y conflictos, el manejo de la tecnología de evaluación utilizada en la formación, la comunicación permanente de los resultados parciales de la evaluación. Estas estrategias se complementan y potencian mutuamente. La gestión y autogestión de errores y conflictos lleva al análisis de las causas del fracaso y a la búsqueda de alternativas para su superación. Ello depende de que los estudiantes manejen la tecnología de evaluación que se está utilizando. Pero nada será eficaz si los estudiantes no pueden contar con una comunicación permanente de sus resultados parciales. Si los estudiantes son evaluados de este modo, es muy probable que ellos utilicen las mismas estrategias para evaluar posteriormente a sus alumnos.

Para la *evaluación del proceso*, consideramos importantes los siguientes factores:

- La programación, implementación, ejecución y evaluación de las acciones destinadas a promover los aprendizajes.
- La preparación y actuación del formador.
- La influencia del contexto material y sociocultural del Centro de Formación.
- La influencia del contexto material y sociocultural de la comunidad.

Estructura de la carrera

La carrera se ha estructurado en tres etapas, que combinan con diferentes énfasis las áreas y las funciones docentes.

La primera etapa privilegia la aproximación a la realidad del escolar y de su medio, el conocimiento y manejo del currículo vigente y sus posibles alternativas, y la práctica inicial. Tiende a desarrollar la capacidad de observar, de leer comprensivamente, de procesar la información obtenida y de ubicarla. Busca también que los primeros contactos con los niños y la comunidad sean positivos y motivadores. Se desarrolla durante los cuatro primeros ciclos o semestres.

La segunda etapa es de análisis y sistematización teórica a partir de la experiencia vivida en la primera etapa. Acentúa y profundiza los procesos de abstracción y generalización. Tiende a desarrollar el pensamiento riguroso y la creatividad, al mismo tiempo que busca consolidar el compromiso con la educación. Se centra en los ciclos quinto a octavo.

La tercera etapa es de práctica profesional intensiva y de profundización en la investigación, que conducirá al trabajo para la titulación. Se centra en el desarrollo del pensamiento riguroso, de la creatividad y de las actitudes y ética profesional. Se desarrolla en los ciclos noveno y décimo.

Plan de implementación del nuevo currículo

Sistema de capacitación para los docentes formadores

En el Perú, no hay un sistema de formación de formadores. La mayoría de ellos obtuvo su título de Profesor de Educación Inicial, Primaria o Secundaria en un Instituto Superior Pedagógico o en una Universidad; los demás provienen de otras carreras. Muchos han seguido cursos o cursillos, han participado en diversos eventos y un cierto número entre los egresados de Pedagógicos han obtenido bachilleratos, segundas especialidades o licenciaturas en diversas universidades. Cerca de ochocientos han seguido o están siguiendo el Curso de Segunda Especialidad en Formación Magisterial de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Estos últimos, no constituyen ni el veinte por ciento de los actuales formadores de los Pedagógicos estatales del Perú.

Del conjunto de más de cinco mil formadores de los Institutos Superiores Pedagógicos existentes, una buena cantidad -imposible de precisar con los datos actuales- sólo han hecho sus estudios profesionales.

Los centros de formación, Institutos o Universidades, son de todas las calidades. Unos son muy buenos, otros algo menos, otros son deficientes. Las universidades buenas cuidan mucho la capacitación en la especialidad, sosteniendo que sólo se enseña bien lo que se conoce muy bien; en cambio, ahondan menos en metodología y reducen al mínimo la práctica. Hasta hace unos quince años, en los Institutos se estudiaba más tecnología que contenidos de la especialidad. El currículo de 1985, pensado desde 1981, cambió el panorama, introduciendo bastantes contenidos teóricos, de tal modo que la formación se acercó bastante en ambos tipos de instituciones.

Esta formación, para la mayoría de los egresados en los últimos diez o quince años, tiene una marcada orientación conductista.

El amplio y variado espectro que presenta la calidad profesional de los más de cinco mil formadores de los actuales Institutos Pedagógicos, se relaciona con una serie de factores, que inciden, unas veces para mejorar la situación y otras para empeorarla. A continuación describiremos los que nos parecen más significativos.

Factores de incidencia negativa

1. El haber considerado a los *maestros* en general como *funcionarios*, que debían cumplir normas rígidas, en este caso programas oficiales detallados, con exceso de contenidos fragmentados, cuya memorización era controlada en los exámenes. La única posibilidad de actuación de los maestros era en los aspectos metodológicos y didácticos. Al no poder tocar los contenidos y al ser éstos excesivos, la metodología terminó por reducirse al discurso del formador sobre el tema (explicado o dictado), unas cuantas preguntas o ejercicios para verificar su asimilación y una evaluación para controlar su recuerdo. Este tipo de educación ha producido una población poco creativa y con tendencia a repetir el pasado y a buscar recetas para resolver los problemas de la vida diaria. Frente al cambiante mundo actual, este modelo tiene muy poco que ofrecer. Por desgracia, es lo que predomina en el país, incluso en la educación superior, universitaria o no.

2. La *fragmentación* múltiple que se presenta en la historia de la formación y ejercicio profesional de los actuales formadores es otro factor negativo importante. Por un lado, su aprendizaje escolar y magisterial y su ejercicio profesional en el aula han sido segmentados y desarticulados, basado en *disciplinas independientes* destinadas, fundamentalmente, a la memoria y a la aplicación mecánica de saberes. Por otro lado, existe una casi *incomunicación académica* en gran parte de las instituciones de formación docente, tanto al interior de las mismas como en sus relaciones con la comunidad y con otras instituciones educativas. Esto hace muy difícil la relativa especialización de sus miembros y vuelve sumamente costoso cualquier sistema de capacitación para mejorar la calidad de la educación.

3. La *irrelevante investigación* que se realiza en los Pedagógicos, hace que los formadores sólo participen como asesores de tesis. Hay muy poca investigación realizada por ellos.

4. La escasez y desactualización de la *bibliografía* a la que los formadores tienen acceso, no hace sino acentuar el efecto anterior y, según los casos, hace crecer la brecha profesional entre unos y otros, ya que hay institutos que sí cuentan con bibliotecas bastante buenas.

5. El escaso acceso a la *tecnología de punta* acentúa la desactualización y priva de canales de agilización a todos los procesos de aprendizaje. El mundo de hoy tarda mucho en llegar a nuestros Institutos en términos académicos. Aún los programas televisivos de divulgación que llegan por telecable o cable mágico, son poco accesibles a la gran mayoría de nuestras instituciones de formación docente.

6. En la mayoría de los Pedagógicos que conocemos, casi no hay espacios para la *reflexión académica sistemática*. Esto se agrava porque en muchos casos, no se cuenta con una sala de profesores.

7. La escasez de institutos que cuenten con un *Proyecto Educativo de Desarrollo Institucional*, ya que la mayoría funciona con sólo planes de trabajo anuales.

8. Existe un *inadecuado seguimiento* de los Institutos por parte de las instancias intermedias del Ministerio de Educación, USES, Subregiones o Regiones Educativas, que se limitan, por lo general, a los aspectos formales o administrativos. Por poco que un formador lea para preparar sus clases, tiene más tiempo para ello que un funcionario sin clases (la mayoría de los actuales), que ocupa casi todo su tiempo en manejar expedientes rutinarios. Esto tiene un grave efecto sobre las posibles experiencias de innovación. El funcionario teme lo que no conoce y no puede controlar, adoptando una actitud netamente conservadora. A ello hay que añadir la verticalidad habitual de quienes manejan el control de la situación y que tienen el poder de interferir cuando creen que algo puede amenazar este poder, por lo general bastante arbitrario. Si esto no llega a corregirse, cualquier innovación puede morir aquí o hacerse más difícil y costosa.

9. Hay mucha dificultad para mantener actualizado el *sistema normativo*. Actualmente, los reglamentos de Práctica, de Titulación y de Evaluación son los de 1988. El Reglamento General actualizado está tardando bastante en salir. Por lo general, estos documentos tienden a entrar en detalles, lo que los vuelve obsoletos rápidamente. Y el sistema se ha manifestado hasta ahora muy lento para producir alternativas actualizadas.

10. El bajo nivel de remuneraciones de los formadores los obliga a buscar trabajos adicionales para sobrevivir o a dejar la carrera o el nivel prematuramente. Hoy existe personal muy joven y con escasa experiencia.

11. La *inestabilidad laboral* de gran parte de los formadores, contratados en buena proporción, hace que corra peligro la inversión que se haga en su capacitación, a menos que esto se pueda corregir rápidamente.

12. La *expansión inorgánica y masiva de los pedagógicos particulares*, en la mayoría de los casos con más interés en el lucro que en la calidad de la formación docente que conducen, puede crear un serio problema de maestros titulados con formación sin calidad compitiendo en el mercado de trabajo y llegando a las aulas.

13. Las universidades tienen dificultades para admitir cierto tipo de cambios como la práctica temprana de los estudiantes, la interdisciplinariedad, la investigación permanente y similares. El peso del prestigio de una universidad frente a los Pedagógicos, afecta la opinión de algunos formadores, que asumen una posición adversa respecto a este tipo de innovación.

Factores de incidencia positiva

1. El *gran interés de buena parte de los maestros*, especialmente los jóvenes, por seguir estudiando y mejorando su tarea. Casi cualquier oferta de cursos, cursillos y talleres logra buena cantidad de usuarios. Es cierto también que buena parte de este interés se conjuga con la ventaja de poder escapar al trabajo de marzo en los colegios, pero no deja de redundar en beneficio de la actualización del profesorado. Esto permite a los Pedagógicos conseguir formadores entre los maestros jóvenes más actualizados. Por otra parte, los formadores también han entrado en esta corriente de buscar su actualización.

2. La *gran oferta de capacitación y actualización de maestros* surgida en los últimos años en las universidades y otras instituciones. A veces hasta parece que fue la oferta la que provocó el aumento de la demanda. Si bien algunos cursos no ofrecen casi ningún aporte, hay otros que son de la mayor calidad. Queremos

señalar, concretamente, la labor de la Universidad Católica, con sus cursos a distancia para formadores, el más importante de los cuales, el de Segunda Especialidad en Formación Magisterial, está ya en su cuarta promoción. El impacto de este curso empieza ya a sentirse en varios Institutos.

3. Hace algo más de una década, en varios centros educativos del país, se inició una serie de *experiencias innovadoras*, generalmente al abrigo de una ONG o de alguna institución de prestigio, las que fueron introduciendo variaciones curriculares que permitieron, a su vez, el uso creativo de metodologías activas y de tipo constructivista. Unos cuantos Pedagógicos participaron también en esta búsqueda, con o sin la ayuda de un patrocinador, lo que los ha distanciado del promedio de sus pares.

4. Algunas ONGs han abierto espacios de *intercambio y de reflexión* para los maestros, especialmente los que están comprometidos en innovaciones. Sus encuentros, revistas y publicaciones están contribuyendo significativamente al mejoramiento de la calidad de la educación en el país, aunque todavía en pequeña escala.

5. El propio gremio magisterial ha empezado a preocuparse por el desarrollo profesional de sus miembros en los últimos años. La revista y los programas de la *Derrama Magisterial* y algunos *Congresos Pedagógicos*, son manifestaciones de esta búsqueda.

6. Hace tres años, el Ministerio de Educación aprobó un currículo para la articulación de la Educación Inicial, para niños de 5 años, con los dos primeros grados de Primaria. Este presentaba un enfoque constructivista, insistiendo en el papel protagonista de los niños y en el del facilitador del aprendizaje de los maestros. Para su aplicación, montó un doble canal de capacitación, el de los órganos descentralizados del Ministerio de Educación y el de los Entes Ejecutores contratados. El primer canal, sólo en algunos casos dio resultados, mientras que los entes ejecutores están teniendo éxito en casi todas partes.

7. Allí donde los formadores de los Pedagógicos han entrado en el Programa de Capacitación mencionado (PLANCAD), se ha iniciado una modificación sustantiva de la actitud pedagógica de varios de ellos. Sin embargo, el currículo vigente, atiborrado de contenidos fragmentados, no da espacio a un mayor avance metodológico. Pero la *acción capacitadora* del PLANCAD sobre los formadores de esos pedagógicos existe y puede ser aprovechada.

8. La experiencia de los Sistemas Agroecológicos Demostrativos, introducida a un grupo de Institutos Superiores Pedagógicos en el programa PEEFORM, está contribuyendo a replantear la formación científica de nuestras instituciones educativas, relacionándola estrechamente con el trabajo y con el uso sustentable del espacio ecológico.

9. Las experiencias curriculares alternativas de Educación Bilingüe Intercultural en primaria y formación docente, han aportado un mejor uso de lo interdisciplinar y han enfatizado la reflexión sobre la *interculturalidad*.

10. Algunos Institutos Pedagógicos han logrado un efecto *multiplicador*, al ofrecer cursos, jornadas, talleres y asesoramiento a los centros educativos de su área de influencia.

11. La voluntad de *intercambiar experiencias* de los Pedagógicos que, en 1996, han organizado encuentros regionales o zonales.

12. El esfuerzo para mejorar la *infraestructura y equipamiento* realizado por los usuarios de los programas de Profesionalización Docente, si bien no aprobamos que esto haya, casi, reemplazado a la investigación.

13. La puesta en marcha del *nuevo currículo* experimental de Formación Docente para la especialidad de Primaria en 15 institutos piloto, con su interdisciplinariedad articuladora, su práctica e investigación permanentes e interactuantes, su metodología de corte constructivista y su evaluación en la nueva perspectiva, ha despertado el interés, y en muchos casos el entusiasmo, de los estudiantes y formadores. Si bien estos institutos son todavía una fracción reducida del total de sus pares, su existencia es una fuente de nuevas posibilidades. Muchos de sus formadores, que participan en PLANCAD, han seguido cursos de Segunda Especialidad y algunos han participado en innovaciones educativas. Sin embargo, son todavía pequeños núcleos en sus instituciones. Hay, pues, un doble reto por delante: ampliar la experiencia en busca de calidad en la propia institución piloto comprometiéndola a todos sus formadores, y ampliar la experiencia hacia fuera, a los otros Institutos Pedagógicos.

Descripción académica del curriculum de capacitación de formadores.

Este currículo tuvo en cuenta que, en el anterior, vigente entre 1981-85, se podía identificar tres tipos de problemas: de orientación, de pertinencia y de racionalidad.

Entre los **problemas de orientación**, creemos de gran importancia: la escasa preocupación por el desarrollo del juicio moral autónomo de los estudiantes, por el desarrollo del pensamiento lógico formal en sus niveles más complejos, por la relación con el mundo del trabajo, de la producción y de la vida cotidiana, por la necesidad de velar por el espacio ecológico y el uso sustentable de los recursos naturales.

Como **problemas de pertinencia**, señalamos los siguientes: es rígido, urbano y costoso; parte de supuestos universales y no de necesidades vitales de la gente concreta entre la cual se aplicará; carece de canales para asegurar su permanente actualización.

Como **problemas de racionalidad**, consideramos: la exuberancia de contenidos y su desarticulación; el escaso aprovechamiento de las fuentes de información disponibles; el tipo de competencias inadecuadas que se exige a los estudiantes; la deficiente implementación en general.

Este currículo está detrás de la formación profesional de gran parte de los actuales docentes. Los currículos anteriores no eran mejores. Todo programa de capacitación de formadores tiene que tener en cuenta esta situación para programar su superación, en el contexto de los factores negativos y positivos ya señalados.

El Perfil se elaboró sobre la base de una matriz que cruza los saberes fundamentales con las *funciones básicas* de la carrera docente.

Los saberes apuntan a una formación integral profundamente humana, que cuida los aspectos personales y los de relación con los demás, los intelectuales, los afectivo-actitudinales y los operativo-motores. Consideramos cuatro:

- *Saber ser*; se refiere al desarrollo de la propia persona en todas sus posibilidades, incluso en el desarrollo de un juicio moral autónomo.
- *Saber convivir*; la capacidad de ser profundamente humano en las relaciones con los demás.

- *Saber pensar*; desarrollar el pensamiento lógico formal y las habilidades intelectuales al más alto nivel, así como la creatividad.
- *Saber hacer*; capacidad de operar creativamente sobre la realidad natural y social, utilizando todo el bagaje intelectual y afectivo acumulado como persona y como miembro de una comunidad.

Las funciones básicas de la carrera docente apuntan a los cambios radicales que exige el mundo actual, desde las necesidades de los educandos y desde las posibilidades del avance científico y tecnológico. Hemos considerado las siguientes:

- Como *facilitador del aprendizaje*, el formador debe realizar un cambio sustantivo en su vieja didáctica. En lugar de exponer sus conocimientos, debe instrumentar a los estudiantes para que aprendan solos o en grupos y acompañarlos mientras ello ocurre. Debe convertir el aula, o su equivalente, en un lugar privilegiado para que los jóvenes experimenten, para que procesen y sistematicen la información que obtengan por cualquier medio, para que reflexionen sobre ella, la analicen, la interpreten y la juzguen, para que lleguen a conclusiones y para que con todo esto modifiquen su modo de actuar.
- Como *investigador*, tiene la necesidad de mantenerse al día en un mundo que cambia constantemente, de mantener despierta la curiosidad de sus estudiantes por todo lo que acontece a su alrededor y en ambientes lejanos en el espacio y en el tiempo, por desentrañar el misterio de las cosas y de los fenómenos, por buscar explicaciones a los hechos y soluciones a los problemas.
- Como *promotor de la comunidad*, debe ser ejemplo de respeto y aprecio por la comunidad en la que trabaja; debe valorar y estimular a los estudiantes para que valoren los saberes y aportes de sus diferentes miembros; para que mantengan estrecha relación de comunicación e intercambio de información y servicios con la gente que los rodea. Es decir, debe aprovechar todo lo que la comunidad puede ofrecerles y devolverle en servicios educativos y otros el beneficio que de ella reciben.

Selección y organización de contenidos

El currículo para la Capacitación de Formadores tiene, para cada especialidad, dos grandes componentes: *educación y especialidad*.

El área *educación* está orientada a modernizar la actual capacitación de los formadores en dos sentidos: actualización, articulación y profundización de contenidos y consolidación de destrezas profesionales.

Las áreas de **ESPECIALIDAD** buscan la actualización, ampliación, profundización y articulación de los contenidos de una de las áreas y la consolidación de destrezas profesionales que permitan facilitar los respectivos aprendizajes a los estudiantes. Las áreas que se trabajan en el Plan de Fortalecimiento de 22 Institutos Superiores Pedagógicos son las siguientes:

- Sociedad
- Ecosistema
- Comunicación integral
- Matemática

Metodología

La metodología a utilizarse debe recoger el aporte de las actuales corrientes constructivistas, especialmente en los siguientes aspectos:

- El énfasis del proceso educativo está en el aprender, más que en el enseñar. Por ello, el formador debe facilitar el aprendizaje y no simplemente transmitir discursos o técnicas.
- El “estudiante” es quien tiene que construir su propio aprendizaje significativo.
- El mismo debe construirse a partir de aprendizajes anteriores, dentro de los cuales los nuevos adquieren su significado.
- El estudio y el trabajo en grupo potencian la capacidad de aprender.
- El error y el conflicto deben ser manejados como nuevas fuentes de aprendizaje.

Estos aportes conducen a la estructuración de modelos metodológicos, o conjuntos articulados de pasos a seguirse, para lograr determinados aprendizajes. Estos modelos cumplen una función orientadora, por lo que tienen que ser sumamente flexibles, pudiendo modificarse o combinarse buscando siempre la mayor eficacia para el aprendizaje.

Plan de fortalecimiento de institutos superiores del profesorado

Objetivo

Fortalecer veintidós institutos superiores del profesorado estatales, con el propósito de elevar en forma sustantiva la calidad de sus servicios y su liderazgo en la renovación de la Formación Docente.

Estrategia

- Aplicación en veintidós ISP, de un nuevo currículum de Formación Docente en las especialidades de Educación Primaria y Secundaria (Ciencias Naturales y Sociales), de acuerdo al nuevo paradigma “aprender a aprender”.
- Dotación de materiales bibliográficos e informáticos a dichos institutos y equiparlos del soporte físico necesario para su funcionamiento.
- Capacitación directa a los docentes formadores para aplicar las estructuras curriculares respectivas de acuerdo al nuevo paradigma.
- Capacitación a los directores para mejorar su gestión.
- Formulación de la propuesta del marco normativo pertinente a los cambios propuestos en la modernización de la Formación Magisterial.
- Promocionar la formación de redes entre los institutos, para el desarrollo de propuestas innovadoras desde los docentes y los alumnos.

Logros

- Cambio en la actitud de los docentes.
- Consenso en la necesidad de Modernizar la Formación Docente en el Perú.
- Veintidós institutos aplicando la nueva estructura curricular de Formación Docente, en la especialidad de Educación Primaria diversificada, y once experimentando las estructuras de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales para Formación Docente - Secundaria.
- Alumnos de esos veintidós institutos, desarrollando Pedagogía Activa y con una práctica profesional desde el primer semestre que permite reforzar su vocación y elevar su autoestima.
- La constitución de una Red Nacional de ISP, que permite sostenibilidad y replicabilidad del proyecto, articulando las instituciones entre sí.

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).

Curículo de formación docente para la especialidad de educación primaria

Enfoque evaluativo desde la calidad

POR: Dra. Norma Reáteguil(*)

Se plantea en este documento la necesidad de una aproximación conceptual al problema de la calidad y su articulación con el proceso de formación de profesores. En ese sentido, se desarrolla un encuadre teórico que permite a la autora analizar y evaluar diseños curriculares magisteriales de enseñanza primaria del Perú, así como también investigaciones y estudios sobre el tema y propuestas de formación docente originadas en otros países americanos y europeos.

Presentación

El análisis evaluativo desde la calidad requiere recrear los contextos que van a servir de parámetros para la evaluación, así como evidenciar las estructuras a ser evaluadas.

En este caso el documento que presentamos tiene una aproximación conceptual al problema de la calidad y su articulación con el proceso de formación de docentes, así como con las demandas que se perfilan para el Siglo XXI. Es a partir de este contexto que se han generado las matrices de análisis de contenidos básicos, que han servido para analizar las propuestas al interior de ellas mismas.

Su comparación se hace, además, desde parámetros externos a ellas. En este caso lo constituyen investigaciones realizadas en otros entornos, así como propuestas efectuadas en otras realidades diferentes a la nuestra.

(*) Psicóloga Educacional; Profesora Principal de la Pontificia Universidad Católica del Perú; Consultora PRO-FORMA - GTZ

Se analiza sus ventajas y desventajas a manera de conclusiones y se proponen un conjunto de recomendaciones derivadas de ellas.

Finalmente, la aproximación a las estructuras evaluadas, se efectúa sobre dos propuestas de formación magisterial, denominadas “Propuesta de Estructura Curricular Básica de Formación Magisterial” (D1; 1995) y “Curriculum de Formación Docente para la Especialidad Primaria” (D2; 1997).

Aproximación Conceptual

En los países de América Latina, la formación de educadores no se ha enfocado nunca como un espacio de problematización autónomo e independiente, que debería nacer como resultado del desarrollo de un pensamiento educativo enmarcado en un proyecto propio y en un currículum de formación. Según Castro, (1994) los cambios surgidos en muchas instituciones de formación han sido motivados por las transformaciones de los sistemas escolares y por las demandas administrativas o institucionales al interior, más que por la naturaleza misma de la formación.

Los cambios curriculares, de esta forma, han sido más externos y menos estructurales. Así, se han introducido o suprimido cursos o disciplinas en los planes de estudio, como también se han cambiado el número de horas y de créditos. En ese sentido, el currículum se presenta como una suma aditiva de cursos sobre distintos fragmentos del conocimiento pedagógico.

En muchos casos los contenidos del currículum de formación de formadores, resulta, como señala Pascual (1995), “*de la fusión o disputa de los especialistas de los distintos campos por tener mayor presencia en el plan de estudios, del reflejo por el prestigio o poder de un determinado campo o área o de modos o momentos pasajeros sin mayor sustentación empírica*”.

La ausencia de la problematización sobre la formación docente, conlleva además una falta de cuestionamiento sobre el contexto sociocultural e institucional. Es a la luz de este encuadre que abordaremos la evaluación de la calidad del Currículo de Formación Docente para la Especialidad Primaria.

El Concepto de Calidad

El consenso en el ámbito educativo es que existen múltiples calidades (Casassus 1995), que no es un concepto unívoco que tenga una definición universal. El análisis histórico evidencia que el término emerge en el ámbito educativo en la década de los '50-'60, cuando se asume la calidad como acceso de la mayoría al sistema educativo. Pero es al inicio de la década de los '90 que se hace público y se le define con algunas precisiones y especificaciones, como por ejemplo, que la amplitud de la cobertura no es suficiente para determinar la calidad de la educación, sino que es necesario mejorar la calidad de los aprendizajes para obtener mejores logros en el pensamiento.

En el contexto mundial de la globalización económica y comunicacional, la educación ocupa un papel importante; se le asigna un lugar especial en cuanto a la formación de recursos humanos para satisfacer las demandas y necesidades de cada sociedad particular. Se ve en ella un medio para la integración social, para mejorar los procesos productivos, así como para gestionar los recursos de calidad. Se exige, entonces, una educación democrática y basada en competencias para ingresar satisfactoriamente al proceso de globalización.

En este nuevo escenario, emergen como elementos complementarios, los conceptos de calidad y equidad. Aquí se demanda a la educación el derecho a una enseñanza de calidad para todos. Esta situación pone sobre el tapete el problema de la masificación. Se reconoce que este fenómeno plantea problemas pedagógicos diferentes, que el docente debe estar preparado para ello ya que es el vehículo, a través del cual los miembros de una sociedad podrán acceder y tener oportunidad para un desarrollo pleno. Con esta nueva demanda se inicia la redefinición del rol del maestro, rol que debe ser construido creativamente a través del proceso de formación que, a su vez, debe conllevar calidad. Dentro de la calidad como equidad, se plantea también el problema de la diversidad, como el respeto por las culturas tradicionales, por el género, por la opción religiosa y por el talento, entre otros.

Ahora bien, el concepto de calidad nos lleva a reconocer que es producto de una construcción social en un tiempo y espacio determinado, lo que hace muy difícil su medición, a partir de una simple definición operacional como el nivel de logro de los objetivos pedagógicos. Según Edwards (1991), para medir la calidad se requiere considerar los siguiente pasos:

Primero, la formulación de un juicio: este debe cumplir con dos condiciones: tener autoridad y fundamento. Como juicio fundamentado debe permitir tomar acciones susceptibles de verificarse. Además, debe ser específico y permitir afirmaciones sobre los hechos. En cuanto a la autoridad, los juicios deben tener en cuenta el contexto y deben tener sentido al interior de él.

Segundo, el juicio depende de un criterio o un estándar; UNESCO (1994) definió que como criterio, la calidad se vincula a la determinación de conocimientos o habilidades fundamentales, deseables para un área determinada, así como a formulaciones precisas de lo que se debe saber y hacer en situaciones específicas. Como estándar de medición debe seguir asociada al nivel de logro o escalas continuas que determinen los niveles de competencia.

En este caso particular de la evaluación de la propuesta curricular, nos ubicamos en el juicio sobre la base de criterios cualitativos a partir del análisis del contenido.

Formación y Calidad

Siendo el currículum el instrumento fundamental para convertir la intencionalidad educativa en acción transformadora de la realidad, es necesario identificar desde la calidad, cuáles son las demandas de un profesional de la educación. Actualmente se define al profesional, como aquel capaz de resolver problemas específicos, pertinentes a un ámbito sociocultural dado, lo que implica tomar decisiones autónomas basadas en la ciencia, aplicando procedimientos sólidamente validados por un conocimiento. En este sentido, todo profesional con competencia tiene cuatro dimensiones: *saber hacer, saber pensar, saber convivir y un saber ser profesional*, que integra las dimensiones anteriores.

Los procesos de formación son claves para la generación de las competencias señaladas. Según Gyslin (1994) esto se debe a dos razones fundamentales: en primer término, durante el proceso de formación se produce un aprendizaje y una apropiación de un conjunto de saberes distintivos. En segundo lugar, los saberes permiten una clasificación y categorización de las posibilidades de actuación, pero además jerarquiza lo que es importante de lo secundario.

El *saber profesional* puede ser conceptualizado como un sistema subjetivo de estructuras, esquemas, percepciones, conceptos (saber pensar) y acciones interiorizadas de procesos especiales (saber hacer). Un proceso de formación, a su vez, debe definir también la identidad o perfil del profesional de la educación (saber ser) y los sujetos que pasan por el proceso de apropiarse de esa identidad, así como el reconocimiento y valor social de ella (saber convivir).

Los requerimientos o demandas profesionales globales actuales van más allá de la mera aplicación de técnicas y de visiones atomizadas y segmentadas de la realidad. Las demandas provienen de necesidades específicas de transferir a la educación calidad y equidad, así como de producir transformaciones en el orden económico mundial y en los conocimientos movilizadas por una sociedad global, pero que requiere de la autoafirmación y de la identidad local.

Cuando se ven las demandas específicas de los sistemas escolares, donde el profesor es el profesional experto, se plantean nuevos problemas, como el ya señalado de la masificación, que genera, como consecuencia, la descentralización y privatización de la educación. Esto incrementa la heterogeneidad, lo que implica a su vez la necesidad de generar o crear nuevas metodologías de enseñanza que se adecuen a las distintas realidades locales. Se ha generado también la necesidad de descentralizar las decisiones curriculares, planteando problemas tan importantes como tomar decisiones acerca de planes y programas; se tiende a que cada centro educativo sea responsable de su proyecto curricular. Todo esto supone exigencias profesionales antes no planteadas.

En cuanto a las demandas socioculturales, se le plantea al sistema escolar a través del profesor, la necesidad de enfatizar en aprendizajes de habilidades y lenguajes para manejar mundos complejos y dinámicos. Se requiere, además, formar la ciudadanía sobre una base valorativa y ética que favorezca la integración social.

Esto será posible, sólo si el maestro, en su desempeño profesional y como producto de su formación, se orienta por un *modo de hacer* que parta de una reflexión crítica, autonomía de sus decisiones, en la flexibilidad para coordinar diversos puntos de vista, así como la capacidad para generar respuestas individuales y sociales que sean reales contribuciones a la sociedad y a la cultura.

Asimismo, el proceso de formación debe orientar su modo de pensar considerando sus habilidades, destrezas, competencias y aprendizajes significativos que le permitan construir nuevos conocimientos.

Curriculum y Calidad

Cuando se ingresa a la problematización del curriculum de formación de profesores desde el desarrollo del pensamiento educativo, se hace necesario también hacerlo desde el contenido. Siguiendo a Harnett y Naish (1988), quienes hacen un análisis histórico de los saberes educativos que han estructurado y estructuran la formación de docentes, podemos ver que estos, según ellos, se pueden clasificar en tres grandes disciplinas: *básicas, intermedias y aplicadas*.

Las disciplinas básicas según estos autores son la filosofía, la antropología, la psicología, la sociología y la historia. A pesar de ser básicas, ellas cumplen un papel relativamente escaso en los estudios de educación.

Las disciplinas intermedias se derivan de las básicas y tienen la finalidad de complementar o reemplazar a las básicas en cuanto se proyectan a la educación. Estos son, por ejemplo, la filosofía de la educación, la psicología educativa, la antropología y sociología de la educación o historia de la educación. Estas disciplinas dan un apoyo específico a la educación, además de reivindicar su propia naturaleza dándoles mayor significado y prestigio como disciplinas básicas. Esta es una tendencia de los contenidos hacia la calidad.

Las disciplinas aplicadas, según los autores, son aquellas cuyo contenido es adecuadamente seleccionado y modificado a partir de las disciplinas básicas o intermedias; son prescriptivas y orientadas a la solución de problemas educativos específicos. Estas se convierten en teoría curricular, gestión educativa, manejo de aula, metodologías de enseñanza, etc.

El problema en la formación de maestros en nuestra realidad, es que estas tres dimensiones no han funcionado articuladamente. En el caso de las disciplinas básicas, por ejemplo, se ha entendido que sus contenidos deben ser adecuados al maestro, lo que siempre ha supuesto reducirlos y simplificarlos gratuitamente. En el caso de las disciplinas intermedias, los esfuerzos han sido escasos y son muy pocos los contenidos básicos orientados a la educación. Todo esto ha determinado dificultades en la asimilación crítica y por lo tanto en la aplicación de los fundamentos teóricos.

La naturaleza teórico-práctica de los saberes pedagógicos, plantea al docente la necesidad continua de encontrar los puntos de equilibrio entre la "racionalidad"

y la "razón", entre lo tecnológico que busca la eficacia y la eficiencia de los procesos y procedimientos para resolver los problemas educativos, y los valores humanos que justifiquen la utilización de determinados procedimientos que guían su práctica.

Según Avalos (1994), el campo específico de la educación en América Latina que permitirá afrontar críticamente el problema del conocimiento y la técnica, se encuentra epistemológicamente poco desarrollado, esto se debe a una falta de problematización de la acción educativa en cuanto a esta relación. El análisis epistemológico en nuestros países se centra sólo en la acción del fenómeno educativo en la sociedad y no considera la acción de hacer en la educación, es decir, no se reflexiona sobre la praxis docente.

Esta carencia, según Avalos, puede explicar la sobrevaloración que adquieren elementos que ayudan al acto educativo general como, la investigación y la planificación, entre otros, en desmedro de los de la realización del mismo acto educativo, es decir del hecho didáctico. Además, el autor considera que esta situación sería la causa de la dificultad del diálogo interdisciplinario e interprofesional, que lleva al maestro a utilizar recursos de autoprotección y autoregulación que se manifiestan al asumir *la educación sólo para los educadores*.

El saber pedagógico organizado a través del currículo, lleva a considerar el análisis del contenido de estos saberes. Shulman (1992) hace una aproximación a los que él considera como formando parte de un *núcleo fundamental necesario para que un profesor sea competente*. Estos serían:

- Conocimiento de los contenidos (lo que debe enseñar).
- Conocimiento pedagógico general (los principios de enseñanza, las estrategias de gestión y organización de clases).
- Conocimiento curricular de planes y programas (considerado como instrumento de trabajo).
- Conocimiento pedagógico de los contenidos (como organización especial del contenido y la pedagogía que subyace. Lo que difiere profesionalmente).
- Conocimiento de quienes tienen que aprender (características psicosociales).
- Conocimiento de contextos educacionales (el manejo de grupos en el salón de clase, gestión y financiamiento, y características de comunidades locales y culturales).
- Conocimiento de los fines y objetivos de la Educación (los valores, la fundamentación histórica y filosófica).

La propuesta descrita es considerada y asumida por muchos centros de formación en América Latina, agregándole la dimensión valorativa. Según Pascual y Rodríguez (1995), esta dimensión es clásicamente considerada en los perfiles profesionales; se reconoce en éstos la importancia de la dimensión ética como parte fundamental del ejercicio profesional y que, sin embargo, no ha sido considerada en ningún plan de estudios como un área de formación específica. Se señala que, como contenido, debe estar presente en todas las áreas, y, según los autores mencionados, su ausencia determina que se inicie el proceso de formación asumiendo que la educación “*es responsabilidad de todos y termina siendo responsabilidad de nadie*”.

En la organización de contenidos, desde la calidad de la educación, es necesario plantear el futuro que deben enfrentar los profesionales en el proceso de formación, para así anticipar las nuevas demandas que se le harán.

Las nuevas tendencias educativas refuerzan el papel de la escuela como institución destinada fundamentalmente a la transmisión y apropiación de saberes ordenados y sistematizados. Según los especialistas el éxito y la innovación de esta empresa será el producto de una doble articulación; por un lado, el eje de la unidad que promueve la integración y, por otro lado, el eje de la descentralización que reconoce la diversidad.

La nueva concepción de la escuela como organización con cierta autonomía, es el proceso más significativo; este enfoque busca resolver problemas burocráticos poco efectivos y con excesiva reglamentación, que ven los fenómenos educativos como homogéneos en realidades locales muy heterogéneas.

Se busca ahora que, a través de un proceso de descentralización, la institución educativa se convierta, según Abriele de Vollmer (1994), en una estructura definida por las siguientes características:

- Un espacio de democratización y participación de la sociedad y un punto de contacto entre los sectores populares y el Estado.
- Un estilo de gestión a nivel local, diferente y flexible en su organización escolar.
- Un ámbito con capacidad de decisión para formular un proyecto educativo orientado a construir su propia identidad.
- Una experiencia que permite el desarrollo de capacidades para la gestión pedagógica, orientada a la calidad de los resultados pedagógicos.

- Un espacio de poder para organizar la oferta educativa y combinar el uso de recursos humanos técnicos, físicos y financieros, de acuerdo a las necesidades y oportunidades.
- Un ámbito para ejercer un desempeño institucional eficiente que rinda cuentas a su comunidad.
- Un espacio que para constituir la democratización de las relaciones institucionales, logre consensos en la negociación y el control social y comunitario.
- Un espacio para desarrollar capacidades para la articulación orgánica con las instancias regionales y nacionales.

Estas, consideramos, serán las demandas en el futuro próximo que el profesional de la educación, ahora en proceso de formación, debe anticipar y recibir los instrumentos para afrontarlas.

Rol y Curriculum

El rol más importante que se le asignan actualmente a la educación como sistema, consiste en la creación de una ciudadanía educada. Wise y Darling-Hammond (1984), señalan que ello implica ciertos niveles generales como: socializar a las nuevas generaciones a partir de valores y de una cultura común, y así prepararlos para la ciudadanía y para la vida del trabajo.

Estas demandas llevan necesariamente a formular nuevos programas de capacitación para los maestros, agentes sociales responsables de esta transformación. Según Gyslin (1994), se exige socialmente al maestro mejores niveles de profesionalización para cumplir con las metas de calidad para la educación. Se busca la autonomía profesional del docente, que le permita pasar del rol del funcionario (o técnico), a un modelo autónomo que se caracterice por la capacidad del profesor de integrar situaciones, proponer y desarrollar cursos de acción adecuada a contextos determinados, en colaboración con otros profesionales. Esto implica necesariamente superar el nivel de profesional artesanal o técnico, para pasar a un modelo de "agente reflexivo" (Zeichner 1987, Gysling 1994).

Las demandas de un nuevo rol son tanto internas como externas. Las internas provienen del propio sistema escolar que exige, por presión de la calidad y la equidad, formas pedagógicas altamente eficientes, con metodologías flexibles que permitan responder a la heterogeneidad de la clase, así como a la necesidad de

tomar decisiones curriculares que impliquen capacidad para flexibilizar y diversificar el currículum.

La demanda externa es socio-cultural, y exige al profesor la necesidad de generar aprendizajes de habilidades y lenguajes para poder ubicarse en mundos complejos y dinámicos, más que conocimientos estáticos y poco útiles. Por otra parte, se le exige que forme ciudadanos con base ética y valorativa que permitan la integración social.

Existen, como se puede apreciar, nuevos espacios de decisión profesional determinados por las condiciones socio-culturales y temporales del tercer milenio. Estos espacios requieren de procesos de formación profesional y de su mantenimiento y actualización continuo, pues la velocidad de los cambios así lo exige. Dentro de los grandes aspectos del rol pedagógico en su componente procedimental (modo de hacer) emergen tres grandes dimensiones: pedagógica, organizativa y de gestión.

En lo pedagógico debe ser capaz de:

- Elaborar su propio proyecto educativo, recogiendo las demandas de su comunidad y articulándolo con la política y los planes curriculares.
- Seleccionar aquellos objetivos y contenidos específicos adecuados a los intereses de su contexto, que se articulen con los mismos exigidos para el nivel nacional.
- Conducir los procesos de aprendizaje en el marco de las nuevas orientaciones didácticas, haciendo uso de medios y materiales pertinentes.
- Seleccionar actividades extracurriculares propuestas por la comunidad.
- Auspiciar la participación de la comunidad para la determinación de los logros de aprendizaje.
- Evaluar los resultados de la calidad de los aprendizajes de sus alumnos.

En lo organizativo:

- Optimizar el tiempo educativo para mejorar la calidad de los logros educativos.
- Movilizar recursos de la comunidad para buscar formas de financiamiento que repercutan en los logros educativos.

En la gestión:

- Ejercer modalidades democráticas como formas de autonomía para ejercer el poder y el control interpersonal.

- Organizar la estructura con mecanismos de emulación y participación de todos los miembros de la comunidad educativa.

El análisis de la calidad, como lo señala Edwards, debe explicitar conceptualmente los elementos que se consideran para juzgarla. En este caso, la aproximación conceptual que se ha desarrollado, será la que organizará la aproximación evaluativa de la calidad de la currícula de formación docente.

Aproximación Documental

La formación magisterial es asumida como responsabilidad por el Ministerio de Educación, que la reglamenta a través de la Ley General de Educación. En una investigación realizada por INTEREDU (1993), se identificó en la ley, en el acápite de los Institutos Pedagógicos Superiores, un nivel de especialidad y detalle de lo que es el curriculum, el perfil, los contenidos, la organización, el tiempo de formación, entre otros, produciendo este una rigidización y un obstáculo para asimilar y transformar los componentes de la formación del maestro, sobre todo en el de los contenidos, en un momento histórico caracterizado por la velocidad de los cambios, en el plano de la ciencia y la tecnología.

Los documentos curriculares, objeto de análisis, tienen un antecedente atípico e importante en nuestro medio, y es que nacen de una propuesta con base empírica denominada *Modelo Curricular para la Formación y Profesionalización Docente en Educación Bilingüe Intercultural* (1993). Este modelo se construyó partiendo de las demandas específicas de los profesores de educación bilingüe-intercultural.

Primer Documento

Sobre la base del modelo reseñado anteriormente, en 1995 se elabora la *Propuesta de Estructura Curricular Básica de Formación Magisterial para la Especialidad de Primaria* (García, Lozano, Valiente). En este caso, además, se toman en cuenta la experiencia de tres institutos experimentales, considerados por las autoras, como los que reportan logros más significativos en la formación de maestros.

La estructura de esta propuesta, se inicia con el *análisis diagnóstico del curriculum* oficial vigente de formación magisterial. La información analizada permite obtener datos relevantes respecto a la situación de la actual formación docente. Entre los principales *indicadores de problemas* se reportan los siguientes:

- Escasa formación en investigación
- Escasa y alterada práctica docente
- Excesiva cantidad de asignaturas
- Contenidos fragmentados
- No se trabaja por competencias
- Grave desconexión con la realidad pluricultural del país, y
- Escaso contacto con la comunidad contextual.

Se puede apreciar en este diagnóstico que los problemas identificados presentan algunos rasgos de identidad con los problemas mencionados en la aproximación conceptual.

La propuesta describe, posteriormente, lo que se denomina *Lineamientos de Política Curricular*, estos se desprenden de las conclusiones del diagnóstico y son orientadores para la reelaboración curricular. Se promueven los siguientes lineamientos:

- Formación en la investigación
- Práctica docente
- Enfoque interdisciplinario
- Pocas áreas globalizadas
- Perfil del egresado en base a competencias
- Currículum básico con contenidos mínimos nacionales
- Adecuado al nivel para el cual forma maestros
- Contacto con la comunidad

A partir de los lineamientos se pasa a la identificación del *perfil profesional del egresado de formación magisterial*. Este es identificado a través de 20 rasgos distintivos, presentados de manera descriptiva y enumerativa.

Se organiza posteriormente la matriz de la estructura curricular básica. En el eje horizontal de la matriz figuran las tres grandes funciones del docente: Facilitador del Aprendizaje, Investigador y Promotor Comunal; éstas no son descriptas, ni explicadas conceptualmente como se hace en el caso de las áreas y subáreas y también en el perfil. En el eje vertical se especifica bajo el rotulo de áreas de dos tipos de contenidos que deben manejar los futuros maestros. Uno, determinado por las bases teóricas, tecnológicas y operativas de la carrera; la educación que se considera aquí como área integradora. El otro contenido se refiere a lo que deben

lograr sus alumnos y son descritos en términos de procedimientos metodológicos, evaluación y orientación. Este se hace a través de cinco grandes áreas: sociedad, ecosistema, educación religiosa, comunicación integral y matemática.

La carrera está conformada a partir de una *estructura básica* de tres grandes etapas que son descritas como metas a ser logradas. Igualmente se describen la distribución del tiempo, el sistema de créditos y el plan de estudios organizado. El documento culmina con el título: *Organización de contenidos diversificados*. Aquí sólo se señala la que será realizada por cada institución.

La propuesta incluye, a manera de anexo, un Plan de *Implementación de Currículum*, donde, además de identificar a la entidad responsable, el ámbito de ejercicio, el tiempo y la población beneficiada, se fundamenta y se definen objetivos, así como estrategias, recursos y organización.

Segundo Documento

Este año la Dirección Nacional de Formación y Capacitación Docente del Ministerio de Educación, publica como documento de trabajo bajo el título de *Currículum de Formación Docente para la Especialidad Primaria*, una nueva propuesta que se basa en la anterior. Esta presenta cambios que son necesarios de explicar a fin de poder hacer el análisis comparativo de ambas.

El primer cambio de este documento es la inserción de una *introducción*. En ella se plantean los propósitos del currículum respecto a los beneficiarios. Se especifica que esta propuesta debe abrir mejores posibilidades para la formación docente a través de selección y organización de contenidos con orientación interdisciplinaria y en relación con el mundo de la producción. Para ello recoge la experiencia del PEEFORM y de su sistema agroecológico escolar. Se señala que la práctica docente debe ser intensiva, iniciándose desde el primer año. Igualmente ocurre con la investigación que cruza toda la carrera de formación. Se manifiesta que la evidencia empírica en este campo es asimilada y recogida de la experiencia del centro de formación de Monterrico.

Se culmina esta introducción, enfatizando la conexión con la realidad plural del país y con la comunidad contextual, a través de la investigación-acción. Se relaciona el ecosistema con la defensa del medio ambiente y el aprovechamiento racional de recursos. Se encuentra en esta fundamentación los mismos elementos de la propuesta anterior, pero con mayores evidencias empíricas.

En cuanto al *perfil del egresado* se mantienen las funciones anteriores de facilitador del aprendizaje, investigador y promotor, pero ahora son cruzados con las competencias o saberes auspiciados por UNESCO (1993) para la educación mundial como son: *saber ser, saber convivir, saber pensar y saber hacer*. Ello da como resultado un sistema de clasificación para operacionalizar el perfil, con lo cual permite pasar de la enumeración de rasgos a convertirse en una estructura.

Las áreas se independizan de la articulación con las funciones de facilitador, investigador y promotor. Estas son las mismas del documento anterior, a las que se le ha agregado una nueva, respecto a lo que se debe enseñar a los alumnos: *Sociedad, Ecosistema, Educación Religiosa, Comunicación Integral y Matemática*, siendo la nueva *Trabajo y Producción*. La educación, en este caso, también figura como área integradora. La descripción de cada una de ellas y la de las subáreas se mantiene idéntica.

La estructura de la carrera es, de la misma forma, en tres etapas. Se mantiene la distribución de los tiempos y los créditos. Se introduce un nuevo componente denominado *Cartel de Alcances y Secuencias* para cada una de las áreas, permitiendo ello tener una visión de conjunto más clara del proceso de formación.

Un componente nuevo es el acápite metodológico de base constructivista, orientado a la estructuración de los modelos metodológicos pertinentes. Este elemento figura como relativamente independiente del resto del documento.

Un punto desarrollado y no considerado en la propuesta anterior, es el de la *evaluación*. Se definen, las metas evaluativas y los tipos de evaluación, pero, como en el caso anterior, queda independiente de la estructura global del documento.

Emerge como novedoso en el D2, el tema de la *diversificación*. Allí se dan orientaciones generales de carácter prescriptivo de lo que se debe y no se debe hacer. Se señalan quienes son los responsables de efectuarla, así como, la conveniencia de la consulta para la diversificación. Este punto, al igual que el de metodología y evaluación, queda como independiente del documento.

El D2 concluye además con los sílabos de la IV ciclo. La organización que se propone, busca la identidad en la presentación de todos los contenidos. Se considera así: datos informativos, fundamentación, objetivos, contenidos, metodología, evaluación y bibliografía.

En un enfoque evaluativo de la calidad, la presentación documental, es tan importante como la conceptual para analizar propuestas curriculares. A lo largo del análisis que sigue los documentos serán dominados como D1 y D2.

Aproximación Metodológica

Diseño

Se trata de una evaluación cualitativa que, por la naturaleza textual del objeto, se ubica en el análisis de contenido.

Muestra

En el análisis de la calidad es importante hacer la distinción de cuáles son las unidades de análisis que se están considerando. Esto es importante por dos razones: primero, porque el análisis de la calidad comprende dos grandes ejes: el macro y el micro análisis. Segundo, porque al abordar la calidad, la consecuencia natural es un conjunto de recomendaciones para mejorarla.

Por las consideraciones expuestas, la muestra está constituida en este caso por tres unidades de análisis. La primera por los dos documentos curriculares presentados en la aproximación documental, que denominamos D1 y D2. La segunda por investigaciones y estudios realizados en torno a la formación magisterial. La tercera por las propuestas curriculares de universidades de otros contextos diferentes al nuestro. En todos los casos se consideraran los niveles macro y micro.

Instrumento

Está constituido por cinco matrices de análisis de contenido, construidas a partir de diversos indicadores para el análisis de calidad. La primera corresponde a los componentes de *calidad* propuestos por Sallis (1993). La segunda se refiere al análisis de las dimensiones de la calidad dentro de los parámetros propuestos por Frigerio, et.al. (1992). La tercera, al análisis de las decisiones profesionales propuestos por Pascual y Rodríguez (1995). Estas tres matrices corresponden al nivel de análisis macro. El nivel de análisis micro se hace con la cuarta que corresponde al análisis de los contenidos curriculares a ser enseñados, siguiendo a Hernet y Naish (1988).

Muestra de Revistas seleccionadas

Título	Año
• Eric Clearinghouse on Teacher Education • Reports - evaluative • Tomas Reviere Center - Cleveland, CA • Ford Foundation, N.Y. • Multicultural Education • Paper Presented to the Faculty of University of Washington • Educational Media International	1992 1992 1991 1995 1995 1993

Muestra de Países y Universidades

Países	CFM	Universidades
Argentina	SI	No se da formación primaria
Bolivia	SI	No se da formación primaria
Canadá	SI	SI
Colombia	SI	SI
Chile	SI	SI
Francia	SI	SI
Alemania	SI	SI
España	SI	SI

La última parte de Shulman (1992), se denomina *Núcleo Fundamental de Conocimiento*.

Procedimiento

- Se revisó literatura en torno a la calidad educativa y la formación docente.
- Se revisaron los documentos, objeto de análisis, D1 y D2.
- Se construyeron las matrices de análisis de contenido a partir de una derivación conceptual. En todos los casos se analiza la presencia (SI), la ausencia (NO) y la presencia parcial (P).
- Se analizaron los documentos curriculares D1 y D2 a la luz de las matrices.
- Se analizaron las investigaciones realizadas en torno a la formación magisterial, considerándose las propuestas curriculares de contextos externos a nuestra realidad.

Aproximación Evaluativa

El análisis de la calidad, como ya se ha señalado anteriormente, exige la distinción de las unidades de análisis, macro y micro. De esta forma, los tres primeros componentes corresponden al nivel de análisis macro y los dos últimos al nivel micro.

Componentes de Calidad

La primera aproximación de carácter macro corresponde a los indicadores propuestos por Sallis (Ver Matriz N° 1), que analizan la totalidad de una propuesta en componentes como calidad del diseño, calidad del proceso y calidad del resultado.

El *diseño* de una propuesta de calidad, según Sallis, debe incluir, además, el proceso y el resultado, como elementos articulados e interdependientes. Ambos documentos cumplen plenamente con el requisito del diseño de los contenidos curriculares que deberán ser implementados. Sin embargo, el proceso y el resultado no son considerados en los documentos como elementos constitutivos. Emergen componentes, sobre todo en el D2, que van más allá del diseño del proceso y que podrían haberse constituido en el inicio de éste, como segundo momento de la propuesta.

En cuanto al proceso en sí mismo, como forma de organización de los distintos factores que conduce al logro del resultado, encontramos en el D1 una propuesta de implementación lo suficientemente explícita y organizada que daría inicio a la prueba del diseño curricular generado. El D2, en la práctica, llega más allá que el D1, en cuanto la propuesta está siendo objeto de pruebas de campo en Institutos Pedagógicos denominado Plan Piloto. Sin embargo, el proceso no figura descrito como elemento constitutivo de la propuesta y por lo tanto, no puede ser objeto de evaluación.

La descripción del *resultado* como componente macro de la calidad, también es omitida en los dos documentos. El mismo, para ser juzgado, requiere la explicación de las *condiciones del input*. En este caso la omisión se refiere a los procedimientos y métodos del reclutamiento y selección de los futuros maestros.

Dentro de la problematización mundial de la formación de formadores, el componente del input es considerado como crucial, sobre todo por la baja demanda

de la carrera y por la oferta cada vez más amplia y menos exigente. Estas características del input, según Schiefelbein (1994), pondrían en riesgo cualquier propuesta innovadora.

Igualmente, este resultado tiene que ver con el perfil de salida y los criterios que determinan su calidad. Encontramos en ambos documentos el perfil al inicio de las propuestas, pero no se sabe cómo se determinará su calidad a la salida del proceso de formación.

Nº 1 Matriz de Componentes para el Análisis de la Calidad (Sherr 1992 y Salis 1993)

Indicadores Cualitativos	Documentos curriculares	
	D1	D2
I. Diseño • Diseño del Resultado • Diseño del Proceso • Diseño del Resultado	SI P NO	SI P P
II. Procesos Modo de organización de factores • Programa de Implementación • Espacios • Métodos • Recursos • Cronogramas y calendarización	SI P NO P SI	NO NO SI NO NO
III. Resultados • Qué se pretende • Cuánto se aprende y evaluación	P P	P P
IV. Insumos • Reclutamiento • Materiales • Recursos Humanos	NO P NO	NO NO SI

* Presencia (SI)

* Ausencia (NO)

* Presencia parcial (P)

Dimensiones de la Calidad

El análisis de las dimensiones de la calidad es el segundo análisis macro. Este se presenta más dinámico que el de los dos componentes de la calidad ya reseñados. La naturaleza procesal de las dimensiones reporta carencia en el funcionamiento. En la matriz se describen como indicadores cualitativos a los estilos en la planificación y en la gestión, a las formas de evaluación, a la facilidad de acceso del aprendizaje y el clima (ver Matriz No. 2). Todos estos componentes, sólo pueden ser evaluados en el proceso. Al no haber sido considerado éste, las omisiones en muchos de los indicadores resultarán obvias. La participación en la toma de decisiones, autonomía, flexibilidad para innovar y formas de co-responsabilidad,

figuran parcialmente, pues están implícitos en ambos documentos, básicamente en el perfil. No se encuentra la correspondencia de éstos en la descripción de las áreas y subáreas.

Los indicadores de objetivos y metas del sistema de capacitación, están claramente definidos. Si se consideran los resultados como forma de medir la calidad, habría que evaluar los proyectos educativos generados después del programa de formación.

Todos los indicadores propuestos para analizar la dimensión de la calidad pueden ser operacionalizados en el resultado final y sería una de las medidas que deben implementarse para determinar la efectividad de la propuesta.

N° 2 Matriz de Análisis de la Dimensión de la Calidad (Frigerio, Poggi, Tiramonti 1992)

Indicadores Cualitativos	Documentos curriculares	
	D1	D2
• Objetivos y metas del curriculum • Estilo y planificación • Estilo de gestión • Formas de evaluación • Facilitador del acceso al aprendizaje • Participación en la toma de decisiones • Autonomía • Flexibilidad para innovar • Clima emocional (tipo de relación que se propicia) • Forma de co-responsabilidad	SI NO NO NO NO P P P P NO	SI NO NO NO NO P P P P NO

*Presencia (SI)
 *Ausencia (NO)
 *Presencia parcial (P)

Orientaciones para la Transformación de los Currículos y Proceso de Formación Docente

El análisis de contenidos que resulta de la aplicación de la matriz generada a partir de Pascual y Rodríguez, (ver Matriz No. 3), para determinar las orientaciones para la transformación de los currículos en los procesos de formación a nivel macro, nos permiten identificar lo siguiente:

Respecto al primer indicador; componentes para la transformación del perfil profesional, encontramos que ambos documentos presentan todos los componentes.

En el D1, el subcomponente que se encuentra parcialmente implícito se refiere al compromiso que debe tener el docente con el aprendizaje y desarrollo de sus estudiantes. Este aparece en varias formulaciones, pero no se evidencia explícitamente como en el caso del D2, donde sí figura, básicamente en el perfil; en la dimensión *del saber convivir*.

En cuanto al segundo indicador; *dimensiones necesarias para la transformación del currículum*, los dos documentos señalan, explícitamente, la necesidad de orientar el currículum hacia la práctica. Esta orientación es formulada como punto de partida para la elaboración de las respectivas propuestas.

La incorporación de la dimensión valorativa no se encuentra como un contenido explícito en ninguno de los dos documentos. En este caso, se observa lo referido por Ayalos, quién señala que es frecuente encontrar esta dimensión en las estructuras curriculares tradicionales como un componente del perfil, pero no como una competencia a ser desarrollada.

La nueva concepción epistemológica emerge tenuemente en el D2, ubicándose dentro del constructivismo. Esta posición, al ser explicitada, encuentra su espacio en el área de investigación como forma de obtener y construir nuevos saberes, pero sin afectar la estructura de los contenidos pedagógicos. Esta falta de articulación, le hace perder su significado constructivista pleno. En el D1, esta dimensión no es explicitada; se considera la investigación de manera instrumental, más que como una estrategia para la construcción de nuevos saberes.

La *integración entre la disciplina y la pedagogía* en el D2, es considerada como una subárea bajo el rubro de currículo y matemática, currículo y comunicación integral, etc; allí se explicita como meta a ser lograda. Ahora bien, al analizarse el contenido de los programas específicos (sílabos), se encuentra que en los objetivos no figura este componente, lo que le hace perder consistencia. En el D1 figura declarativamente bajo el mismo rótulo. En este caso no existe un desarrollo de los programas curriculares (sílabos) que permitan efectuar la comparación.

Respecto al tercer indicador; *saberes y competencias requeridas*, encontramos, respecto al subindicador referido al dominio de su disciplina, tanto en el contenido como en la estructura, objeto, lógica y base metodológica, que en el D1 figura en los componentes del área y de la subárea, pero no en el perfil ni en la evaluación general. En el caso del D2, este subindicador figura además en el perfil,

en lo que se relaciona con el *saber hacer* y en la evaluación propuesta en los sílabos de los programas específicos. Aquí, la evaluación está organizada siguiendo la taxonomía de logros intelectuales, actitudinales y psicomotrices.

N° 3 Matriz de Análisis de Orientaciones para la Transformación de los Currículos y Procesos de Formación (Pascual y Rodríguez 1995)

Indicadores Cualitativos	Documentos curriculares	
	D1	D2
I. Componentes para la transformación del Perfil Profesional • Compromiso con el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes • Desempeño Flexible • Desempeño Reflexivo	P SI SI	SI SI SI
II. Dimensiones necesarias en la Transformación del currículum • Currículum orientado hacia la práctica • Incorpora dimensión valorativa • Refleja una nueva concepción epistemológica • Desarrolla área de integración ante la disciplina y la pedagogía	SI P NO P	SI P P P
III. Saberes y competencias requeridas • Dominio de su disciplina tanto en el contenido como en su estructura, objeto, lógica y metodología • Dominio de didácticas por disciplinas • Dominio de estrategias significativas • Habilidad y disposición general	P NO P NO	P P P P

*Presencia (SI)

*Ausencia (NO)

*Presencia parcial (P)

En torno al dominio de la didáctica, ambos documentos consideran esta componente de manera declarativa en las áreas y subáreas de currículo. Sin embargo, en el D2, donde se presentan los programas desarrollados, no figura como saberes prácticos que se evidencian en la evaluación. Este hecho es interesante si se tiene en cuenta que el constructivismo, como movimiento pedagógico, orientado a definir el núcleo epistemológico de la educación, considera a la didáctica como parte inherente del dominio pedagógico.

El *dominio de estrategias significativas* es considerado en los documentos bajo el nombre de *aplicaciones*. En el D2, además figura como un componente denominado metodología. El análisis de éste, permite visualizar que en la transferencia del conocimiento declarativo al procedimental, no es tan clara como en la presentación de programas desarrollados. En estos últimos se encuentra una mejor especificación y mayor transferencia práctica. Es importante señalar aquí la ausencia de contenidos que permitan al profesor resolver problemas específicos de aprendizaje en matemática y lectoescritura. Estos contenidos figuran con mucho énfasis en los programas curriculares de otros contextos.

El último subindicador, referido a la *habilidad y disposición general* del estudiante de educación, solo figura en el D2, siendo considerado parcialmente como un componente en los indicadores de la evaluación del programa de matemática (sílabo).

El análisis macro de las orientaciones para la transformación de los currículos y los procesos de formación, evidencian una mejor y más clara orientación práctica en el D2.

La calidad y la naturaleza de las disciplinas

El análisis micro de la calidad en los procesos de formación, nos ubica en los contenidos curriculares básicos a través de los cuales aquéllos se llevan a cabo. Para analizar este aspecto se generó una matriz a partir de la propuesta de Harnett y Naish (ver Matriz No 4).

Es interesante observar que las *disciplinas básicas* que conforman los currículos convencionales, no están presentes en ninguno de los documentos, salvo el caso de psicología que sí figura y tiene un espacio independiente, articulado de una manera relativa. En los ciclos I, II y IV, figura con Psicología Evolutiva I y II, Teorías de la Personalidad y Teorías del Aprendizaje. Aquí, por la naturaleza de los títulos, se puede observar que se conserva la unidad básica de la disciplina.

Las *disciplinas intermedias* están presentes en el área de *Educación y se señala que, a partir de ésta, se debe hacer un enfoque global del proceso social de educación que “debe impulsar el compromiso del futuro maestro con la educación de su pueblo”*

El análisis de las disciplinas intermedias sólo es posible en el D2 y es por la inserción en la propuesta del *cartel de alcances y secuencias*. En este área figuran contenidos clásicos como Psicología Aplicada a la Educación (nivel VI), y Práctica Profesional. Contenido novedoso resulta ser el de investigación que, junto a la práctica profesional, debe cruzar todo el proceso de formación.

Las otras subáreas de *Educación*, se ubican mas bien en el nivel de las *disciplinas aplicadas*. El contenido de *Teoría de la Educación* tiene un eje histórico, mas no antropológico ni sociológico. Estos dos contenidos son considerados actualmente como importantes en la denominada formación “multicultural”. Se considera la interculturalidad del país en el ciclo VI.

Se puede apreciar en este nivel, una sobrecarga de contenidos importantes. Esto puede dificultar su asimilación y quedarse como meros aprendizajes declarativos, distantes de los saberes procedimentales necesarios para una educación de calidad.

La otra subárea es *Currículo, Tecnología y Gestión*, contenido interesante y nuclear para la identidad profesional pero excesivamente amplio y general para ser trabajado sólo en tres ciclos (III, IV y V). En este caso resulta necesario articular este contenido con las competencias que se quieran lograr en el saber hacer. Se puede apreciar a este nivel una falta de claridad respecto a la naturaleza del eje integrador denominado educación.

Las *disciplinas aplicadas* propiamente dichas, en este caso la constituyen la organización de los conocimientos que deben ser transmitidos, sus metodologías y sus formas de gestión. En este caso se encuentra el mayor énfasis, tanto por el tiempo asignado, -cruzan todo el período de formación-, como por la forma en que se han organizado, produciendo una estructura de grandes áreas de conocimientos a ser transmitidos. Esta organización responde a la necesidad de reducir contenidos, como se señala en los documentos D1 y D2.

Estas áreas, como ya se ha señalado, son Ecosistema, Sociedad, Educación Religiosa, Comunicación Integral, Matemática y Trabajo y Producción. Al interior de ellas se consideran tres componentes básicos: el contenido y su relación con el currículum, los conocimientos del área y, finalmente sus aplicaciones.

La extensión de las áreas no permite observar el núcleo pedagógico, la didáctica se encuentra descrita de manera general bajo el rótulo de *Metodología*. Si bien los contenidos son explícitos, los niveles de organización no permiten ver claramente lo que los epistemológicos de la educación están reclamando bajo el nombre de "*hacer pedagógico*".

Es necesario remarcar el cambio estructural que se ha producido en los currículos de formación analizados con relación a los programas tradicionales. Ambos documentos dan énfasis al núcleo de disciplinas aplicadas. Sin embargo, valdría la pena, reflexionar sobre la necesidad de mayor claridad epistemológica, de la posición y el status de la educación que demanda y exige la aproximación interdisciplinaria, rescatando el hecho didáctico como núcleo de la identidad del quehacer pedagógico.

Es importante señalar que, tanto en el papel asignado en las propuestas a

la investigación, como en el contenido de la psicología, deben ser discutidos y analizados a fin de convertirlas realmente en disciplinas intermedias.

Nº 4 Matriz de Análisis de los Contenidos Curriculares: Disciplinas Enseñanza para la Formación Docente (Haenett y Naish 1988)

Indicadores Cualitativos	Documentos curriculares	
	D1	D2
I. Disciplinas Básicas • Filosofía • Sociología • Psicología • Antropología • Historia	NO NO P NO NO	NO NO P NO NO
II. Disciplinas Intermedias • Filosofía de la Educación • Sociología de la Educación • Psicología de la Educación • Antropología de la Educación • Historia de la Educación	P P P P P	P P SI P P
III. Disciplinas Aplicadas • Teoría de la Educación • Teoría del Currículum • Gestión escolar • Conocimientos específicos de asignaturas • Metodología de la Enseñanza • Evaluación	P P P P	SI P SI SI SI

* Presencia (SI)

* Ausencia (NO)

* Presencia parcial (P)

La calidad y el núcleo fundamental de conocimientos

El análisis del contenido de la matriz desarrollada a partir de los indicadores del núcleo fundamental de conocimientos de Shulman (ver Matriz No. 5), permiten ingresar más específicamente a los contenidos. Siguiendo los indicadores de la matriz encontramos lo siguiente:

Respecto a las *competencias*, ambos documentos explicitan claramente *lo que se debe enseñar*, es decir el conocimiento de los contenidos particulares. Sin embargo, el conocimiento pedagógico general se encuentra subordinado y es asumido en la dimensión de Currículum, Tecnología y Gestión, generando esto una atomización de un componente que ahora se considera clave para la identidad del profesor.

El *Conocimiento del Currículum*, es considerado en ambos documentos. En el D2 se llega a explicitar el contenido bajo el nombre de Currículum y

Microplanificación en el III Ciclo, cuya ubicación demuestra que éste no es visto como instrumento de transformación, pues para ello debería haber sido una de las dimensiones que cruza la formación e integra los contenidos.

El *Conocimiento Pedagógico del Contenido* está considerado en los documentos bajo el rótulo de "áreas". Al interior de ella figuran las subáreas del currículo como: Ecosistema y Currículo; Comunicación Integral y Currículo, Matemática y Currículo. En el caso de Educación Religiosa y Trabajo y Producción no ocurre lo mismo.

El *conocimiento de quienes tienen que aprender*, está claramente explicitado en el contenido de la subárea de psicología, y sólo es posible evaluarla en el D2. En el D1 se encuentra implícito dentro de las fundamentaciones generales.

El *conocimiento de los contextos educativos* se encuentra explícito en el D2 en las subáreas de Macro Planificación y Gestión; en el D1 esta implícito.

Respecto al *conocimientos de los fines y objetivos de la educación*, llama la atención su presencia parcial y de manera implícita en ambos documentos. Esto estaría reflejando la falta de claridad del sistema en este aspecto. Esta carencia puede ser elemento altamente significativo en el condicionamiento de la calidad, al no saberse cuál es la finalidad y cuáles son los objetos de la educación peruana; podría diseñarse una educación de calidad que, al no estar contextualizada, pierda su objetivo.

Respecto a los valores, encontramos avances en el D2 respecto al D1 en lo que se refiere a *identidad personal*, como consecuencia de un afronte del perfil por competencias; esta dimensión figura en el D1 con poca claridad.

La *vocación*, como indicador de calidad, remite inevitablemente a los procedimientos de reclutamientos y selección de candidatos a profesores. En los dos documentos, como ya se analizó anteriormente, no existe ningún señalamiento ni especificación al respecto. Un componente altamente relacionado con éste es la *capacidad de reflexión*, que es considerada en el perfil por ambos documentos, pero no como un elemento de la vocación que debería estar asociada, también, con la escala de valores. Esta es parcialmente considerada en el perfil, y debería ser explícita tanto en el ingreso como en la salida del proceso de formación docente.

Nº 5 Matriz de Análisis del Núcleo Fundamental de Conocimientos (Shulman 1992)

Indicadores Cualitativos	Documentos curriculares	
	D1	D2
I. Competencias • Conocimiento de contenidos (lo que se debe enseñar) • Conocimiento pedagógico general (principios de enseñanza, estrategias de gestión y organización escolar) • Conocimiento curricular (instrumento de transformación) • Conocimiento pedagógico específico de contenido (articulación entre contenido y pedagogía: forma exclusiva de la actuación docente) • Conocimientos de quienes tienen que aprender (características sociopersonales) • Conocimiento de los contextos educativos (manejo de grupos, gestión financiera, conocimiento de la realidad local y cultural) • Conocimiento de los temas y objetivos de la educación (sus valores, filosofía e historia)	SI P P P P P P	SI P P P SI SI P
II. Dimensiones necesarias en la Transformación del currículum • Identidad • Vocación profesional • Identidad profesional • Capacidad reflexiva • Escala de valores	P NO P SI P	SI NO P SI P

*Presencia (SI)

*Ausencia (NO)

*Presencia parcial (P)

Investigación y Formación Docente

La necesidad de evaluar cualitativamente un cambio curricular, exige hacerlo, no sólo desde el propio documento, sino también en comparación a nuevas propuestas en el nivel mundial. Esta necesidad se deriva del hecho de que un plano es el de la comparación con criterios ideales (matrices de análisis de contenido), y otro es el de las experiencias concretas. Esta comparación ha partido, como se señala en la muestra, de una revisión que comprende revistas y catálogos especializados, así como propuestas curriculares específicas.

La información de revistas y catálogos corresponde, básicamente, a investigaciones y es analizada tomando como criterios los componentes del rol, la estructura básica de formación y los resultados a nivel macro y micro de las investigaciones.

Todas las experiencias reportadas a este nivel, manifiestan una preocupación común: el desplazamiento del interés por el aprendizaje del niño al del profesor. Tradicionalmente, el niño ha sido el eje, situación que determinó poco interés y preocupación por el maestro. Ahora empieza por ser considerado el mediador clave entre los saberes cristalizados (cultura y conocimiento) y los nuevos saberes que

debe construir el niño. Para los logros de calidad, tanto el profesor como el alumno, son importantes.

Estas experiencias analizan y discuten, entre otros temas principales, sobre las formas de expansión del entrenamiento docente, la situación de cómo saber y decidir qué es lo que el maestro necesita aprender, qué es una preparación académica nueva y cómo formar al profesor en la multicultural.

En cuanto a los resultados, las investigaciones a nivel macro reportan datos interesantes, siendo el tema de la democracia uno de los principales. El mismo se expresa a través de la necesidad de expandir los niveles de entrenamiento docente, a fin de evitar las diferencias de calidad entre los profesores. Hay una búsqueda intencional de profesores mejores calificados para las minorías étnicas y también la participación del Estado en la educación. Un tema recurrente es el requerimiento de un mayor acceso a la educación y hacerla universal como posición tradicional de la calidad.

Se puede observar, desde esta visión externa, la problemática de la formación docente y la importancia que se le está dando a la interculturalidad y la multiculturalidad. Se busca el acceso y la especialización del docente, para responder, eficientemente, en este nuevo espacio. La diversidad se constituye ahora en un elemento importante en la concepción educativa de *capital humano* y se manifiesta en una clara orientación por descubrir las potencialidades virtuales de las minorías étnicas.

También se puede ver en los resultados de las investigaciones, un interés por los logros y las competencias que el sistema debe generar en los profesores. Se informa, por ejemplo, que se han obtenido logros en habilidades para el manejo multicultural, además de la toma de conciencia de su importancia.

Estos resultados permiten reflexionar en torno al tema de la multiculturalidad, sobre todo porque el punto de partida de las propuestas analizadas tiene su origen en un modelo generado por las demandas de profesores de Educación bilingüe intercultural. Estas demandas tienen hoy mayor significación en los enfoques de calidad y de democracia que la que tenían años atrás. Esto exigirá, en una realidad como la peruana, un solo currículum de formación, haciendo explícito el componente multicultural con todo lo que él implica como problemática.

Experiencias curriculares

El análisis de las estructuras curriculares de formación de otros entornos ha sido relativamente difícil. No es habitual presentar el diseño, ni el proceso de formación. En este caso, sólo ha sido posible conseguir las estructuras curriculares de ocho países: tres de América del Sur, dos de Norteamérica y tres de Europa, que en todos los casos corresponden a programas universitarios, de los cuales en dos países de América Latina - Argentina y Bolivia- los profesores primarios no se forman en la universidad.

El análisis de las estructuras curriculares, permite evidenciar un fenómeno interesante desde el punto de vista epistemológico: la presencia de la didáctica en todos los casos. La matemática, las ciencias, el lenguaje, son objeto de un tratamiento didáctico central (España, Canadá); en algunos casos se hace historia de la didáctica (España). Esta presencia se debe a la discusión planteada por el constructivismo, en torno a la definición epistemológica del quehacer pedagógico. Desde esta perspectiva, el núcleo está en la didáctica como acción fundamental que define la identidad profesional del docente del siglo XXI.

Otro elemento interesante de las propuestas curriculares analizadas, es el énfasis que en la formación que se le da al docente, tiene el componente de evaluación. Lo forman tanto para evaluar logros, habilidades y competencias, como la calidad del proceso educativo.

Tanto la didáctica como la evaluación, están considerados en los documentos D1 y D2, dentro de la subárea de curriculum y no como contenidos centrales y nucleares del proceso de formación.

La investigación, como contenido, figura directamente aplicada a la obtención de nuevos conocimientos del hecho escolar en su aspecto cuanti-cualitativo. Es considerada como un momento en la carrera y no como una línea que cruza toda la formación, como es el caso de las propuestas analizadas D1 y D2.

El dominio de estrategias específicas referido por Pascual y Rodríguez, tiene un espacio muy amplio en la formación de los profesores en las propuestas de España, E.E.U.U., Canadá y Francia. Figuran contenidos específicos como: Redacción del razonamiento matemático, Modelos matemáticos para la reeducación, Programas de entrenamiento cognitivo, Estrategias y dificultades en el aprendizaje matemático, entre otros.

El acercamiento que en estas propuestas se hace de la matemática, permite visualizar los problemas de aprendizaje que este área genera en los niños, con independencia de la cultura, nivel socioeconómico y diferencias sociales. Resulta interesante constatar la omisión de este componente en las propuestas D1 y D2, sobretudo para una realidad como la peruana, donde los índices de repitencia son alarmantes y los promedios nacionales son tan bajos.

El logro de las competencias básicas es un espacio que muestra con mucha claridad el énfasis que dan las diversas propuestas (España, Canadá, E.E.U.U., Francia), sobre todo en competencias específicas como matemática; ésta es objeto de tratamiento especial para asegurar niveles óptimos de calidad. En este sentido se debe tener en cuenta que el logro en matemática es la medida más importante en este momento.

Además, se enfatiza en los obstáculos que puede tener el niño en el logro de los estándares mínimos nacionales, así como en ganar y recuperar para evitar la deserción por problemas de aprendizaje

Las diversas propuestas analizadas presentan en la organización de los contenidos, la estructura que proponen Harnett y Naish, es decir contenidos básicos, intermedios y aplicados. Estas se centran en los intermedios y reiteran contenidos como Filosofía de la Educación, Sociología de la Educación, Antropología de la Educación e Historia de la Educación.

La consideración de disciplinas básicas a través de los contenidos intermedios, se debe a la discusión epistemológica sobre el papel que ellas cumplen en la educación, sobre todo como generadores de las disciplinas aplicadas. Este hecho difiere del D1 y del D2, donde se centran en las disciplinas aplicadas y se omiten las básicas y las intermedias, teniendo en cuenta sólo a la Psicología y la Teoría de la Educación.

Un hecho resalta en el análisis del D1 y el D2, es el uso del curriculum como elemento de organización pedagógica. Ambos documentos organizan los contenidos, la metodología y la evaluación de los saberes que deben lograr los niños, tomando como núcleo al curriculum, para luego pasar a un área específica del currículo, tecnología educativa y gestión, con contenidos como: micro planificación y programación curricular, entre otros. Esta forma de organizar lo pedagógico, se encuentra de una manera bastante similar a la propuesta por la Universidad de

FORHAM (USA), en la División de Currículum y Enseñanza para el nivel de la Maestría, como Programa de Estudios Avanzados o Especialización Curricular.

Es interesante, en este caso, reflexionar si el nivel de transformación de un profesor primario para escuelas estatales, multiculturales, muchas bilingües incipientes o semibilingües, requieren de una formación tan especializada en currículo no bien son reclutados y seleccionados. El desconocimiento en este caso de los requisitos para esta formación, así como las demandas específicas del sistema escolar, podrían llevar, más que a la solución de un problema, a la generación de otro nuevo.

Conclusiones

El análisis efectuado nos permite arribar a dos tipos de conclusiones en torno a la calidad de las Propuestas Curriculares de Formación Docente para la Especialidad de Primaria.

La primera, que corresponde al análisis de contenido de los documentos y que es la visión desde adentro. La segunda, corresponde a la consideración de datos de investigación en torno a la formación docente y a las propuestas curriculares de otros entornos y que es la visión externa.

Las conclusiones son organizadas en términos de ventajas y limitaciones. En relación a las primeras podemos concluir lo siguiente:

Ventajas

- Las propuestas D1 y D2 tienen como punto de partida evidencias empíricas importantes: El modelo generado para la educación bilingüe intercultural y experiencias de centros de formación y programas experimentales en áreas específicas.
- Ambas propuestas han generado un espacio de formación e integración de contenidos importante a través de las áreas de Ecosistema, Sociedad y Matemática, Comunicación Integral, Trabajo y Producción y Educación.
- Ambas consideraran como punto de partida el diagnóstico del currículo oficial vigente y las carencias que éste reporta en los contenidos de formación.
- La propuesta D2 presenta nuevos componentes explícitos para un diseño, como Cartel de Alcances, Secuencias y Programas Curriculares Desarrollados, los que signifiquen un avance considerable respecto al D1.

Limitaciones

En relación al documento 2

Al ser el D2 una propuesta que supera al D1 en componentes, además de ser la que está en proceso, el señalamiento de las limitaciones se van a centrar sólo en él, por ser el documento más logrado.

- La primera gran limitación que puede ser a su vez su mayor ventaja, estriba en la especificidad de los contenidos reseñados. Sin embargo, esto, al ser reglamentado, pueden hacerle perder flexibilidad y oportunidad.
- Presentan, en términos de los componentes de la calidad, omisiones respecto al proceso y al resultado.
- Las dimensiones de la calidad son de naturaleza procesal, y al no haber sido definido el proceso y el resultado, no se puede determinar su calidad.
- El análisis micro nos permite señalar, respecto a la calidad y la naturaleza de las disciplinas, que se han omitido disciplinas básicas importantes para la determinación de las aplicadas.
- El núcleo fundamental de conocimientos y la calidad de lo que debe enseñar el profesor están encuadrados en una organización más curricular que pedagógica-didáctica

En relación a las investigaciones

- Se podría derivar como conclusión de que la realidad del maestro, no ha sido objeto de investigación como tal. Esto ha determinado una suerte de desequilibrio entre lo que se debe dar y lo que se necesita dar.
- Los contenidos propuestos no consideran lo multicultural o intercultural, como aquello que debe conocer y dominar el docente. Sólo es considerado en el perfil.
- Las competencias que debe manejar como profesor para enfrentar el siglo XXI, son temas de contenido de un ciclo (Cultura de Paz, Educación Popular, Derechos Humanos, Educación Democrática y Educación de Calidad) en el área de Teoría de la Educación.

En relación a las Propuestas Curriculares externas

- La incorporación del núcleo curricular en la propuesta puede ser una ventaja (novedad) o una limitación. Las propuestas externas consideran lo pedagógico como el núcleo fundamental en la definición del rol docente.

- Se hace evidente en la propuesta nacional la omisión de contenidos remediabiles y de compensación de contenidos como matemática y lecto-escritura.

Recomendaciones

Siguiendo el orden de las limitaciones, las recomendaciones más importantes son:

- La propuesta D2 para que sea un aporte en la línea de formación docente, requiere además del diseño de la propuesta, desarrollar el proceso y definir el resultado. Esto con el fin de actuar en términos de retroinformación y corregirla.
- Discutir y fundamentar la naturaleza de las disciplinas que conforman la propuesta en términos de disciplinas intermedias y aplicadas, tomando como punto de partida a las básicas.
- Discutir el núcleo curricular de la propuesta, a la luz de la epistemología, ya que ésta lo centra en lo pedagógico y didáctico.
- Es necesario pensar en la posibilidad de reducir el diseño a sus elementos estructurales básicos, para evitar la posible rigidización de los contenidos.
- Completar el diagnóstico del proceso de formación del docente con una investigación de base que recoja las necesidades del maestro, además de sus posibilidades reales de hacer frente a una propuesta como la que se presenta.
- Introducir en la propuesta contenidos multiculturales, que puedan crear la posibilidad de un currículum único para los profesores peruanos, expuestos a la multiculturalidad como problema social, cultural y lingüístico.
- Considerar seriamente la inclusión de contenidos remediales o de nivelación pedagógica, para evitar la deserción y la repitencia en el sistema educativo peruano.

Reseña Bibliográfica

- Avalos, B. (1994). "Credibilidad versus autonomía profesional del profesor: Consideraciones sobre el tema". En Revista: Pensamiento Educativo. Vol. 14. 1 pp. 16-19. Facultad de Educación Pontificia Universidad de Chile.
- Abribe de Vollmer, M.I. (1994). "Nuevas Demandas a la Educación, a la Institución Escolar y a la Profesionalización Docente". En: Revista Iberoamericana de Educación. No. 5 OEI. Madrid.
- Casassus, J. y Arancibia, V. (1995). "Claves para una Educación de Calidad". Kapelusz, Buenos Aires.
- Castro, S. (1991). *La formación Docente en América Latina*. UNESCO/OREALC. Santiago de Chile
- CEPAL/UNESCO (1992). *Educación y Conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad*. CEPAL/UNESCO, Santiago de Chile
- Edwards, V. (1991). *El concepto de Calidad de la Educación UNESCO/OREALC*. Santiago de Chile
- Frigerio, G. Poggi, M. y Tiramonti, G. (1992). *Las Instituciones Educativas Cara y Cecca. Elementos para su Comprensión*. Troquel, Buenos Aires.
- Gysling, J. (1994). "Formación de Profesores en Educación Moderna: Ejes Centrales de Transformación de los Modelos de Formación". En: Revista Pensamiento Educativo, Vol 14, 1 Semestre, PP 90-91. Facultades de Educación Pontificia Universidad Católica de Chile:
- Harnett, A. y Naish, M. (1988). *¿Técnicos o Bandidos sociales?: Algunos aspectos morales y políticos de la formación del profesional*. En: Revista de Educación, 285. pp. 45-61. Madrid.
- Interedu (1993). *Formación magisterial. Programa Interdisciplinario de Investigación Educativa*. PUC. Lima
- Ministerio de Educación (1993). *Diagnóstico general de Educación*. Lima MED/PNUD/GTZ
- Pascual, E. y Rodríguez, E. (1995). "Formación de Profesores y Calidad de la Educación". En Teleseminario Iberoamericano. Calidad de la Educación. UNESCO/OREALC. pp.30
- Sallis, E. (1993). *Total quality in Education*. Kogan Page, Educational Management. Series. London
- Schiefelbein, E., Braslavsky, C., Galli, B. y Farrés, P. (1994). "Las Características de la profesión del maestro y la calidad de la educación en América Latina". En: Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. No. 3 Santiago de Chile
- Shulman, S.L. (1992). *La investigación de la Enseñanza I*. Enfoques, teorías y métodos. Barcelona, Paidós.
- UNESCO (1994). *Medición de la Calidad de los Resultados*. UNESCO/OREALC/REPLAD. Santiago de Chile.
- Wise, A. y Darling-Hammond, L. (1984). "Education by Voucher: Private choice and the Public Interest". *Educational Theory* 34 (1): 29-47.
- Zeicher, K., Ad. (1987). "Teaching Students Teachers to Reflect". En: Harvard Educational Review. 57(1). Pp 23-48.
- Zeicher, K. (1983). *Alternatives Paradigm of Teacher Education*. En: Journal of Teacher Education. Vol XXXIV, No 3 pp. 3-5.

Los Centros Regionales de Apoyo al Maestro: Innovación Educativa en la Formación Actual del Docente Venezolano(*)

En este documento se presenta, a partir de una minuciosa fundamentación conceptual, teórica, metodológica y legal, una estrategia de capacitación y actualización permanente al docente que, a través de los Centros Regionales de Apoyo al Maestro, es impulsada por el Ministerio de Educación venezolano. Estos Centros aparecen como espacios de diálogo, aprendizaje e intercambio de experiencias de los docentes frente a alumnos, con el objeto de constituirlos en agentes de transformación de una escuela pasiva a otra motivadora, activa y creadora, centrada más en el aprender que en el enseñar. La capacitación impulsada se enmarca en una concepción constructivista del aprendizaje, descentralizada y teniendo como centro a la propia escuela.

Presentación

El Proyecto "Centro Regional de Apoyo al Maestro" (CRAM), es una estrategia del Ministerio de Educación, para solventar la carencia de una política permanente y sistemática de actualización y capacitación docente.

Los CRAM son espacios dinámicos, flexibles, creadores e innovadores, que apoyan y motivan al educador en su praxis socioeducativa, desde el espacio escolar

(*) 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.

Elaborado por el Centro Regional de Apoyo al Maestro de Aragua "Simón Bolívar", Venezuela; 1998.

que comparte con el niño, donde éste construye su experiencia de vida, sus sueños, sus esperanzas, sus amigos, su cultura y su conciencia ética y moral.

Los Centros Regionales de Apoyo al Maestro, se constituyen en el soporte fundamental del crecimiento humano, pedagógico, intelectual y espiritual del maestro. Su misión es dignificar la profesión docente, para que la educación venezolana pueda alcanzar sus fines: la formación de hombres justos y dignos, que posibiliten y consoliden una cultura del y para el trabajo y para la democracia.

I. Revisión Literaria

Marco teórico

La reforma educativa en Venezuela y la capacitación del docente

En la década del 90, importantes sectores del país han provocado un debate en relación a la educación que se requiere y, en muchos casos, se ha hecho énfasis en la necesidad de la elevación de la calidad del desempeño de los recursos humanos como estrategia pedagógica y organizacional.

Desde este punto de vista, la figura del docente cobra especial valor en el intento de mejorar la calidad de la enseñanza en el país. Es por ello que su figura se ha convertido en el centro de atención para mejorar cualitativamente el proceso de enseñanza-aprendizaje y, en la actualidad, constituye un campo de interés la temática dirigida al conocimiento de cómo abordar su perfeccionamiento.

En consecuencia, mejorar la calidad de la educación requiere de recursos humanos calificados, más aún cuando el mismo *Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente* (1991), establece esta necesidad en su artículo 139, al puntualizar que:

La actualización de conocimientos, la especialización de las funciones, el mejoramiento profesional y el perfeccionamiento, tienen carácter obligatorio y, al mismo tiempo, constituyen un derecho para todo el personal docente en servicio. Las autoridades educativas competentes, en atención a las necesidades y prioridades del sistema educativo, fijarán políticas y establecerán programas permanentes de actualización del conocimiento, perfeccionamiento y especialización de los profesionales de la docencia, con el fin de prepararlos suficientemente, en función del mejoramiento cualitativo de la educación. Asimismo, organizarán seminarios, congresos, giras de observación y de estudio, conferencias y cualquier otra actividad de mejoramiento profesional.

Dentro de este marco, cabe destacar que diagnósticos publicados en la Memoria y Cuenta del Ministerio de Educación (1996), revelan que en Venezuela "de cada diez estudiantes que ingresan al sistema, cuatro no logran concluir la educación básica mínima y obligatoria y que una sexta parte de los que cursan ese nivel repite algún curso". Por otra parte, datos de prosecución escolar muestran una crisis educativa que se produce, entre otras razones, y según lo expresado por Odreman (1997), porque muchos docentes no están suficientemente preparados ni motivados, debido a que no se les proporciona una formación sólida, desde el punto de vista ético y académico, que les permita actuar en las aulas con creatividad y autonomía, ni tampoco se les brinda una actualización y capacitación sistemática y permanente.

La formación permanente del docente

Según Alanís Huerta (1993), "la educación es un proceso que se da a través de toda la vida, no de una sola vez". Para el autor "bajo esta óptica se considera al hombre como un producto inacabado, puesto que si la sociedad es dinámica y él es parte integrante de ella, el proyecto de hombre siempre permanece en el proceso de perfeccionamiento" (pag. 12). El citado autor afirma que todas las acciones de capacitación y actualización promovidas por las instituciones patronales se incluyen dentro del campo de la formación continua.

Por otra parte, cabe señalar que, de acuerdo a lo indicado por Ramos (1998), una de las denuncias más frecuentes en el sector educativo es, precisamente, la inexistencia de una "real política de capacitación y mejoramiento de los docentes en servicio" (pag. 46), problema que se evidencia tradicionalmente, de acuerdo a lo que se deduce de lo expuesto por la autora, en: a) la ausencia de programas o cursos de capacitación, b) su presencia esporádica y puntual y c) la proliferación reciente de cursos de todo tipo, planificados y dictados por diversas instituciones, sin coordinación y que no responden a una política de estado, en el marco de la reforma curricular que vive el país.

Sin embargo, se tiene que precisar que para la formación permanente del docente, se deben establecer algunas premisas. En primer lugar, según lo señala la citada autora "en el tema de la formación permanente de los docentes no existen fórmulas que se hayan reconocido como las más exitosas en el nivel de la experiencia internacional (pag. 47) y, en segundo lugar, éstas deben responder a las necesidades del país para las cuales se van a diseñar. En ese sentido, Ramos señala que, en lo

referente a la orientación y contenido de la formación permanente, sus objetivos tienen que apuntar en tres direcciones: a) el desarrollo de la personalidad del docente; b) la elevación profesional en cuanto a su formación científica y didáctica y c) la formación relacionada con el mejoramiento del centro educativo.

Otro aspecto a considerar, es la forma cómo se estructura el sistema. Al respecto, la citada autora señala que la orientación y el contenido de la formación son decisiones que debe tomar cada país en el marco de su política educativa y en atención a las posibilidades de los recursos existentes. Al citar a Hallak, expone que, en esta materia, se puede optar por extenderla en forma directa a quienes tengan mayores deficiencias en su preparación o atender a los que estén en mejores condiciones, con el objeto de establecer una estrategia de formación tipo “cascada”. La primera opción trae aparejada como desventaja los altos costos que pueden resultar de su implementación, aunque tiene la ventaja de la atención directa y especializada a aquel grupo de docentes. La decisión de desencadenar la estrategia tipo “cascada”, permite disminuir los costos al apoyarse en los mismos docentes, pero se corre el riesgo de que la misma sea muy poco efectiva, ya que habría que contar con que los docentes que participen en esa cadena desarrollarán competencias especializadas en la formación de formadores.

Tomando en cuenta lo anteriormente expuesto, se puede señalar que el Estado Venezolano ha suscrito contratos con las universidades para enfrentar la necesidad de capacitación en diferentes áreas del conocimiento del currículo escolar. Según Cárdenas (1997), “la más importante y novedosa de las estrategias utilizadas con ese fin, reside en los *Centros Regionales de Apoyo al Maestro - CRAM*”; (pag. 6).

De esta forma, el Ministerio de Educación ha propuesto e impulsado como una alternativa de solución a la problemática de cómo abordar la *capacitación permanente del docente*, la creación de los CRAM en cada estado del país mediante acuerdos con los gobernadores.

La formación de esos centros, de los cuales ya funcionan cuatro en el país y seis están en proceso de desarrollo, no es, según Cárdenas,

“la de formar nuevos maestros, sino la de actualizar y asistir en forma permanente a los que ya están en servicio. Son lugares de encuentro para recibir orientaciones, para intercambiar experiencias y para buscarle solución a los problemas que diariamente se presentan en el aula; todo ello con el fin de transformar a los maestros en agentes capaces de cambiar la tradicional rutina escolar por un ambiente

activo de creatividad y de aprendizajes significativos. Queremos que la escuela no sea un lugar sólo para enseñar sino, fundamentalmente, un espacio para aprender, y esto no se puede lograr sino es con maestros bien formados, actualizados y motivados" (pag. 7).

Si se analiza lo expuesto por Hallak, citado anteriormente, en estos centros no se atiende a quienes tengan mayores deficiencias de formación o a quienes están mejor formados para utilizarlos en la formación tipo "cascada", sino que se tomó la *decisión intermedia de atender directamente a todos los maestros de acuerdo a las necesidades de capacitación detectadas* en los diagnósticos de necesidades de los Proyectos Pedagógicos de Plantel, realizados en cada centro educativo. Todo esto, en razón de que se ha sostenido que uno de los elementos que más ha atentado contra la capacitación, es su *carácter vertical*, concebida de arriba hacia abajo, sin consulta y consenso, extremadamente prescriptiva, frente a un docente con alta resistencia, desmotivado, desconfiado y con poca valoración personal y de su trabajo.

Es por ello que, tomando en cuenta tal situación, la Dirección de Educación Básica, Media, Diversificada y Profesional, ha decretado que la capacitación de los docentes es prioridad dentro de las políticas del Ministerio de Educación y, en el marco de la Reforma Curricular que se adelanta actualmente, contemple dos modalidades: una, centralizada, prescriptiva y estratégica y, otra, regional, descentralizada y centrada en cada escuela.

En ese sentido, la capacitación y actualización en los CRAM, tiene que estar consustanciada con los cuatro pilares fundamentales del conocimiento:

- Aprender a ser: Desarrollar pensamientos y comportamientos que eleven su autoestima y el deseo de enfrentar los problemas con la seguridad de resolverlos, porque tiene el talento, la creatividad, el conocimiento y la perseverancia para ello. Practicar la fijación de metas, reducir el temor al fracaso, asumir riesgos, cultivar la constancia en la tarea de vencer la desesperanza y elevar la motivación por el trabajo.
- Aprender a conocer: Propiciar la autoformación docente a través de situaciones andragógicas de aprendizaje en las áreas y ejes curriculares, además de cultivar la necesidad de apertura a los conocimientos. Esto hará posible la integración y flexibilización entre las áreas del conocimiento (globalización del currículum), con significado para la vida de quien aprende y la adaptación a su edad e interés.

- Aprender a hacer: En el aula, el hacer debe fundamentarse en la participación interactiva y constructivista del alumno, la transferencia del conocimiento adquirido a situaciones concretas, el desarrollo de habilidades de pensamiento y la búsqueda de información y el aprender.
- Aprender a convivir: Propiciar en el docente, a través del modelaje consciente, el respeto por la democracia, la participación, la solidaridad y la igualdad. Buscar la valoración de los deberes propios y ajenos y el respeto de otras culturas, religiones y etnias.

Estos aprendizajes permiten al individuo la construcción de capacidades, caracterizadas por un mayor sentido ético, y de habilidades afectivas, para la “obtención, organización, producción y evaluación de información” (La Capacitación del Docente en el Marco de la Reforma Educativa Venezolana, 1997).

La capacitación docente dentro del constructivismo

La capacitación docente se enmarca en una concepción constructivista del aprendizaje, en el cual el conocimiento se construye permanentemente a partir de conocimientos previos. Flores (1995), señala: “La acción constructivista se apoya en la estructura conceptual de cada alumno; parte de las ideas y preconceptos que él trae sobre el tema de la clase”. En este mismo orden de ideas, Manterola (1995) expresa que: “Bajo el enfoque constructivista, ahora es el propio sujeto el responsable de su aprendizaje, y lo es por medio de una interacción constante entre sus representaciones y las que le presenta el medio, buscando nuevas reconstrucciones conceptuales. El aprendizaje surge por medio de la construcción del aprendiz, que otorga nuevos significados a los contenidos planteados”. (pag. 75)

De acuerdo con las afirmaciones anteriores, se entiende al proceso de capacitación de una manera permanente y continua a través de la autoformación, en donde el docente es el primer interesado en la misma y, por lo tanto, es su primer promotor. Asimismo, se pretende crear un clima para la libre expresión de quien se forma, sin coacciones ni temor a equivocarse, es decir, que el autor y actor del proceso de formación participe en el de enseñanza, desde la planeación y selección de actividades que considere constructivas y que le permitan establecer relaciones del conocimiento con su aplicación.

En consecuencia, para lograr una formación integral del docente, que redunde en beneficio de la del alumno y de la calidad de la educación como la vía explícita para la construcción de la sociedad necesaria, es prioritario tener una definición clara del hombre o persona en sus dimensiones filosóficas, psicológicas y pedagógicas, que aproximen cualquier propuesta de capacitación a la visión de la escuela y persona que se desea formar.

Por ello, la capacitación y actualización, debe estar en concordancia con tres elementos:

- Se fundamenta en las teorías del aprendizaje del Nuevo Diseño Curricular.
- Se concibe descentralizada y basada en la escuela. Ella será el elemento de primera instancia para determinar las necesidades de capacitación.
- Sintetiza el interés inmediato del docente. Este determinará lo que quiere aprender y lo que necesita, en el marco de las necesidades de su escuela y sus alumnos.

Se parte, entonces, del criterio de que *la actualización, información y perfeccionamiento deben ser voluntarias* y, en ellas, el docente puede establecer sus propias prioridades, contextualizadas en relación con las necesidades de sus alumnos y su escuela.

Esta idea, no obvia el carácter prescriptivo de la Capacitación Nacional, por cuanto respeta los lineamientos, planes y programas emanados del Ministerio de Educación, así como todos aquellos de interés regional. En este sentido, se considera prioritario, dar continuidad a la Reforma Curricular y a todos los planes y programas que de ella se desprenden, pero es de urgencia incorporar, con igual prioridad, programas de capacitación en las áreas del saber ser y del hacer.

Dentro de este marco, *la condición de voluntaria no se entiende como la opción que tiene el docente en participar o no en la capacitación, sino como la posibilidad de seleccionar cursos y talleres, de acuerdo a ciertas preferencias y necesidades personales y profesionales*. Este planteamiento obedece a líneas estratégicas determinadas en dos dimensiones; una, que responde a los diagnósticos realizados y que apunta a la necesidad de un crecimiento personal del maestro (aprender a ser) y, la otra, que se sustenta en la consulta realizada a los docentes, la

cual determinará necesidades y prioridades en áreas críticas detectadas por ellos mismos.

La participación del docente, *tampoco queda sujeta al simple deseo o no de hacerlo*. La actualización, información y perfeccionamiento, va acompañada de una amplia difusión, promoción y motivación, lo cual garantiza una incorporación masiva al proceso. De esta forma, se coincide con Lerner, cuando considera el carácter voluntario del proceso de capacitación y autoformación, más aún cuando esta participación se asocia al compromiso implícito de la iniciativa personal. De cualquier forma, la esencia de cualquier propuesta de capacitación, no radica en su condición de voluntaria o prescriptiva, sino más bien en lograr que el sistema escolar, tanto en su instancia nacional como regional, propicie posibilidades que armonicen las necesidades personales de crecimiento profesional con las de mejoramiento de la calidad de la educación, que emergen del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En esa misma perspectiva, el *Programa Nacional de Capacitación del Docente*, puntualiza:

Las exigencias y necesidades de formación docente, establecidas por ellos mismos, y partiendo de sus realidades, se atienden con un enfoque flexible, concreto, constructivo y dinámico. Se establece un movimiento de abajo hacia arriba, centrado en el ser del maestro, vinculado a su realidad y pertinente a los problemas y situaciones pedagógicas que enfrenta. Así, el docente, en su capacitación, "vive" lo que él promueve en el aula, reconociendo a sus alumnos con sus necesidades y favoreciendo la construcción de aprendizajes útiles para la vida. (Odréman, 1997).

Fundamentos teóricos de la capacitación

Como se ha señalado, el país vive momentos de cambio e inducción de una reforma curricular, como base para la transformación del hecho educativo y la formación del nuevo hombre venezolano. En este sentido, ha de ser pertinente que el docente se capacite y forme en las cuatro dimensiones del aprendizaje antes mencionadas, lo que permitirá la obtención de herramientas y competencias para abordar las exigencias de la Reforma Curricular con una visión de cambio, donde su *condición de transmisor de información ceda paso a la de propiciador de experiencias*. Sin embargo, la sola consideración de esas cuatro dimensiones, no es garantía de la solidez de los objetivos propuestos. Por tal razón, es conveniente señalar que se le asigna a la capacitación una visión holística, centrada en el docente

y la escuela. Desde esta perspectiva, se concibe al maestro en términos de lo que es, lo que siente y lo que cree; se lo considera un ser total, activo, creativo y pensante.

De esta forma, la capacitación en los GRAM se nutre de los siguientes principios teóricos:

Humanismo

La teoría humanista, vista desde una propuesta de capacitación, tiende hacia la responsabilidad que el docente asume de sí mismo y del rol profesional que desempeña, a partir de la reflexión y el "darse cuenta" de las experiencias vividas en su contexto escolar. Por ello, se pretende propiciar situaciones donde el maestro tenga la oportunidad de descubrirse a sí mismo, abrirse a nuevas experiencias, tomar decisiones más acertadas y autoevaluarse conscientemente. Al respecto, Rogers (1985) señala: "Cuando los sujetos se abren hacia su experiencia, descubren que su organismo es digno de confianza y sienten menos temor hacia el fracaso a sus propias reacciones". Según este autor, el educador ha de tener una educación integral que abarque, entre otros, los aspectos emocionales, personales, cognoscitivos y sociales, a los que fundamenta, básicamente, en ciertas cualidades como la empatía, la congruencia y la autenticidad, adquiridas en la experiencia pedagógica del día a día.

Bajo esta teoría, el proceso de enseñanza-aprendizaje gira en torno a las personas y depende, fundamentalmente, de las actitudes del facilitador, de la relación que se establece con los participantes, así como también de la constante búsqueda de conocimiento y reflexión de la práctica. Al respecto, Patterson (1982) expresa que: "el único hombre educado, es aquél que ha aprendido a aprender; el que ha aprendido a adaptarse y a cambiar; el que ha caído en la cuenta de que ningún conocimiento es seguro y que sólo el proceso de buscar esos conocimientos, es lo que constituye la base de la seguridad".

Así, es necesario que el facilitador esté constanciado con la visión holística del ser humano y con una formación integral que responda a la misma, es decir, congruente con los planteamientos de la teoría humanista. En el marco de esta afirmación, Fromm, citado por Buscaglia (1985), expresa: "La felicidad es el mayor logro del hombre; es la respuesta de toda su personalidad a una orientación productiva hacia sí mismo y hacia el mundo que lo rodea".

Aprendizaje significativo

La conceptualización de aprendizaje significativo, ha dado origen a los actuales paradigmas educativos, y es el resultado de una visión del aprendizaje desde la perspectiva cognitiva y contextual. Es por ello que el mismo es posible en la interacción del individuo con el ambiente, en un proceso activo.

Dentro de este orden de ideas, Asubel plantea que el aprendizaje debe ser una actividad significativa para la persona que aprende, y dicha significación está en estrecho vínculo con la existencia de relaciones entre el conocimiento nuevo y el que ya posee; aprender es sinónimo de comprender. Por ello, lo que se comprende será lo que se aprenderá y recordará mejor, porque quedará integrado en nuestra estructura de conocimiento.

Otro planteamiento importante tiene que ver con la consideración de los intereses y las necesidades del sujeto en cualquier situación de aprendizaje, puesto que lo que se aprende tiene mucho que ver con lo que necesitamos conocer para desenvolvernos mejor en la vida. Al respecto, Asubel, citado en Serrano (1990), acota: "El aprender significativamente, es una característica natural del organismo humano en su tendencia innata a formarse y a desarrollar y utilizar sus potencialidades".

Investigación Acción

"La investigación acción se puede definir como un proceso cíclico, dinámico, de reflexión y acción, cuyo propósito es la transformación de una situación y la profundización en la comprensión y el conocimiento de aquella que se intenta mejorar" (Rodríguez, 1987. Pag. 6).

Tomando como referencia la cita anterior, la capacitación está orientada hacia la reflexión y acción continua, tanto del facilitador como de los docentes participantes sobre la tarea pedagógica llevada a cabo en el contexto escolar. Por ello, la investigación acción de los docentes se convertirá en un procedimiento para la autoformación, como una vía para desarrollar una actitud favorable hacia el descubrimiento y confrontación de conocimientos que les permita enriquecer el quehacer pedagógico. Asimismo, la investigación acción, en el marco de la capacitación, desarrolla en los docentes la reflexión crítica de sus propios actos, así como fomenta la búsqueda de la libertad y la autonomía personal.

Transversalidad

La capacitación aspira como fin fundamental al mejoramiento de la calidad de la educación y a una renovación de la práctica pedagógica a través de un enfoque que recoge la visión nacional de la Reforma Educativa, a la vez que corrige la práctica pedagógica en aquellos procesos que lo ameritan. Así, la transversalidad se asume como un mecanismo que facilita la integración de la escuela con su contexto sociocultural.

Dentro de este enfoque integrador, los ejes transversales organizados como una red, posibilitan el encuentro entre las disciplinas y el establecimiento de relaciones significativas entre los diferentes contenidos (...) y constituyen una dimensión educativa global e interdisciplinaria que impregna todas las áreas y que se desarrollan transversalmente a lo largo y ancho del currículum (Reforma Educativa y Transversalidad, M.E., 1997).

Fundamentación de los CRAM

El proceso de fundamentar una idea, una estrategia, una acción, es darle la especificidad filosófica (epistemológica, ontológica y metódica), a partir de la cual se evaluará su accionar en el espacio que pretende transformar, contrastando los procesos de trabajo, y sus resultados, con la teoría, con el deber ser, como punto de partida de ese accionar. La claridad conceptual, teórica y metodológica, permitirá concretar coherente y consistentemente en la praxis educativa, las diversas acciones que integran el trabajo pedagógico de apoyo, respaldo y motivación al maestro en la cotidianeidad de los procesos de enseñanza que desarrolla junto al alumno en el aula y en la escuela.

Fundamentación conceptual

Conceptualmente, los CRAM son centros de recursos pedagógicos, humanos y administrativos, para apoyar, respaldar y motivar los procesos de formación y actualización permanente del maestro, a partir de la cotidianeidad de su praxis socioeducativa en la gestión global del espacio escolar y, más concretamente, en los procesos de enseñanza y aprendizaje que éste desarrolla junto al alumno en el aula, concebida ésta, según lo expuesto por Figueroa (1995), como un espacio axiológico activo, dinámico y flexible, donde se genera la sistematización de la formación integral del alumno; humana, académica y social.

Los CRAM se conciben, entonces, como centros de apoyo, respaldo y motivación al maestro, que generen, a partir de la investigación educativa y de la incorporación de nuevos conocimientos y saberes, un proceso de recopilación, procesamiento, sistematización y elaboración de materiales, tecnologías y recursos pedagógicos para hacerlos accesibles a todas las escuelas, de tal manera que estén al alcance de todos los docentes.

El aula concebida como espacio axiológico activo, dinámico y flexible, no hace referencia a un espacio físico determinado. En este sentido, el aula no está formada por paredes y pupitres, pizarrón y carteleros. Al aula la entendemos como un espacio donde, fundamentalmente, se generan y promueven valores, lo cual implica una relación comunicacional entre maestro y alumno, compartiendo objetivos comunes y diseñando procesos para acceder a una educación de calidad, en relación a los criterios de pertinencia: social, cultural, académica y de los aprendizajes (Figuera, E. 1995).

Los CRAM, en el proceso de Formación y Actualización Permanente del Maestro, se orientan, como resultado de la investigación educativa en la acción y en la participación, a la organización de diversos y permanentes encuentros para el intercambio de experiencias entre los maestros, producto de su praxis socioeducativa. Estos encuentros pueden ser de diversas modalidades: talleres, seminarios, cursos, conferencias o asesoría individual, en equipo e institucional. Igualmente, tienden a consolidar programas permanentes de formación del maestro, de los directivos y de todos aquellos que aspiren a ocupar cargos de dirección en las escuelas.

A partir de su concepción como centro de recursos para sostener en el aula y en la escuela la acción del docente, los CRAM están orientados a establecer y consolidar mecanismos de comunicación entre todos los actores del proceso educativo que se integran directamente en la gestión pedagógica, humana y administrativa de las escuelas: maestros, alumnos, familias y comunidades, debidamente organizadas. Igualmente, por la naturaleza de su accionar, desde la realidad del maestro y del alumno, a partir del aula, el CRAM concibe su interacción con el docente a través de acciones permanentes de validación de los procesos de trabajo. Ello lo define como un centro que está en contacto directo y continuo con aquél, para establecer mecanismos de seguimiento, control y evaluación de las diversas acciones que pone en ejecución, donde el sujeto de atención esencial es ese maestro en ejercicio. La finalidad de este ineludible proceso es la de optimizar la calidad de los aprendizajes del alumno.

En consecuencia, y tomando en consideración los fundamentos conceptuales expresados más arriba, *los CRAM no son instituciones de educación superior*; no son Universidades, ni Tecnológicos, ni Colegios Universitarios; tampoco están concebidos como centros para la profesionalización del docente en ejercicio. Es importante esta aclaración porque su especificidad viene dada por la direccionalidad y el enfoque de su acción pedagógica: *respaldo y apoyo al maestro en la praxis socioeducativa que desarrolla vivencialmente con el alumno en el aula*. Esta es la forma de materializar la estrategia que le da su razón de ser.

Fundamentación teórica

Si bien es cierto que, como fue expresado anteriormente, los CRAM no son instituciones de educación superior, en el sentido más escolástico del término, no es menos cierto que los procesos de trabajos dirigidos a concretar desde el aula la estrategia de Formación y Actualización Permanente del Maestro, no se inscriben dentro del concepto y esencia de la educación superior. Lo que define a una institución en el marco de ese nivel de educación, no es la escolaridad de sus procesos de formación y acreditación social de un saber, el dominio expreso de una técnica, la distribución de títulos, luego de cursar determinado número de años o la debida aprobación de cierto número de "unidades de crédito". En ese sentido, los CRAM no otorgan títulos o certificaciones, ni reparten unidades de crédito aprobadas, porque su singularidad conceptual es la sistematización, dentro de parámetros mundiales de rigor conceptual, teórico y metodológico, de las disciplinas científicas integradas en la estructura curricular de la Educación Básica. Ello, para acceder a realidades vivenciales, orientadas a crear nuevos conocimientos, nuevas praxis humanas, mediante la experiencia del maestro y del alumno, contextualizada en el aula.

No se pretende en los CRAM que el maestro sepa todo, tarea por demás imposible, sino que posea una perspectiva integral desde la cual comprenda los procesos, conocimientos y saberes particulares que se generen en su entorno, de forma tal que puedan ser integrados en una síntesis superior de sentido, como referencia cultural explicativa de las distintas construcciones pedagógica, didáctica, metodológica, evaluativa, etc., del proceso de formación integral del niño y de sus manifestaciones tangibles, a partir de los aprendizajes en dicho proceso.

En los CRAM, la educación como construcción social, es un permanente proceso de interacción entre humanos que comparten el mismo espacio, de donde

emerge la realidad que los identifica, los simboliza, los representa como pertenecientes a una cultura fraguada en un tiempo determinado, en una época específica, afectada por condicionantes (políticos, económicos, sociales, religiosos, educativos y culturales) que influyen en la cotidianidad de la vida y en su trascendencia.

Es decir, las manifestaciones tangibles, observables, de los hombres de una sociedad, cualquiera que ella sea, son la resultante del tipo y de la calidad de la educación que la misma ha generado y se ha dado, determinada por su real estado de conciencia (valores: ética y moral), en relación a lo que desea ser en el futuro como conjunto. Ello, partiendo de lo que es hoy como realidad y de la coherencia entre las acciones que diseña y las decisiones que ejecuta para dar los saltos cualitativos, saltos de paradigmas, promovidos por los actores identificados como responsables directos de la educación del conjunto de los ciudadanos: maestros, alumnos, familias y comunidades organizadas.

En este orden de postulados teóricos, el punto de partida para estructurar procesos sistemáticos de investigación educativa, reflexión, debate, estudio, confrontación, lectura, análisis, intercambio de experiencias y conocimiento es, justamente, la relación docente-alumno a partir del aula, dentro del espacio escolar, entendido como la integración de los diversos contextos donde el niño construye su referencia cultural de vida definida por los amigos, las frustraciones, los saberes, los valores, la conciencia, en fin, su esencia de ciudadano democrático; generando y promoviendo valores fundamentales como son la justicia, la libertad, la democracia, el trabajo, la dignidad y la solidaridad entre los hombres. De esta forma, la praxis socioeducativa en los procesos de formación y actualización permanente que promueven los CRAM, está signada por esos valores. Asimismo, la praxis pedagógica se fundamenta en la integración de los diversos contextos culturales, que nutren la experiencia de vida del maestro y del niño. Estas experiencias culturales, se incorporan a la escuela, mejor aún, se incorporan al aula, condicionando, a pesar del docente, los diversos procesos de enseñanza y aprendizaje que, juntos, desarrollan en una dinámica interactiva, integradora, constructivista y globalizadora, para acceder al capital cultural de la sociedad y, sobre todo, para contribuir con él, creando nuevos paradigmas, nuevos conocimientos, resolviendo problemas de la comunidad, elevando la calidad de vida individual y social, esto es, creando nuevas utopías de vida.

Así, los CRAM, para poder apoyar, respaldar y motivar la acción pedagógica y educativa del maestro, debe diagnosticar desde el aula, el trabajo del docente,

para que éste pueda tener conciencia de sus carencias y debilidades, pero también de sus potencialidades y, sobre todo, de sus oportunidades de elevar su calidad académica y humana como formador de ciudadanos, con mentalidad y actitud democrática.

Fundamentación metodológica

Los CRAM, desde el punto de vista del pensamiento y desarrollo intelectual del maestro, son espacios de libertad, discusión, análisis, reflexión, evaluación, creación y aplicación de experiencias educativas, en los que busca el conocimiento verdadero mediante el uso disciplinario de la razón. En ese sentido, el proceso más apropiado para acceder a ello, es la investigación científica, cuya especificidad espacial la ubicamos en la realidad que se manifiesta a partir de las relaciones interactivas de naturaleza cognitiva, constructiva, integral y estructural que maestros y alumnos, mediante el desarrollo sistematizado de procesos de formación humana, académica y social, ejecutan en la escuela y más concretamente en el aula.

Cabe destacar que si, en esencia, se considera al proceso educativo como un acto humano, porque se trabaja con la persona, con el futuro republicano, es necesario que el docente sea un pensador para que pueda abordar cotidianamente los múltiples problemas que se generan en el proceso de formación humana, académica y social del alumno. Pero para que el docente, en el proceso de transformar hijos en ciudadanos, pueda nutrir su pensamiento y, en consecuencia, enfocar con éxito los problemas educativos, es necesario que realice un trabajo intelectual; según Figueroa (1994), "investigar, leer, consultar, debatir, dialogar, confrontar, reflexionar, contextualizar, comunicar, trabajar y analizar" (pag. 12).

De esta forma, el maestro debe realizar el trabajo intelectual desde la praxis cotidiana, a partir del aula como contexto integrado al espacio escolar donde emerge la realidad explicativa de los hechos, los procesos, los fenómenos, que evidencian las manifestaciones conductuales y aptitudinales del aprendizaje del niño.

De lo anteriormente expuesto, se deduce que el proceso de transformar al maestro y a su praxis educativa, objetivo central de los CRAM, supone construir el proceso metodológico para acceder a su realidad compartida con el alumno, a la información que maneja, al conocimiento que le permite encarar la experiencia educativa, a los saberes generados de sus vivencias.

El punto fundamental de todo este planteamiento, *radica en la producción del conocimiento y en el acceso al mismo*. En la Ciencia de la Educación se han producido conocimientos al margen del maestro, piedra angular del proceso educativo. Más aún, muchas de las investigaciones sobre el tema de enseñanza y aprendizaje, que posteriormente se rigen como plataformas explicativas teóricas y conceptuales de la realidad educativa, se han realizado sin su participación. Es por ello que, entre otras razones, el maestro queda al margen de la experiencia explicativa de su praxis pedagógica, no pudiéndola incorporar a su vida intelectual para mejorar su ejercicio profesional. Puesto que el maestro, que es quien produce el conocimiento, lo tiene que “adquirir” en el mercado, aparece en términos sociológicos y antropológicos como un ser enajenado y extraño del conocimiento científico que él mismo produce a partir de su experiencia educativa.

En este orden de ideas, la conceptualización metodológica del CRAM radica, estructural e integralmente, en el sistema de relaciones que construyen maestros y alumnos, a partir de un espacio compartido, adonde aprenden a resolver problemas participando de las construcciones metodicas orientadas a diseñar y ejecutar procesos de investigación educativa. Esto permite al docente adquirir conciencia de sus limitaciones, pero también de sus potencialidades, lo que facilita la tarea de estructurar programas de formación docente que impacten en la calidad de la educación integral del niño.

Fundamentación legal de la capacitación

La Ley Orgánica de Educación (1980) establece en el Art. 97 que:

El Ministerio de Educación, dentro de las necesidades y prioridades del sistema educativo, y de acuerdo con los avances culturales, establecerá para el personal docente, programas permanentes de actualización de conocimiento, especialización y perfeccionamiento profesionales. Los cursos realizados de acuerdo con estos programas, serán considerados en la calificación de servicios.

Se desprende del artículo anterior la obligatoriedad del Estado de propiciar programas de actualización del personal docente, mandato que se reafirma en los Artículos 139 y 140 del *Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente*, instrumento éste que establece las normas y procedimientos que regulan en Venezuela los aspectos relacionados con la prestación de servicios profesionales docentes.

Asimismo, en las diferentes convenciones colectivas de trabajo firmadas entre los profesionales de la docencia y los Ejecutivos Nacional y Regulares, se observan acuerdos relacionados con esta materia, y en los planes de la Nación se expresan acciones que dan legalidad a la creación de unidades regionales de capacitación, como son el caso de los CRAM.

Al respecto, en el VIII Plan de la Nación (1989), se establece como acción 01-02 el desarrollo de planes de capacitación dirigidos a los cuadros gerenciales y técnicos del Ministerio de Educación, con la finalidad de mejorar la eficacia y eficiencia en la toma de decisiones y, como política instrumental, señala la elaboración de instructivos metodológicos para la detección de necesidades en ese campo, la planificación de cursos en función de las necesidades detectadas y, también, la planificación, coordinación y supervisión de Talleres y Seminarios de actualización dirigidos a los recursos humanos disponibles.

Específicamente, en el Plan Decenal Educativo (1993), en los Capítulos VIII y IX, dentro del marco de la propuesta de descentralización educativa, se hace referencia a que una vez identificadas las necesidades de formación docente a nivel de los planteles, las regiones podrán, en coordinación con el nivel nacional, planificar cursos y programas dirigidos a docentes en ejercicio, orientados a satisfacer las demandas, de acuerdo a las necesidades y características locales, especialmente en aspectos pedagógicos y didácticos.

II. Los centros regionales como unidad de apoyo en la capacitación y actualización docente

Creación y consolidación

La educación debe ser un programa sólido, concebido a largo plazo, con la intención de convertir al país en una Nación fuerte y saludable.

El maestro determina decisivamente la formación intelectual, política y moral de la juventud, influyendo, de tal modo, en el presente y futuro de su pueblo. Es por ello que son de vital importancia los proyectos innovadores que fortalezcan la labor docente en la conducción de los cambios que propone una reforma educativa como la planteada en Venezuela.

En el propósito de mejorar la calidad de la educación, es prioritaria la formación, capacitación y actualización de los docentes en servicio. Una capacitación permanente, forma parte integral de la profesión de un maestro. Esto se refiere, tanto al estudio individual como al intercambio de experiencias entre los docentes, para abordar problemas generales y específicos encarados por ellos en las aulas de cada plantel y comunidad.

De considerarse el nuevo contexto global de sociedad basada en el conocimiento, un proceso permanente de capacitación y actualización debe partir de las necesidades del maestro actual en cuanto a las exigencias de una Venezuela en proceso de cambio y transformación.

Por su parte, el Ministerio de Educación (1997), en la propuesta *La Capacitación Docente en el Marco de la Reforma Educativa Venezolana*, plantea que "...el proceso de capacitación se debe sustentar en los principios y objetivos de la Reforma Curricular de Educación Básica....".

"La capacitación propuesta se basa en la investigación, como herramienta fundamental que debe poseer el docente para resolver los problemas que la realidad le presenta. El vínculo teoría-práctica, sujeto-objeto, requieren, igualmente, el empleo de diversos enfoques metodológicos: investigación, acción, etnografía. Se parte del supuesto que la investigación será la aliada del docente en su intento por desenmascarar las teorías rutinarias que dominan la práctica y determinar su grado de utilidad..." (Documento de Capacitación de la Reforma; Ministerio de Educación, 1997).

Las acciones de capacitación docente, son direccionadas por el nivel central a través de programas o proyectos convenidos con organismos multilaterales o con las Gobernaciones de Estado. A su vez, a nivel estadual, existen programas de capacitación docente que cuentan con recursos del Ejecutivo Regional y que son coordinados por las Direcciones y Secretarías de Educación de los Estados. Por otro lado, existen acciones puntuales de capacitación que surgen de las necesidades que se generan en el desarrollo de otros programas; tal es el caso de los CRAM.

En 1994, cuando el Dr. Antonio Cárdenas es designado como Ministro de Educación, comienza la promoción de los Centros como proyecto de innovación educativa, que incidirá en la formación permanente del docente para el mejoramiento de su praxis pedagógica. Esto se correspondió con una de las políticas más trascendentes del Ministerio, como ha sido la de *descentralizar la educación*, no sólo en su aspecto administrativo, sino también en lo pedagógico, a fin de adaptarla

a las necesidades de las respectivas entidades federales. Es por ello que, actualmente, se establecen dos grandes líneas de acción en el proceso de capacitación y actualización de los docentes en servicio. "Por un lado, una capacitación nacional, centralizada, estratégica y prescriptiva, que garantiza la comprensión de las políticas y la Reforma Educativa que se adelanta (...). Por otro, una capacitación regional, descentralizada, localizada en la escuela y dirigida a todos los docentes..." (Ministerio de Educación; 1997).

Hasta el momento, el esfuerzo del Ministerio en cuanto a la promoción de los Centros, se cristaliza en la creación y funcionamiento de cuatro de ellos, pertenecientes a los Estados de Mérida, Falcón, Aragua y Zulia. Se encuentran en proceso de puesta en marcha, los de los Estados de Bolívar, Anzoátegui, Lara, Trujillo, Yaracuy, Cojedes, Guarico, Monagas, Sucre y Táchira. Algunos de ellos se encuentran en proceso de acondicionamiento y otros en fase de construcción.

Objetivos

Los CRAM, por ser instituciones donde el docente en servicio de cada región encuentra oportunidades de actualizarse, capacitarse o ser asistido en forma permanente, responde al propósito de servir y de apoyar a la reforma educativa puesta en marcha en el país.

En el marco de la Reforma Educativa Venezolana, el proceso de actualización y capacitación de docentes en servicio, tiene como objetivo reivindicar ante la sociedad civil el lugar que las escuelas y el maestro han perdido durante los últimos veinte años. Esto implica devolverle a los planteles sus condiciones de ámbitos sociales autónomos, habilitados por seres que interactúan juntos en diferentes escenarios culturales, en los cuales confluyen una amplia variedad de saberes culturalmente contruidos por los hombres durante el milenio (Ministerio de Educación; 1997).

Los **objetivos específicos** de los Centros son:

- Ofrecer a los maestros un ambiente apropiado para el intercambio de experiencias y para la solución de los problemas que se le presentan en la práctica pedagógica de cada día. Este intercambio debe continuar en forma permanente a través de diferentes vías de comunicación, para lo cual se creará una gran red que lo permita.

- Brindar apoyo al maestro en servicio, por medio de diferentes estrategias que posibiliten actualizar, perfeccionar y orientar la práctica pedagógica, con la finalidad de mejorar la labor en el aprendizaje de los alumnos.
- Prestar asistencia directa al maestro en su aula de clase, realizando visitas sistemáticas por parte de profesores y supervisores del Centro.
- Diseñar un sistema de seguimiento y evaluación, que permita valorar lo realizado por todos los que intervienen en el proceso educativo, a fin de avanzar en el mejoramiento, tanto de los Centros como de la calidad de la educación.

Además de estos objetivos, cada Centro Regional propone otros adecuados a las necesidades de su localidad.

Organización

Cada Centro, debe tener un Director y un Subdirector, los cuales deben ser profesionales de la docencia. Son designados por el gobernador del estado, en común acuerdo con el Ministerio de Educación. Estos docentes deben ser venezolanos, poseer título de educación superior y tener una experiencia en Educación Básica, no menor de cinco años.

También tendrán un Administrador, dieciseis Profesores Asesores Pedagógicos, cuatro Coordinadores de Área, un Especialista en Computación (a tiempo completo), dos secretarías, una ecónoma, dos auxiliares de cocina, un conserje, dos aseadores, un jardinero y un vigilante. Además de los profesores permanentes, el Centro contratará los servicios temporales de aquellos que dictarán los talleres especiales. Entre otros, los criterios que definen el perfil de estos profesores son: ser especialista en el área; tener, por lo menos, tres años de experiencia en el aula; ganar el concurso correspondiente; estar abiertos a la innovación; estar dispuestos al trabajo intensivo; no sujetos a determinadas teorías o normas pedagógicas y poseer música de trabajo y facilidades de comunicación.

Cuando el Centro, por circunstancias especiales, lo requiera, podrá cubrir cargos docentes o de investigación mediante personal contratado a tiempo

convencional, por concurso de credenciales. Estos contratos podrán celebrarse por períodos variables, de acuerdo a la duración de la actividad correspondiente.

Estrategias de implementación de los CRAM

Ubicación

La ubicación es de gran importancia, por cuanto es decisivo que los CRAM estén fuera de las ciudades, de manera que los docentes no tengan la tentación de las facilidades para ausentarse del trabajo. Sin embargo, deben tener buena comunicación y estar, por lo menos, a media hora de un poblado con suficientes servicios. El clima, el paisaje y las condiciones de salubridad, así como la disponibilidad de un terreno suficientemente grande, deben ser determinantes para la selección del emplazamiento.

Capacidad

Los CRAM tienen capacidad para atender a 120 docentes, además de los profesores, investigadores, visitantes e invitados provenientes de universidades, centros de investigación u otras instituciones nacionales o extranjeras.

Servicios

Aulas. Deberá tener aulas para cada una de las áreas del conocimiento, según el Programa Oficial. Ellas deben ser suficientemente amplias para trabajar en mesas y para poder tener todo el material necesario. Además, deben permitir hacer demostraciones o pequeños experimentos y utilizar los ambientes naturales exteriores del Centro para practicar en los propios ecosistemas naturales.

Biblioteca. Debe estar dotada, especialmente, de materiales educativos. Debe ser amplia y alejada de ruidos y otras interferencias; con mesas y sillas para trabajar individualmente o en grupos; con suficiente espacio para el almacenamiento y exposición de libros y revistas que permitan orientar el proceso de aprendizaje y mejorar la formación pedagógica de los docentes.

Sala de Producción y reproducción de material impreso.

Sala de computación. Debe tener una capacidad para 20 computadoras y 2 impresoras, todas en una red local, así como facilidades para el almacenamiento de los programas (software) de muchos tipos y en diversas áreas. Debe tener su biblioteca para guardar libros, revistas y materiales de computación. Estará atendida por un instructor especializado, quién atiende a los docentes para que aprendan a usar los sistemas modernos de información, conozcan y manejen los programas de computación para el aprendizaje y desarrollo del pensamiento y puedan hacer sus trabajos, elaborar sus programas, además de tener acceso a la autópista de información.

Sala de Ayudas Audiovisuales. Provista de equipos e instrumentos que se usan en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la preparación de material didáctico. Estará atendida por un especialista en recursos para el aprendizaje.

Espacios abiertos. Los CRAM son grandes y bellas edificaciones con jardines, patios, corredores, etc., lo cual es de importancia para la permanencia y el trabajo de los maestros en ellos. La estética, la comodidad y la calidad de los servicios están acordes con la dignidad del docente.

Otros espacios. Los CRAM cuentan con dormitorios grandes y distribuidos según docentes varones o mujeres; con comedor con capacidad para 130 comensales, concebido, también, como sala de conferencias y de usos múltiples y con cocina amplia y depósito y cavas suficientes para almacenar alimentos en gran cantidad.

Inversión

Los Centros de Apoyo al Maestro dependen de las respectivas Gobernaciones de Estado, pero el Ministerio de Educación les presta todo su apoyo. De allí que anualmente se firman contratos entre ambas instancias administrativas. Dichos convenios, hasta el año 1997, implicaban que el Ministerio contribuía con la mitad del presupuesto aportado por cada gobernación y, a partir de 1998, lo hacía en parte iguales con ella. El Reglamento y la Programación Anual la aprueban ambas partes, pero la administración, con todos sus detalles, es competencia del Gobierno Regional y, muy especialmente, del Director del Centro, quién debe tener suficiente autonomía.

Estrategias metodológicas de los CRAM

Funcionamiento

El Centro Regional de Apoyo al Maestro, funciona cada año desde la segunda semana de enero hasta la segunda semana de diciembre. En el Centro se realizan talleres regulares, los cuales tienen una semana de duración. Cada docente deberá ir al Centro una vez por semestre. Los talleres, y todos los trabajos que en él se realizan, son eminentemente prácticos y con una atención muy especial en las necesidades de los participantes pues, aunque el trabajo sea grupal, el interés está siempre focalizado en cada uno de los docentes. La base fundamental de esos trabajos son los programas oficiales de cada uno de los grados, los libros y los materiales didácticos que se usan para el aprendizaje de los alumnos, y también los problemas que presenta cada maestro, las metodologías empleadas por cada uno, en fin, el quehacer diario y real de las escuelas. De lo que se trata, es de preparar y ayudar al maestro en servicio para que pueda cumplir debidamente su labor como docente.

Sin embargo, el aprendizaje no debe reducirse sólo a los talleres. Fuera de ellos, estará el estudio en la biblioteca, el trabajo en la sala de computación, así como conferencias, encuentros pedagógicos, foros, documentales, películas y otras actividades no regulares; a solicitud de los docentes y en atención a las necesidades detectadas y la planificación correspondiente, otros talleres son destinados a directores, preescolar, educación de adultos, planificación educativa, etc.

Todos los docentes de las escuelas deben beneficiarse de la actualización, sin que los niños pierdan un día de clase. Los participantes de los talleres realizados en el CRAM, recibirán un certificado de asistencia para adecuarse a las exigencias del Reglamento de la Profesión Docente.

Ahora bien, tal como fue expresado, para la actualización de los docentes no bastan los talleres. Con frecuencia encontramos a docentes satisfechos con ellos, pero, al regresar a las escuelas, continúan con la misma ruina de clase. De allí que se hace necesario mantener un seguimiento del trabajo en la propia aula con el maestro y sus alumnos. Los profesores que dirigen los talleres en el Centro, deben estar familiarizados con lo que realmente sucede en las diferentes escuelas del Estado. Por eso, esos profesores y un grupo especializado de supervisores en las diferentes áreas del conocimiento, deberán asistir periódica y sistemáticamente a todas las escuelas para observar el trabajo y para poder participar en él. Los docentes, también

podrán utilizar los servicios del Centro, cuando requieran una orientación, algún material o una respuesta para un planteamiento concreto.

Investigación

El objetivo fundamental del Centro no es la investigación. Sin embargo, el estar en contacto con los docentes, el oír sus experiencias, el conocer el funcionamiento de las escuelas, origina un cúmulo de información que permite la realización de trabajos de investigación por parte de los profesores, participantes, invitados, asistentes y, en fin, por cualquier investigados. Para lograr esto, es necesario que toda la información sea sintetizada y procesada. El maestro debe identificar todo aquello que favorezca el aprendizaje de cada uno de sus alumnos y, para ello, necesita desarrollar el espíritu de observación y la investigación, que lo lleve a la creatividad para resolver los problemas y mejorar su acción pedagógica. *El maestro activo y creativo es un investigador permanente.*

BIBLIOGRAFÍA

- Alanís Huerta, A. (1993); *La Formación de Formadores*; Editorial Trillas; México.
- Cárdenas, A. (1997); *Memoria y Cuenta, "Exposición"*; Ministerio de Educación; Caracas.
- Equipo Nacional de Capacitación (1997); *Subcomponente. Capacitación Presencial de Docentes de Educación Básica*; M.C. CENAMEC; Caracas.
- Figuera, Edgar (1995); *La Gestión Escolar a través del Proyecto Educativo de la Escuela*; Fondo Educativo Escuela; Caracas.
- Odremán, N (1997); *Ponencia presentada en el Congreso sobre Formación de Docentes*; C. México.
- Asamblea Nacional de Educación; *Propuesta para Transformar la Educación*; Caracas.
- Ramos, O. (1998); *Innovaciones Educativas en el campo de la Capacitación Docente*; Ideas sobre el Debate Educativo; Asamblea Nacional de Educación; Caracas.
- República de Venezuela; *CORDIPLAN - VIII Plan de la Nación* (1989); Caracas
- República de Venezuela; *CORDIPLAN - Plan Decenal de Educación 1993/2003*; Caracas.
- República de Venezuela; *Ley Orgánica de Educación* (1980); Gaceta Oficial N° 2635 (Extraordinario); Editorial Romor C.A.
- República de Venezuela; *Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente* (1991); Gaceta Oficial N° 4338 (Extraordinario); Caracas.
- Rodríguez, N; Bigott, L; Carvajal, L; Luque, G.; *Historia de la Educación Venezolana. Seis Ensayos*; Universidad Central de Venezuela; Facultad de Humanidades; Comisión de Estudios de Postgrado; Caracas.
- Universidad Católica Andrés Bello (1995); *Doce Propuestas para Venezuela*; Facultad de Humanidades y Educación; Caracas.

Publicaciones

 N°: 0119

La Transformación Educativa: refundación de la escuela argentina.

AUTOR:

Perpetuo Lentijo, Cristina Cancela, Néstor Barallobres y Susana Segovia.

PUBLICACION:

Aula XXI, Ed. Sanillana, Bs. As., Argentina, 1997.

DESCRIPTORES:

Alfabetización inicial, aprendizaje mediatizado, capacitación laboral, curriculum, formación docente, gestión escolar, lenguaje, Ley Federal.

Descripción

El objetivo de los autores en su carácter de docentes, directivos y asesores de instituciones escolares, es reflexionar y brindar recursos que le permitan, a la comunidad docente, analizar la transformación educativa, producto de la Ley Federal de Educación 24195, y sumarse a su implementación de manera constructiva, reconociendo que este proceso coloca a la escuela argentina "ante un cambio sin retorno".

Fuentes

Bibliografía con 63 títulos.

Contenido

En el presente libro se reconocen dos partes. En la primera de ellas se analiza la normativa que sirve de marco a la transformación en el tercer ciclo de la Educación General Básica, la Educación Polimodal y la Red Federal de Formación Docente Continua. En la segunda parte se presentan algunos elementos teóricos referidos a proyectos institucionales y didácticos y, sobre diseños y contenidos curriculares.

Como conclusión se establece un parangón con el antecedente de la Reforma Educativa emergente de la LOGSE (Ley Orgánica del Sistema Escolar Español). Finalmente, se incluye un Anexo Documentario que contiene las normas a las que se refiere el texto.

PRIMERA PARTE: Los Procesos Institucionales

1. Una Ley en Acto: La Transformación Educativa Federal.

Los autores señalan que tanto docentes como directivos tienen una avidez no satisfecha por conocer los diferentes aspectos que implica la transformación emergente de la Ley Federal, lo que dificulta su compromiso con la misma.

Consideran que la cuasi simultaneidad de los procesos de transferencia y transformación obligaron a las provincias a hacerse cargo del remanente de los servicios de nivel medio y superior y, al mismo tiempo, comenzar la adecuación estructural de todo su sistema a los postulados de la nueva ley. En ese contexto, consideran imperativa la labor del Consejo Federal, como unificador y ordenador de las reformas en las diferentes áreas de CBC, diseños curriculares, modalidades, etc. Labor que no se está cumpliendo y resulta en un entorpecimiento del proceso de aplicación de la transformación.

Por último, sostienen que la Ley Federal, a diferencia de reformas anteriores, no es el reflejo de una plataforma política parcial sino un intento nacional de actualizar el marco normativo. Por lo tanto es necesario encarar con firmeza el conjunto de acciones que demande la implementación de las medidas que hagan realidad la Ley.

2. La transformación en las escuelas medias, técnicas y agrarias.

En este capítulo se analizan las dificultades que puede ocasionar la no aprobación por parte del Consejo Federal, de documentos relativos a los "tipos" de escuela posibles, acorde con los niveles y ciclos instituidos a partir de la nueva estructura del sistema emergente de la Ley 24195. Es en esa articulación que se deberá establecer la correspondencia entre la unidad pedagógica de la EGB y la necesaria unidad institucional. Por último resaltan el lugar decisivo del tercer ciclo de la EGB y su destino institucional, en la transformación total del sistema.

3. La articulación interinstitucional para la implementación del tercer ciclo de la EGB.

En relación con el capítulo anterior y la ubicación institucional del tercer ciclo de la EGB, se analiza la propuesta de la Dirección General de Educación y Cultura bonaerense, presentada apenas iniciado el ciclo escolar 1996, que consiste en la articulación institucional entre los anteriores niveles primarios y medios de la provincia.

Los autores consideran que la implementación del tercer ciclo de la EGB debe realizarse a través de un proceso de seria y profunda interrelación de niveles, teniendo en cuenta el lugar preferencial del mencionado ciclo en el pasaje del nivel primario al secundario.

Finalmente, destacan la resolución de conflictos que la misma norma prevé teniendo en cuenta el grado de improvisación al aplicar la nueva estructura.

4. La escuela y el mundo del trabajo.

Este capítulo está referido a la vinculación que se espera que la escuela establezca

con el mundo del trabajo. En tal sentido se analiza la Ley Federal en el Título II – Cap. I “De la Política Educativa”.

En primer lugar, la formación profesional que comienza a perfilarse en la EGB se afianza en la formulación de los objetivos previstos para la educación polimodal. Sin embargo, las funciones previstas para este trascienden la idea de “capacitación laboral”, ya que se orienta a la profundización del proyecto de vida y hacia una formación general apropiada a la estructura de los mercados de trabajo.

En segundo lugar, los autores analizan el lugar asignado a los trayectos técnico-profesionales en los que se busca desarrollar un camino de profesionalización. Señalan la importancia de las pasantías como experiencias de aprendizaje, verificando en ellas una misma orientación con los espacios curriculares diversificados (ECD) propuestos para el tercer ciclo de la EGB.

Finalmente resaltan la importancia de los espacios curriculares presentes en el Documento Marco para la organización del tercer ciclo de la EGB –versión preliminar para la discusión- elaborado por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, y presentan a continuación algunos diseños y modelos posibles de los espacios curriculares diversificados.

5. La formación de los nuevos docentes

En el presente capítulo analizan los lineamientos mediante los cuales se organizan las carreras de formación docente en el marco de lo que consideran

una normalización global del sistema educativo nacional constituido por la Ley de Transferencia, la Ley Federal de Educación (LFE) y la Ley de Educación Superior (LES), al igual que lo establecido por el Consejo Federal.

De tal forma, describen el marco legal en el cual debe inscribirse la Formación Docente en la LES y la LFE, y analizan la propuesta para la formación de futuros docentes presentada por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación y las alternativas y modificaciones presentadas a la misma debido a la falta de respaldo de diferentes sectores de la educación y a las contradicciones legales existentes en su primera versión.

Finalmente se describen y analizan las resoluciones adoptadas por el Consejo Federal (Nº32/93 y 36/94) y “borradores” cuya aprobación está pendiente (Documento A-12, Secretaría de Programación y Evaluación) que reglamentan los criterios para la transición en la formación docente.

6. Capacitación y Reversión en la Red de Formación Docente Continua

Se define la Red de Formación Docente Continua, se describe su estructura y financiamiento y se analiza su funcionamiento señalando los errores de su implementación.

SEGUNDA PARTE: Actualización disciplinar y didáctica

7. La escuela hoy: lineamientos pedagógicos de la transformación.

Si el rol de la escuela es el de constituirse en un agente socializador que colabore

con la familia en el proceso educativo, es necesario que pueda interpretar y resolver los cambios que, cada vez con mayor velocidad, se producen en la sociedad y la cultura. Sin embargo, los autores consideran que este fenómeno de cambio produjo una debilitación del rol socializador de la escuela.

Debido a esto, en este capítulo profundizan el análisis de los lineamientos pedagógicos básicos que se desprenden de la Ley Federal de Educación, a partir de los siguientes temas:

- La Orientación del proceso educativo
- El perfil educativo
- El papel de los contenidos
- La competencia
- Los contenidos conceptuales
- Los contenidos procedimentales
- Los contenidos actitudinales
- El aprendizaje significativo

8. Dinámica de la gestión escolar: la resignificación del proyecto institucional

Para los autores, los cambios propuestos en la Ley Federal no se limitan al aula sino que se proyectan a la institución escolar y se espera que cada unidad esté en condiciones de pensar su propio proyecto.

En este capítulo, entonces, se analizan las instancias de desarrollo de un proyecto y definen, a la luz de aquella ley, una nueva concepción del planeamiento (conocido como estratégico-situacional) y el proyecto curricular institucional y su es-

tructura básica, poniendo de manifiesto un nuevo estilo de gestión que debe asumir la comunidad educativa en su conjunto.

9. La lengua como contenido transversal en la re-construcción del conocimiento.

En esta sección los autores desarrollan "el tratamiento del uso de la lengua como instrumento para la adquisición de otros saberes". Para desarrollar esta hipótesis, los autores analizan dos premisas:

- Una pedagogía centrada en la persona.
- Un concepto de educación como práctica social y la re-construcción del conocimiento en el que el lenguaje aparece como protagonista.

10. Alfabetización inicial

Los autores analizan las expectativas de logro para el área de lengua, tal como fueron enunciadas en el Documento Curricular del Consejo General de Cultura y Educación. Además profundizan algunos temas del área de alfabetización en el nivel escolar inicial:

- El por qué de la alfabetización a los 5 años.
- La importancia de la adquisición de la lengua escrita.
- La lengua escrita como una necesidad sociocultural y su papel en la alfabetización y en la interacción social.
- El aprendizaje mediatizado.

11. Aprendizaje mediatizado

Los autores se proponen, en primer lugar, un análisis crítico de las metodologías y su posterior aplicación en el aula, indagando en el aprendizaje del lenguaje, a par-

tir del análisis de un enfoque holístico o lenguaje integral, entendido como una filosofía educativa que determina su uso dentro del aula en cuatro modalidades (hablar, escribir, leer y escuchar) en forma simultánea.

En segundo lugar, y en relación con lo anterior, analizan experiencias con lenguaje integral en el ámbito de la audio-oralidad y de la lectoescritura, desarrollando los conceptos de lectura comprensiva y escritura creativa.

12. Lengua extranjera como bloque de los CBC de lengua en la EGB: paralelismo en la adquisición.

En éste último capítulo describen y analizan, en primer término, la teoría de adquisición de un lenguaje natural desarrollado por Chomsky desde la lingüística y los conceptos de gramática universal y gramáticas particulares, principios y parámetros y aprendizaje fisiológico-aprendizaje pedagógico.

A partir de esto postulan la posibilidad de aplicar esta teoría a la adquisición de lenguas extranjeras, siendo éste paralelismo en dicha adquisición lo que sustenta la inclusión de segundas lenguas como bloque de los CBC de lengua para el EGB.

Finalmente, analizan el enfoque metodológico en el proceso de adquisición de otras lenguas descripto en los CBC.

Conclusiones y Proyecciones

En este cierre los autores establecen un parangón entre la Ley

Federal de Educación y la Ley Orgánica del Sistema Escolar Español, analizando ésta última y sus reformas, con el objetivo de vislumbrar el destino de la transformación educativa en la Argentina.

Apéndices

En ésta sección se adjuntan el conjunto de normas a las que se refiere el texto.

■ N.º: 0120

Perfil regional de la investigación educativa –
Informes de investigación.

AUTOR:

Olga H. Lobos y Cristina G. de Cevallos.

PUBLICACION:

Ed. Fundación Universidad Nac. de San Juan, 1993.

DESCRIPTORES:

Estado del arte de la investigación en Cuyo,
investigación educativa, investigación y universidad,
normativa, políticas de investigación.

Descripción

En este trabajo, que se presenta como informe de investigación, se describe la situación de la investigación educativa en la Región de Cuyo, efectuando un análisis crítico de la misma, buscando identificar los factores que facilitan o inhiben el desarrollo de la investigación como base de las políticas vigentes en la región.

Fuentes

Bibliografía con 24 títulos.

Contenido

Introducción

En el mundo en general y también en América Latina, se realizan con frecuencia reuniones, congresos y encuentros destinados al análisis y evaluación de la investigación educativa. Se vislumbra, así, la necesidad de poseer un conocimiento sistemático acerca de su desarrollo. Para las autoras, se trata de lo que algunos autores denominan "investigación de la investigación". Si bien, en Latinoamérica y en Argentina en particular, éste tipo de trabajo ha sido relativamente escaso, en la actualidad tal situación comienza a revertirse.

La educación, vista como un proceso de autonomía y liberación personal, recorre caminos diversos, siempre en la interacción dinámica de búsqueda, de acción y producción con los demás. Si el objeto que se estudia es un sector complejo de la realidad, compleja es también la indagación para alcanzar su conocimiento y comprensión. La investigación educativa es entonces considerada como tarea de acción y reflexión sobre un sector de la realidad, de tal modo que

puede entenderse como acción para los cambios sociales. Esta visión teórica compromete tanto la definición de la investigación educativa como su proceso y sentido.

Frente a este panorama general las autoras se plantean algunos interrogantes cuyas respuestas constituirán algunos de los ejes del presente trabajo. Entre ellas podemos mencionar: ¿Cómo está el quehacer de la investigación educativa regional? ¿Qué visiones de investigación se sostienen? ¿Qué políticas implementan los distintos gobiernos educacionales frente al desafío actual de la investigación en esta área? Con relación a los objetivos del trabajo, las autoras señalan los siguientes:

- a. Se intenta describir la situación de la investigación educativa en la Región de Cuyo.
- b. Interesa conocer si los resultados de las investigaciones se vierten a situaciones concretas y si son tenidos en cuenta para decisiones políticas en el área.
- c. Se reconocerán las políticas vigentes en la región para el desarrollo de la investigación.
- d. A partir del perfil obtenido, se harán sugerencias y recomendaciones.

A continuación se mencionan algunos antecedentes en esta línea de conocimiento de la investigación en la Región de Cuyo. En cuanto a los alcances del trabajo, se establece que la indagación efectuada para su realización abarca las provincias de San Juan, San Luis y Mendoza y que la búsqueda de información se efectuó en los ámbitos educativos

oficiales y privados, en Facultades, Departamentos o Escuelas vinculadas con las Ciencias de la Educación. Finalmente, el período analizado para el trabajo abarca a partir de 1977.

1. Marco Teórico

Para las autoras, el problema de la calidad de la educación ocupa un lugar central entre las preocupaciones de la sociedad en su conjunto. Los análisis y soluciones a este problema son diversos, pero todos coinciden en señalar la vinculación de la educación con las realidades socio-económica y política de los distintos países. Por ello, consideran imprescindible contar con una perspectiva global de las situaciones socio-educativas que permitan identificar problemas y necesidades.

Se señala el rol predominante que ocupa el progreso científico y técnico, que provoca transformaciones en las estructuras sociales en general y educativas en particular, modificando necesidades e imponiendo exigencias.

En América Latina la preocupación por incorporar el progreso científico en la estructura educacional se ve influenciado por el predominio de investigación de tipo teórico muy alejada de las necesidades específicas de los sistemas educativos. En la década del sesenta y principios de los setenta una serie de fenómenos sociales y educativos, que corresponden al modelo desarrollista, repercute favorablemente en el desenvolvimiento de la investigación. Sin embargo, las autoras señalan que numerosas críticas han mostrado el fracaso de la visión optimista de este enfoque, en relación al papel de la investigación de los fenómenos educativos.

Como consecuencia de ello se abre una nueva visión que radicaliza las críticas a la escuela que, se convierte, así, en un medio de reproducción, mantenimiento y legitimación de las desigualdades sociales, llegando a proclamar la desescolarización de la sociedad. Entre los saldos positivos de la investigación en esta etapa se rescatan: la profundización en la concepción de la educación como proceso vinculado con lo político-económico, con la función dominante del Estado y con los sistemas ideológicos.

Como punto intermedio entre ambos enfoques se ubica una línea denominada crítico-histórica que, aún cuando admite que la escuela reproduce, también resalta que constituye un espacio para la lucha social y cultural. Se inscriben en este modelo las investigaciones que procuran cambios para mejorar la escuela y los programas de educación popular inspirados en la pedagogía liberadora.

Por último, si bien se destaca la coexistencia de diversas ideas y criterios en cuanto al alcance y problemas de la investigación en educación, las autoras señalan que en la misma parecen sobresalir dos ámbitos: uno más amplio de corte socio-educativo y otro más restringido referido al proceso enseñanza-aprendizaje.

2. Metodología

La metodología empleada para el desarrollo de este trabajo es de tipo descriptiva. En relación con las fuentes de información se señalan las siguientes:

- Autoridades educacionales en general y docentes e investigadores en particular.

- Relevamiento efectuado por la delegación San Juan de Ciencia y Técnica
- Catálogos de resúmenes publicados por la Universidad Nac. de San Juan – UNSJ (1987) y de Cuyo – UNC (1986 y 1989).

- Actas del Congreso de Educación de San Luis en 1978.
- Ordenanzas, resoluciones y disposiciones legales que instrumenta la política universitaria en materia de investigación.
- Formularios e instructivos para la presentación de proyectos del CONICET y la Secretaría de Ciencia y Técnica (SECYT)
- Consulta de bibliotecas y centros de documentación de diversas facultades y centros educativos.

Con respecto a la recolección de datos, la misma ha sido efectuada sobre la base de los siguientes procedimientos:

- Para la obtención de datos y referencias de autoridades se realizaron entrevistas de distinto tipo y consultas por escrito.
- En el relevamiento de información sobre proyectos de investigación se empleó un formulario preparado al efecto y que se encuentra en el anexo del presente libro. Este instrumento se aplicó a docentes, investigadores y profesionales vinculados a la educación.
- La información bibliográfica y las normas referidas a políticas de investigación fueron recogidas en fichas resúmenes.

Por último se señala que se adoptaron los criterios de análisis crítico-comparativo para

la evaluación e interpretación de la información. La pauta comparativa que se ha tenido en cuenta, se ajusta a referentes tales como:

1. Estado de la investigación, según los ante-cedentes mencionados.
2. Desarrollo y crecimiento de otros sectores académicos y culturales dentro de la universidad y fuera de ella.
3. Apoyos presupuestarios asignados a distintos sectores de la investigación en universidades.
4. Relación entre la producción de la investigación educativa y otros sectores científicos y tecnológicos.
5. Insumo de investigación por los sectores del área educativa y otros sectores.
6. Paradigmas de las normas regulativas de la investigación, en las instituciones específicas.
7. Criterios y concepciones que subyacen en las decisiones políticas en general respecto de la investigación científica.
8. Tendencias, concepciones, etc., según la situación en Argentina y América Latina.

9. Recomendaciones emanadas de las reuniones internacionales de investigación educativa en América Latina.

3. Análisis e interpretación de la información

Se describe la situación detectada en las provincias de San Juan, San Luis y Mendoza.

Situación en la provincia de San Juan

Se presenta un panorama general de las instituciones que en la provincia efectúan investigaciones vinculadas con la educación. Entre ellas pueden mencionarse la UNSJ y la Universidad Católica de Cuyo (UCC) y dentro de ellas las Facultades y centros especializados y no especializados. También figuran organismos educativos de jurisdicción nacional y provincial. Se comenta también la producción de institutos y centros, las investigaciones de cátedra y las tesis de licenciatura y trabajos de seminarios pedagógicos. El total de trabajos de investigación detectados en ésta provincia es 87.

Los institutos y centros específicos de la provincia son el Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación (IDICE) y el Instituto de Investigaciones en Educación en Ciencias Experimentales (IIECE) de la UNSJ, el Gabinete de Investigaciones Psicopedagógicas de la UCC y la Unidad de Planeamiento de la Educación (UPDE) con su Sección de Investigación Educativa, dependiente del Ministerio de Educación y Cultura. Las autoras analizan, en comparación con un relevamiento de 1976, un avance en la situación general de la investigación educativa en cuanto a producción, a los ámbitos donde se desarrolla y a los centros específicos de tal actividad.

El relevamiento de tesis de licenciatura y seminarios se efectuó en la Escuela de Psicopedagogía de la UCC y en las cátedras de seminario de la Facultad de Filosofía, Humanidades

y Artes de la UNSJ. Por su parte la indagación de investigaciones de cátedra se efectuó en los ámbitos universitarios de la provincia (UNSJ y UCC). Se señala que el objetivo del seguimiento, en ambos casos es, en primer lugar, analizar las temáticas abordadas, los niveles de investigación, tipos de investigación, metodologías, etc. En segundo lugar, se pretende evaluar el destino de tales estudios como también hacer un seguimiento de sus autores para determinar si, como graduados, han desarrollado investigaciones en sus áreas de trabajo.

Finalmente, se analizan los niveles educativos sobre los cuales se realizan las investigaciones y la distribución de proyectos por áreas temáticas.

Situación en la provincia de Mendoza

Las autoras señalan que, si bien se ha podido recurrir a numerosas fuentes y, en particular, a los ámbitos específicos de educación y de investigación de diverso tipo, la recolección de información no ha tenido el mismo alcance que en la provincia de San Juan y los datos obtenidos se consideran sólo como muestra de la situación real.

Entre las instituciones que realizan investigaciones en el área se mencionan a la Universidad Nacional de Cuyo y varias facultades pertenecientes a la misma (en especial la Facultad de Filosofía y Letras) y organismos educativos de jurisdicción provincial. La suma total de trabajos arroja un número de 34 investigaciones.

Se analizan en particular las investigaciones de cátedra, destacando que, comparativamente, la cantidad de

estos estudios es mayor en ésta provincia que en San Juan. Señalan, también, que casi todas ellas se refieren a situaciones de enseñanza-aprendizaje.

Finalmente, se analizan los niveles educativos sobre los cuales se realizan las investigaciones y la distribución de proyectos por áreas temáticas.

Investigación educativa en la provincia de San Luis

También, en el caso de San Luis, establecen que el material recogido no constituye una muestra cabal de la realidad, por lo que el informe debe entenderse como una aproximación. Los trabajos detectados en ésta provincia suman en total 31.

Entre los ámbitos de investigación educativa se señalan la Universidad Nacional de San Luis y facultades y escuelas dependientes, la UCC, la Escuela Normal Paula de Bazán dependiente de la Dirección Nacional de Enseñanza Media (DINEM) y organismos educativos de jurisdicción provincial.

Por último, se analizan aquí también, los niveles educativos sobre los cuales se realizan las investigaciones y la distribución de proyectos por áreas temáticas.

4. La investigación educativa en la Región de Cuyo

Luego de la descripción efectuada sobre la situación en cada una de las provincias de la Región, las autoras intentan integrarlas y arribar a consideraciones de tipo general. Se aclara que el análisis se efectúa teniendo en cuenta los mismos aspectos indagados en las tres provincias y los sectores comunes tales

como Universidades, DINEM y Ministerio de Educación de las provincias.

Se analizan de igual forma los niveles del sistema educativo sobre los cuales se orientan las investigaciones y las áreas temáticas investigadas en la Región. En relación a lo primero se verifica un mayor número de trabajos referidos a aspectos más amplios de la educación y no a un nivel en especial. Con respecto a las temáticas se señala la predominancia de los procesos didácticos como eje de las investigaciones.

5. La investigación en las constituciones provinciales de la Región y en la política de los gobiernos provinciales.

En este capítulo las autoras reditan un relevamiento sobre el lugar que ocupa la investigación social en general y la educativa en particular, tanto en las constituciones provinciales como en las políticas provinciales. Para tal efecto se consultaron las constituciones de Mendoza (1965), San Juan (1986) y San Luis (1987) y numerosos documentos correspondientes a organismos gubernamentales (nacionales y provinciales) de la Región.

En función del análisis realizado, se destaca que en estos documentos, la expresión "ciencia y técnica" nunca va acompañada por referencias a la investigación educativa, y se subestima o no se tiene en cuenta su contribución a los grandes problemas de la sociedad.

6. La política de investigación en las normas legales de la universidad.

En este capítulo se hace referencia al contenido y al análisis correspondiente de las normas legales universitarias que orientan las políticas de investigación científica en general y en particular de la investigación educativa en la Región de Cuyo. El mismo se realizará en dos etapas diferenciadas: de 1976 a 1983 y de 1984 en adelante.

Respecto de la primera, y debido a los inconvenientes que dificultaron el acceso a la normativa, se encara una breve consideración general de la política de investigación en la universidad argentina. Se describen, además, algunas ordenanzas y resoluciones de las Universidades Nacionales de San Juan, Cuyo y San Luis.

Las autoras sostienen que si bien en esta etapa se vislumbra una política promotora del desarrollo científico, esto se ve relativizado en un contexto donde sólo lo científico tecnológico se ve privilegiado en desmedro de ciertas temáticas, y donde las autoridades y los órganos de asesoramiento no surgen de sistemas representativos. En cuanto a la investigación educativa, señalan que la política no fue promotora en lo absoluto.

Durante la segunda etapa y como consecuencia del retorno al estado de derecho, se producen importantes modificaciones en la legislación universitaria que vislumbran mejoras para la investigación científica en general y para las ciencias sociales en particular.

A continuación se analizan, en las tres universidades nacionales de la Región, los estatutos universitarios y las políticas de investiga-

ción y los órganos de asesoramiento científico. Se incluyen además ordenanzas y resoluciones que se refieren a temas tales como la definición de políticas de investigación, reglamentaciones sobre creación y organización de institutos y centros, otorgamiento de subsidios, sistemas de becas, etc.

7. Organismos nacionales de investigación científica y técnica

Se señalan dos organismos nacionales de investigación como son la SECYT y el CONICET. Se analiza el lugar que ocupa la investigación educativa en las políticas nacionales de investigación, a partir de la consulta de la documentación enviada por la SECYT, consistente en resoluciones, formularios para solicitar subsidios y sus correspondientes manuales instructivos.

De acuerdo a los materiales consultados, las autoras sostienen que investigar en educación no fue y tampoco es prioridad y sus aportes no son considerados relevantes para la toma de decisiones en el marco de la política educativo, ni para resolver problemas parciales o globales de la educación.

8. Perfil de la investigación educativa en la Región de Cuyo.

A partir del análisis e interpretación de toda la información recogida y de los diversos aspectos considerados en este trabajo, se infiere una conclusión final que presenta las notas mas salientes

que las autoras han advertido en la situación general de la Región.

Ámbitos

- Los ámbitos de investigación educativa tienen cierta amplitud, pero se concentran en el Sector Universitario y en Planeamiento de la Educación.
- La producción de investigación educativa puede considerarse escasa.
- Se destaca el IDICE de la UNSJ como el centro más importante de investigación educativa.
- La investigación de cátedra es muy limitada.
- Se rescata una actitud favorable a lo pedagógico en ámbitos no específicos de educación.

Tipos de investigación

- En general las investigaciones detectadas son de tipo descriptivo, algunas son ensayos experimentales y muy pocas de corte histórico.
- No constituyen una característica notable el enfoque interdisciplinario y la evaluación crítica.
- Son escasos los estudios de tipo disciplinario.
- Son muy escasos los trabajos críticos con denuncias socioeducativas propias de la marginación.
- Son también escasos los proyectos sobre educación popular o de acción participativa.

Áreas temáticas

- La tendencia predominante se encuadra en lo pedagógico-didáctico. Es decir que los temas que más interesan se

refieren al proceso enseñanza-aprendizaje.

- Sin embargo, no se puede pensar que siga una línea en el sentido de su integración, vinculación, aplicación a la realidad y propuestas conceptuales.
- No se detectan trabajos evaluativos críticos de los docentes sobre su propia práctica.
- No se aprecia la perspectiva que busque reconceptualizar la educación, considerándola como un hecho social.
- No se encuentran en los trabajos otros enfoques como: educación y poder, educación, marginalidad y trabajo, curriculum oculto y control ideológico, etc.

Niveles del Sistema Educativo

- El nivel superior universitario es el más estudiado en las provincias de Cuyo.

- Pese a su importancia, el nivel inicial casi no se investiga.

Políticas de Investigación

- La legislación sobre el tema presenta un encuadre bastante completo.
- En el ámbito de becas y subsidios, la investigación social y la educativa van ganando espacios.
- Las constituciones provinciales de la Región contienen un capítulo con referencias específicas a la promoción de la investigación educativa.
- La investigación social y la educativa

va en particular no constituyen prioridad nacional ni regional en las políticas de los organismos científicos nacionales.

- La inclusión del CONICET en la SECYT y la creación del Consejo Federal Asesor de Ciencia y Técnica, significa nuevas posibilidades para la inclusión de nuevas áreas temáticas.
- Se infieren como factores inhibidores de un mayor desarrollo de la investigación educativa la escasez de recursos presupuestarios, la excesiva burocratización del sistema en lo referente al otorgamiento de subsidios y becas y otros más.
- Como factores de promoción de la investigación pueden destacarse la política del CONICET desde 1984 y de universidades nacionales, becas y subsidios a investigadores y proyectos vinculados con la educación, Encuentros y Jornadas sobre aspectos pedagógicos y educativos.

Transferencia de Investigación

- El insumo de investigación por parte de los organismos políticos-educacionales es mínimo.
- No se detectan convenios con autoridades, proyectos conjuntos, etc., que definan una actividad orgánica en este sentido.
- Las actividades de transferencia detectadas se dan en forma aislada.

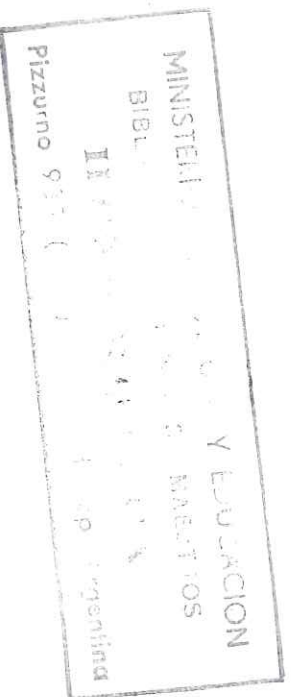
Conclusiones finales

- En la Región de Cuyo no se ha realizado ninguna reunión que tenga por objetivo específico la consideración de los problemas de la investigación educativa.

- La misma ha ganado espacio en el mundo, en América Latina, en la Argentina y en la Región, pero aún está lejos de alcanzar el nivel y desarrollo de otros sectores de investigación.

Anexo I y II

En esta sección se anexan las fichas utilizadas para el relevamiento de la información y datos referidos a proyectos de investigación educativa y de proyectos de investigación educativa en investigaciones de cátedra.



Guía temática de artículos publicados

Descentralización

nº 13 La Asistencia Técnica en los Procesos de Mejoramiento de la Calidad de la Educación: Necesidad, Posibilidades y Limitaciones. FLACSO. Área Educación y Sociedad. Argentina.

nº 14 Selección Competitiva de Directores de Escuela. Estudio de caso de Innovación Educativa en Brasil. Guiomar Namo de Mello, Rose Neubauer da Silva. Brasil.

nº 15 Descentralización y Unidad del Sistema Federal de Educación. Roberto Albergucci. Argentina.

nº 16 La Reforma del Estado, Tendencias hacia la Centralización y la Descentralización. Juan Casassus. Chile.

nº 16 Descentralización y Calidad de la Educación. Luis O. Roggi. Argentina.

nº 16 La Descentralización Educativa en Chile: Continuidad y Cambio de un Proceso de Modernización. Viola Espinola. Chile.

nº 16 Cambio en los Patrones de Gestión Educativa en el contexto de la Reforma del Estado. Guiomar Namo de Mello, Rose Neubauer da Silva. Brasil.

nº 21 Las nuevas líneas de la Transformación Educativa. Ernesto Schiefelbein, Juan Carlos Tedesco. Argentina.

nº 25 El Impacto de la Gestión Local en las Escuelas. Alison Bullock, Hywel Thomas. Inglaterra.



República Argentina
Ministerio de Cultura
y Educación



Organización
de los Estados Americanos

H 0025893

