

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA



**LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN
PRIMARIA: UN ANÁLISIS COMPARATIVO DE LAS PROPUESTAS DE
FORMACIÓN DOCENTE EN ARGENTINA, COSTA RICA, CHILE Y
MÉXICO.**

TESIS

Que para obtener el grado de
**MAESTRA EN
INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN**

Presenta
HIDALIA SÁNCHEZ PÉREZ

**DIRECTOR: Dr. Carlos Muñoz Izquierdo
LECTOR: Dr. Javier Loredó Enríquez
LECTORA: Mtra. María Bertha Fortoul Ollivier**

México, D. F.

2004

INDICE

CAPITULO I INTRODUCCIÓN

1. El cuestionamiento de la formación docente.....	1
2. La cuestión docente en las recientes recomendaciones de la UNESCO.....	3
3. Planteamiento del problema.....	6
4. Objetivos de investigación.....	7
5. Justificación del estudio.....	8
6. Estructura del trabajo.....	9

CAPITULO II LA FORMACIÓN DOCENTE EN CUESTIÓN: NUEVAS DEMANDAS A LA FUNCIÓN Y PROFESIONALIZACIÓN DE LOS MAESTROS

1. La función docente.....	11
1.1 Evolución de la función docente.....	12
1.2 El cuestionamiento de la función docente tradicional y la aparición de nuevas funciones....	13
1.3 Factores que contribuyen a modificar el rol tradicional de los docentes.....	18
1.3.1 Cambios en la familia y en los medios de comunicación.....	18
1.3.2 Nuevas demandas de la economía y el mercado de trabajo.....	19
1.3.3 Los fenómenos de exclusión social y los nuevos desafíos de la educabilidad.....	20
1.3.4 La evolución de las tecnologías de la información y comunicación.....	20
1.3.5 Nuevos alumnos: las características sociales y culturales de los destinatarios de la acción educativa.....	21
1.3.6 El contexto organizativo/institucional del trabajo docente y la emergencia del docente colectivo.....	22
1.4 La resignificación del rol de los docentes.....	24
2. El desarrollo profesional de los docentes.....	31
2.1 La enseñanza: ¿profesión o semi-profesión?.....	32
2.2 La profesionalización docente.....	36
2.2.1 Las recomendaciones de la UNESCO.....	37
2.2.2 Las dimensiones que contribuyen a conformar la profesionalización de los docentes.....	41
2.2.2.1 La elección de la profesión docente.....	41
2.2.2.2 La formación inicial.....	42
2.2.2.3 El desempeño profesional.....	43
3. La formación docente.....	47
3.1 Perspectivas en la formación de maestros.....	49

3.1.1 La perspectiva académica.....	49
3.1.2 La perspectiva técnica.....	50
3.1.3 La perspectiva práctica.....	53
3.1.4 La perspectiva de reconstrucción social.....	58
3.2 Las etapas del profesionalismo docente.....	62
3.2.1 La edad pre-profesional.....	62
3.2.2 La edad del profesional autónomo.....	63
3.2.3 La edad del profesional colegiado.....	64
3.2.4 La edad post-profesional.....	66
3.3 Repensar la formación docente.....	67

CAPITULO III

TENDENCIAS EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA

1. Principales tendencias en la formación docente.....	72
2. Tendencias en la formación del profesorado en Europa.....	75
3. Los contenidos de la formación docente inicial.....	79
3.1 Los planes de estudio para la formación de maestros en España.....	81
3.2 Los programas de formación de profesores en Francia.....	83
3.3 La licenciatura para la formación primaria en Italia.....	85
3.4 La formación de maestros en el Reino Unido.....	87
3.5 La formación docente en Estados Unidos.....	90
3.6 Los principales consensos en torno al aprendizaje en la formación inicial.....	94
4. La formación de maestros en América Latina.....	96

CAPITULO IV

LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA SOBRE FORMACIÓN DOCENTE

1. Los estudios sobre formación docente.....	108
1.1 Estudios a nivel regional.....	108
1.2 Estudios a nivel nacional.....	113
1.3 Los estudios sobre formación docente en México.....	115

CAPITULO V

DISEÑO METODOLÓGICO DEL ESTUDIO

1. Tipo de estudio.....	121
2. Selección de los países incluidos en el estudio.....	121
3. Fuentes de información.....	122
4. Dimensiones y categorías de análisis.....	124

CAPITULO VI

LA TRANSFORMACIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL: UN ASPECTO PARA AVANZAR EN LA PROFESIONALIZACIÓN DE LOS MAESTROS

1. Las actuales regulaciones en torno a la profesión docente y a la formación del profesorado.....	129
1.1 Organización y estructura de la formación docente.....	130
1.1.1 El carácter superior de la formación docente.....	130
1.1.2 Regulación y finalidades de un sistema de formación docente.....	134
1.1.3 Determinación de los planes y programas de estudio para la formación docente inicial.....	137
1.2 Regulaciones en torno a la profesión docente.....	142
1.2.1 El estatuto de la profesión docente.....	142
1.2.2 Las condiciones salariales del profesorado y la carrera docente.....	143
1.2.3 La autonomía profesional y la participación de los docentes en la toma de decisiones.....	147
1.3 Acerca de las disposiciones legales en torno a la profesión docente y a la formación del profesorado.....	149
2. Hacia una política integral de desarrollo profesional de los docentes.....	151
2.1 La transformación de la formación docente.....	151
2.1.1 La transformación de la formación docente en Argentina.....	151
2.1.2 La transformación de la formación docente en México.....	154
2.1.3 La transformación de la formación docente en Costa Rica.....	156
2.1.4 La transformación de la formación docente en Chile.....	158
2.2 Las dimensiones de las políticas de desarrollo profesional de los maestros.....	160
2.2.1 Los mecanismos para atraer y retener a mejores candidatos a la profesión docente...	160
2.2.2 Las acciones para mejorar la calidad de la formación docente.....	161
2.2.3 Los mecanismos para mejorar el desempeño docente.....	164
2.3 Acerca del carácter integral de las políticas de desarrollo profesional de los maestros.....	166
3. Las propuestas curriculares para la formación inicial de los maestros de educación primaria...	167
3.1 El perfil del docente que se desea formar.....	169
3.1.1 Un docente que sabe qué enseñar.....	170
3.1.2 Un docente que sabe cómo enseñar.....	172
3.1.3 Un docente que conoce a sus alumnos.....	174
3.1.4 Otros saberes docentes.....	176
3.1.5 Habilidades, actitudes y valores.....	177
3.2 Fundamentos de las propuestas curriculares.....	179
3.3 Campos de formación que contemplan los planes de estudio.....	180
3.3.1 El currículum de formación docente en Argentina.....	181
3.3.2 El currículum de formación docente en México.....	183
3.3.3 El currículum de formación docente en Costa Rica.....	186

3.3.4 El currículum de formación docente en Chile.....	187
3.4 La formación práctica en el aprendizaje docente.....	189
3.5 Estrategias de enseñanza y aprendizaje.....	198
3.6 Formas de evaluación.....	200
3.7 Análisis interregional de las propuestas curriculares para la formación inicial de los maestros de educación primaria.....	203
3.7.1 El profesional que se desea formar.....	203
3.7.2 La base de conocimientos requeridos para un buen ejercicio profesional	205
4. Principales resultados del análisis.....	209

CAPITULO VII

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

1. Principales tendencias en relación con la formación docente.....	213
2. Conclusiones derivadas del análisis comparativo de las propuestas de formación docente entre Argentina, Costa Rica, Chile y México.....	216
3. Recomendaciones para mejorar los procesos de formación docente en México.....	220

BIBLIOGRAFÍA	225
---------------------------	-----

ANEXOS

ANEXO 1. Disposiciones legales en relación con la formación docente.....	235
ANEXO 2. Disposiciones legales en relación con la profesión docente.....	241
ANEXO 3. Síntesis de la normatividad vigente en Argentina y México.....	247
ANEXO 4. El perfil profesional de los docentes.....	255
ANEXO 5. Planes de estudio para la formación de maestros de educación primaria.....	273

Resumen

Este trabajo parte del creciente interés que, desde diversas perspectivas, se tiene sobre la formación docente, la cual es concebida como uno de los principales factores que inciden en el mejoramiento de la calidad educativa. Por lo tanto, el objetivo del trabajo se estableció en función de realizar un análisis comparativo de las reformas que se han realizado para mejorar la formación inicial de los maestros de educación primaria en cuatro países de América Latina (Argentina, Costa Rica, Chile y México). El análisis hace énfasis en tres aspectos: a) la normatividad que sustenta a la formación docente; b) las iniciativas tendientes a conformar una política integral de desarrollo profesional de los maestros; y, c) las propuestas curriculares para elevar la calidad de la formación docente inicial. Este análisis permite identificar las principales tendencias que están impactando la formación del profesorado y destacar las prácticas innovadoras que se están llevando a cabo en otros países.

La información utilizada está constituida principalmente de fuentes documentales respectivas a los países seleccionados, se revisaron tanto fuentes primarias –documentos normativos que orientan la formación docente, así como planes de estudio para la formación inicial de maestros de educación primaria– como secundarias –informes, artículos, ponencias, ensayos– que documentan tanto las directrices de política educativa en torno a la formación docente, como las experiencias de formación del profesorado de enseñanza primaria.

El trabajo está estructurado en siete capítulos. En el primero, se presenta la introducción y el planteamiento del problema. En el segundo, se exponen y analizan los principales problemas que enfrenta la formación docente, los cuestionamientos a la función docente tradicional, la aparición de nuevos roles que deben desempeñar los maestros; también, se identifican los principales consensos que se han venido generando en relación con las dimensiones que contribuyen a avanzar en la profesionalización de los docentes y para concluir, se analizan las perspectivas teóricas que se han desarrollado en torno a la función docente y a la formación del profesorado.

En el tercer capítulo, se identifican las principales tendencias en la formación de maestros para la educación básica, la información recupera las convergencias que se han venido generando a nivel mundial y aquéllas que impactan la formación del profesorado en Europa y América Latina. Asimismo, se presenta información en relación con las actuales propuestas curriculares de formación docente inicial en cinco naciones desarrolladas: España, Francia, Italia, el Reino Unido y Estados Unidos.

En el cuarto capítulo, se hace una revisión de las investigaciones que se han realizado sobre la formación docente inicial, primero se tratan los trabajos y propuestas que tratan la temática a nivel regional, después los trabajos sobre países particulares y, finalmente, se hace énfasis en los estudios realizados en México. En el quinto capítulo, se presenta la metodología y se identifican las dimensiones a través de las cuales se llevó a cabo el análisis.

En el sexto capítulo, se presentan los resultados del análisis, a partir del cual se identifican las principales tendencias en la formación docente inicial en los cuatro países que sirven de base al estudio. Entre los aspectos que resaltan, se encuentra que las reformas generalmente se orientan a formar un profesional autónomo, capaz de reflexionar críticamente sobre su práctica cotidiana. Un profesional que a partir de un proceso de observación, análisis y reflexión tenga la posibilidad de transformar progresivamente su práctica educativa a fin de mejorar continuamente su desempeño profesional.

Finalmente, en el capítulo siete se exponen las principales conclusiones y recomendaciones que se derivan del estudio. Al respecto, cabe resaltar que para mejorar los procesos de formación inicial se requiere que las instituciones formadoras de docentes también implementen programas de formación para los maestros en servicio; de manera que, a través de la recuperación de las problemáticas que enfrentan los docentes en su práctica cotidiana, se identifiquen las áreas que requieren cambios en el currículum y se adecuen los procesos de formación para los futuros docentes.

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN.

En las últimas décadas, los sistemas educativos se han visto enfrentados a una serie de reformas tendientes a mejorar la calidad de la enseñanza básica. Uno de los factores que se ha considerado está estrechamente vinculado con esta problemática se refiere a los docentes: su función, su formación y su desarrollo profesional. La presente investigación se inscribe en el marco de este renovado interés por los docentes y se centra en uno de los aspectos que han sido considerados como fundamentales para avanzar en la profesionalización de los maestros: la formación docente inicial.

1. EL CUESTIONAMIENTO DE LA FORMACIÓN DOCENTE.

Cada vez que se manifiestan resultados insatisfactorios en los sistemas escolares, los docentes son llamados a rendir cuentas y ello, sin importar las condiciones laborales o materiales en que realizan su tarea. En especial, se cuestionan los procesos conducentes a su formación, tanto de la preparación que reciben para ingresar a la docencia como aquella destinada a los maestros en servicio. Al respecto, existe consenso en reconocer que la principal problemática refiere a la disociación entre la formación recibida y las exigencias que enfrentan los profesores en su práctica cotidiana.

Si bien a lo largo del siglo XX, se ha planteado la necesidad de reconsiderar el papel de los docentes, desde finales de la década de los 60, se insiste cada vez con mayor fuerza en que los maestros se despojen de su viejo rol de mero transmisor de conocimientos y asuman nuevos roles conforme a la evolución de la sociedad. Este cuestionamiento a la función docente tradicional obedece al reconocimiento de diversos factores que han venido operando como elementos transformadores de la actividad docente y que, al mismo tiempo, dan cuenta de la creciente complejidad y diversificación que ha adquirido la labor educadora de los maestros; principalmente, en un periodo como el actual, caracterizado por

profundas transformaciones en diversos ámbitos de la vida social. De esta manera, la aparición de nuevos roles que deben desempeñar los profesores, ha traído aparejado una revisión crítica de los procesos de formación docente, en particular, de los modelos de formación inicial.

Por otra parte, frente al fenómeno de desprofesionalización de la docencia se ha generado un creciente interés en torno al desarrollo profesional de los maestros, tanto de los aspectos relacionados con su formación y el ejercicio de su práctica como de la valoración social de la enseñanza, las remuneraciones y de las condiciones de trabajo del profesorado.

Si bien las voces que se levantan a favor de la profesionalización de los maestros de educación básica coinciden en señalar que la principal problemática refiere al mejoramiento de la formación docente, en especial de la formación inicial; también se reconoce que es indispensable diseñar políticas integrales para los docentes que superen los enfoques parciales que han prevalecido por décadas. En este sentido, no obstante que los esfuerzos gubernamentales se han centrado en elevar la calidad de la formación docente inicial, dentro del conjunto de iniciativas que actualmente se están discutiendo o implementando en diversas naciones se incluyen aspectos, tales como: a) los mecanismos para atraer a los mejores estudiantes a las carreras de magisterio; b) las modalidades de inserción a la profesión docente; c) el establecimiento de sistemas de formación docente continua que articule la formación inicial con la formación de los maestros en servicio; d) la creación de un sistema de incentivos que vincule los ascensos en los tramos de una carrera docente con la calidad del desempeño profesional; e) el establecimiento de procedimientos y estándares de evaluación. De esta manera, se han venido gestando opiniones convergentes en que si bien es imperativo mejorar el prestigio y la posición social de la docencia también se requiere considerar estos aspectos o dimensiones como parte de una política integral de desarrollo profesional de los docentes¹.

¹ Los esfuerzos que se están llevando a cabo en México en relación con los docentes de educación básica, apuntan a la definición de una política nacional de formación y desarrollo profesional de los maestros que contemple estos componentes como parte de la nueva propuesta de formación y profesionalización de los docentes (SEP, 2003).

Pero, además, el interés por profesionalizar la enseñanza no sólo ha promovido profundos debates en torno al papel de los docentes en un mundo en proceso de cambio y a los procesos conducentes a mejorar su formación y competencia profesional, sino también acerca de las condiciones en que éstos realizan su labor; por lo tanto, las nociones de autonomía y responsabilidad profesional, democratización de las escuelas y colegialidad docente están presentes en el discurso sobre la profesionalidad docente.

En consecuencia, en el marco de las iniciativas para fortalecer la profesión docente, en diferentes regiones del mundo, se han venido implementando un conjunto medidas encaminadas a elevar la calidad de la formación docente y avanzar en la profesionalización de los maestros. A pesar de los progresos que se han registrado en los últimos años, aún existe insatisfacción con los resultados obtenidos, las numerosas reuniones nacionales e internacionales que han tenido lugar en los últimos años dan cuenta de esta situación. Asimismo, el renovado interés en los docentes se refleja también en las recientes recomendaciones de la UNESCO; en las cuales, se reconoce tanto la importancia de los docentes en los procesos de transformación educativa, como la necesidad de diseñar políticas integrales para los maestros. Políticas que contemplen no sólo el mejoramiento de la formación y competencia profesional de los docentes, sino también de las condiciones sociales, salariales y laborales del profesorado.

2. LA CUESTION DOCENTE EN LAS RECIENTES RECOMENDACIONES DE LA UNESCO.

A nivel internacional, diversos organismos –la UNESCO, el Banco Mundial, la OCDE, la CEPAL– han promovido el desarrollo educativo y generado propuestas para mejorar los resultados de los sistemas escolares y, consecuentemente, de la formación docente; entre ellos, la UNESCO ha jugado un papel relevante desde la década de los 60².

² Nos referimos a la Recomendación UNESCO/OIT relativa a la Situación del Magisterio (1966) que define a la enseñanza como una profesión que presta un servicio público y promueve y regula la carrera profesional; y la Recomendación 69 emanada de la Conferencia Mundial de Educación de 1975, que define la formación como un factor esencial para el desarrollo y renovación de los sistemas educativos (UNESCO/OREALC, 2001a).

Recientemente, en el marco de la iniciativa “Educación para Todos”³, por una parte, se destaca el papel central de los docentes en el logro de una educación básica de calidad y, por otra parte, se hace hincapié en mejorar tanto la condición social y el ánimo de los docentes como su competencia profesional y las retribuciones que perciben:

“Los docentes desempeñan un papel esencial para promover la calidad de la educación tanto en la escuela como en programas más flexibles basados en la comunidad y son los abogados y catalizadores del cambio. Ninguna reforma de la educación tendrá posibilidades de éxito sin la activa participación de los docentes y su sentimiento de pertenencia. Los profesores de todos los niveles del sistema educativo deberán ser respetados y suficientemente remunerados; tener acceso a formación y a promoción y apoyo continuos de su carrera profesional, comprendida la educación a distancia; y participar en el plano local y nacional en las decisiones que afectan a su vida profesional y al entorno de aprendizaje. Asimismo, deberán aceptar sus responsabilidades profesionales y rendir cuentas a los alumnos y la comunidad en general.

Será preciso establecer estrategias bien definidas y más imaginativas para encontrar, atraer, formar y retener a buenos profesores. Esas estrategias deberán abordar el nuevo papel del docente para preparar al alumno a una nueva economía basada en el saber y movida por la tecnología. Los profesores deberán entender la diversidad de los estilos de aprendizaje y del desarrollo físico e intelectual de los alumnos y crear entornos de aprendizaje estimulantes y participativos” (UNESCO, 2000).

En el ámbito regional, las principales iniciativas, al respecto, se han generado en el marco del Proyecto Principal de Educación (PPE), coordinado por la Oficina Regional de la UNESCO para América Latina y el Caribe⁴. Desde la década de los 80, la formación docente ha sido considerada una estrategia general para la consecución de los objetivos del proyecto⁵; en este sentido, se ha ido definiendo una política en relación con los docentes

³ Esta iniciativa surge de la Conferencia Mundial de Educación para Todos, celebrada en Jomtien, Tailandia, en 1990; en la cual, se formuló un llamado a todos los países para universalizar la educación básica. La Conferencia adoptó la “Declaración Mundial sobre Educación para Todos” y aprobó un “Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje”.

⁴ El Proyecto Principal de Educación (PPE) nace como resultado de una decisión política de los ministros de educación y de planificación económica reunidos en la Ciudad de México en 1979, con la intención de construir, en conjunto, una política educacional que tuviera continuidad en el tiempo e impacto en las políticas de desarrollo.

⁵ En 1981, en la Reunión de Quito, se definieron los tres objetivos específicos del PPE: 1) asegurar la escolarización a todos los niños en edad escolar y ofrecerles una educación general mínima de 8 a 10 años

que articula la formación inicial con la formación en servicio y a ambas con la promoción social del educador, las condiciones salariales y el trabajo pedagógico.

A 20 años de haberse iniciado el Proyecto y con base en el balance realizado⁶, los ministros de educación reunidos en Cochabamba, Bolivia del 5 al 7 de marzo del 2001, asignaron una importancia fundamental al tema de los maestros, estableciendo, en el apartado relativo al fortalecimiento y resignificación del papel de los docentes, las siguientes recomendaciones:

- Otorgar prioridad al desarrollo de políticas nacionales integrales en relación con la profesión docente, de manera que se revalorice su tarea, y puedan responder de manera efectiva a las demandas de la sociedad. Esto requiere articular la formación inicial con la formación en servicio, establecer la carrera docente en función del compromiso y la responsabilidad por los resultados, y mejorar las condiciones laborales y las remuneraciones de los profesores.
- Crear y fortalecer en cada institución colectivos de maestros articulados en torno al desarrollo de proyectos educativos y/o espacios de formación y de capacitación, mediante la revisión de sus prácticas docentes.
- Avanzar en la transformación de la formación inicial y en servicio de docentes, de manera que éstas superen la sobrecarga y fragmentación, se adecuen a las nuevas demandas de profesionalización y de desempeño, y se transformen en un proceso continuo ligado a lo que acontece en las escuelas. La formación docente inicial y en servicio ha de estar estrechamente articulada con la investigación sobre las prácticas educativas.
- Propiciar la participación protagónica de los docentes en los cambios que demandan los procesos de reforma y fomentar iniciativas que promuevan reconocimiento público al magisterio ante la comunidad, para mejorar tanto el autoconcepto de los docentes como su estatus social (UNESCO/OREALC, 2001b).

antes de 1999; 2) eliminar el analfabetismo antes del fin de siglo, y desarrollar y ampliar los servicios educativos para los adultos y; 3) mejorar la calidad y la eficiencia de los sistemas educativos a través de la realización de las reformas necesarias (UNESCO/OREALC, 1981).

⁶ Nos referimos al documento “Balance de los 20 años del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe”, publicado por la Oficina Regional de la UNESCO para América Latina y el Caribe en 2001.

De esta manera, en un contexto de creciente interés por mejorar la competencia profesional de los maestros, desde la década de los 80, se han producido diversas transformaciones en los sistemas de formación de maestros, en especial, de la formación docente inicial; sin embargo, también se ha reconocido la importancia de implementar medidas en relación con la valoración social de la enseñanza, las remuneraciones y las condiciones de trabajo del profesorado.

3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

En el curso de los años 90, en el marco de las transformaciones en marcha para elevar la calidad de los sistemas escolares, los gobiernos de las naciones latinoamericanas han venido implementando un conjunto de medidas encaminadas al fortalecimiento de la profesión docente; dentro de las cuales, la transformación de la formación docente inicial constituye un aspecto fundamental.

Consecuentemente, en este trabajo se propone llevar a cabo un análisis comparativo de las propuestas para mejorar la formación inicial de los maestros de educación primaria que se están llevando a cabo en cuatro naciones latinoamericanas: Argentina, Costa Rica, Chile y México⁷, a fin de identificar las principales tendencias que se están estableciendo en relación con la formación del profesorado. Este análisis contempla tres aspectos: a) la normatividad que sustenta a la formación docente; b) las iniciativas tendientes a conformar una política integral de desarrollo profesional de los maestros y; c) las propuestas curriculares para elevar la calidad de la formación docente inicial⁸. Las interrogantes que guían la presente investigación son las siguientes:

⁷ La selección de estos países obedece, por un lado, al nivel de desarrollo educativo que han alcanzado estas naciones y, por otro lado, a los modelos de formación docente por los que han optado. Ver el apartado correspondiente en el capítulo IV.

⁸ La información documental empleada en el estudio comprende tanto fuentes primarias –documentos normativos que orientan la formación docente, así como planes de estudio para la formación inicial de maestros de educación primaria–, como secundarias –informes, artículos, ponencias, ensayos– que documentan tanto las directrices de política educativa en torno a la formación docente, como las experiencias de formación del profesorado de enseñanza primaria.

- ¿Cuáles son las disposiciones legales en torno a la formación del profesorado que permiten avanzar en la profesionalización de los maestros en Argentina, Costa Rica, Chile y México?
- ¿Cuáles son las dimensiones o componentes que las autoridades educativas de Argentina, Costa Rica, Chile y México, han incorporado en su agenda con el propósito de conformar una política integral de desarrollo profesional de los docentes?
- ¿Cuáles son las orientaciones de las actuales propuestas curriculares para mejorar la formación inicial de los maestros de educación primaria en Argentina, Costa Rica, Chile y México?
- ¿Cuáles son las convergencias y divergencias que se observan en relación con los marcos normativos, las dimensiones de las políticas de desarrollo profesional de los docentes y las orientaciones de las propuestas curriculares para mejorar la formación inicial de los maestros de educación primaria en Argentina, Costa Rica, Chile y México?
- ¿Cuáles son los elementos o aspectos que, con base en la comparación interregional, pueden resultar pertinentes para mejorar la formación de los maestros de educación primaria en México?

4. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN.

- Destacar los marcos normativos que sustentan las transformaciones de la formación docente, las cuales permiten avanzar en la profesionalización de los maestros en Argentina, Costa Rica, Chile y México.

- Identificar las diferentes dimensiones o componentes que las autoridades educativas de Argentina, Costa Rica, Chile y México han incorporado en su agenda a fin de conformar una política de desarrollo profesional de los docentes.
- Distinguir las orientaciones de las propuestas curriculares para mejorar la formación inicial del profesorado de enseñanza primaria en Argentina, Costa Rica, Chile y México.
- Destacar las convergencias o divergencias entre los marcos normativos, las dimensiones o componentes de las políticas de desarrollo profesional de los docentes y las orientaciones de las propuestas curriculares para la formación inicial de los docentes de educación primaria en Argentina, Costa Rica, Chile y México.
- Elaborar recomendaciones tendientes a mejorar las propuestas para la formación inicial de los maestros de educación primaria en México.

5. JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO.

Investigar acerca de las convergencias y divergencias entre las diferentes propuestas de formación docente inicial, es relevante por las siguientes razones:

- 1º. Porque no obstante la importancia teórico-práctica que se atribuye tanto a la formación docente como a la investigación sobre formación docente, es aún escasa la presencia de investigaciones en torno a esta temática en el conjunto de investigaciones educativas en América Latina; por lo demás, prevalecen estudios a nivel nacional, antes que investigaciones regionales o subregionales. En este sentido, un análisis comparativo de las actuales propuestas de formación docente en Argentina, Costa Rica, Chile y México, permite, en primer lugar, ampliar el

conocimiento en esta temática y, en segundo lugar, conocer los alcances y limitaciones de nuestra realidad educativa.

- 2°. Porque los cambios sociales, económicos, culturales y tecnológicos plantean nuevas demandas a los docentes, quienes se ven enfrentados de forma creciente a nuevos requerimientos en el ejercicio de su práctica cotidiana; lo que ha traído aparejado una revisión crítica de los procesos de formación docente, en especial de la formación inicial. De manera que, una investigación que dé cuenta de las tendencias que actualmente impactan el currículum de formación docente inicial en Argentina, Costa Rica, Chile y México permite, por un lado, aportar elementos al desarrollo práctico de la formación de profesores y, por otro lado, redimensionar el modelo que se ha implantado en nuestro país.
- 3°. Porque derivado del reconocimiento de que es indispensable diseñar políticas integrales para los docentes, que superen los enfoques parciales basados en la idea de que es posible cambiar la situación modificando un solo aspecto del problema, se han venido implementando diversas acciones tendientes al fortalecimiento de la profesión docente; por lo que a partir de las dimensiones o componentes que comprenden las iniciativas gubernamentales con el propósito de avanzar en la profesionalización de los maestros, es posible proponer una serie de recomendaciones tendientes a mejorar la calidad de la formación de los maestros de educación primaria en México.

6. ESTRUCTURA DEL TRABAJO.

En el capítulo II, se aborda la problemática referida a la formación docente que se plantea a partir del cuestionamiento de la función docente tradicional y la aparición de nuevos roles que los docentes deben desempeñar como consecuencia de los cambios que se han venido generando en diversos ámbitos de la vida social. Enseguida, se aborda la cuestión referida al desarrollo profesional de los docentes, destacándose los consensos en relación con las dimensiones que contribuyen a conformar la profesionalización de los maestros. Las

perspectivas que se han desarrollado en torno al discurso teórico y desarrollo práctico de la función docente y de la formación del profesorado, cierran este capítulo.

En el capítulo III, se destacan las principales tendencias en la formación de maestros para la educación básica, la información recupera las convergencias que se han venido generando a nivel mundial y aquellas que impactan la formación del profesorado en Europa y América Latina. Asimismo, se presenta información en relación con las actuales propuestas curriculares de formación docente inicial en cinco naciones desarrolladas: España, Francia, Italia, el Reino Unido y Estados Unidos.

En el capítulo IV, se reseñan las investigaciones educativas que, en relación con la formación docente inicial, se han llevado a cabo en México y América Latina.

En el capítulo V, se señalan las dimensiones y categorías de análisis que guiaron los procesos de búsqueda, sistematización y análisis de la información, así como las principales fuentes de información empleadas.

En el capítulo VI, se presentan los resultados del análisis comparativo entre las propuestas para la formación inicial de los maestros en Argentina, Costa Rica, Chile y México. La información destaca las convergencias y divergencias en relación con las disposiciones normativas, las dimensiones o componentes de las iniciativas tendientes a conformar una política integral de desarrollo profesional de los maestros y las propuestas curriculares para elevar la formación docente inicial.

Finalmente, en el capítulo VII, se destacan las principales tendencias que se observan en relación con la formación inicial del profesorado de enseñanza básica, las conclusiones y las recomendaciones tendientes a mejorar la calidad de la formación de los maestros de educación primaria en México.

CAPÍTULO II

LA FORMACIÓN DOCENTE EN CUESTIÓN: NUEVAS DEMANDAS A LA FUNCIÓN Y PROFESIONALIZACIÓN DE LOS MAESTROS.

Ya resulta un lugar común sostener que estamos viviendo un proceso de transformación muy profundo que se manifiesta en todas las dimensiones de la vida social: en la economía, en la cultura y en la política, que plantea nuevas demandas a la educación, a la institución escolar y, por consiguiente, a los maestros. En este contexto, los docentes se ven enfrentados de forma creciente a nuevos requerimientos en el ejercicio de su práctica cotidiana, por lo que cada vez con mayor fuerza se cuestiona su papel tradicional y se insiste en la profesionalización de la función docente. El rol profesional que se espera ver plasmado en las actuaciones de los docentes en las próximas décadas, asimismo, implica una revisión profunda de los procesos de formación del profesorado; en especial, de la formación inicial, a fin de adecuarla a las nuevas exigencias y a los desafíos futuros que se ejercerán sobre los maestros.

1. LA FUNCIÓN DOCENTE.

Siendo ésta una función muy antigua, que poco a poco se ha ido separando del conjunto de funciones ejercidas por la familia, para ser confiada a particulares poseedores de un cierto saber, conviene destacar que se entiende por función docente. De acuerdo con Maurice Debesse, la función docente, la función de enseñar, la del *enseñante*¹, viene a ser una amalgama de diversas realidades ya que “es a un tiempo una carga que se les confía, un papel que se desempeña, una profesión que se ejerce, y también uno de los principales servicios sociales de toda colectividad organizada en el mundo actual” (1980:12).

¹ Para Debesse, la palabra *enseñantes* engloba la totalidad de aquellos que se encargan de la función de enseñar o función docente. Asimismo, menciona que junto a este vocablo se encuentran otros más vigorosos como el de *profesor*, aquel que expone un tema o una doctrina; el de *maestro* acompañado por sus discípulos; o bien, el de *educador*, con su doble significado original: elevar y nutrir el pensamiento del alumno.

Para este autor, la función docente había adquirido un sentido claro y sólido en la época contemporánea: transmitir un saber, unos conocimientos y, a través de ellos, los valores de una determinada cultura; sin embargo, desde la segunda mitad del siglo XX, asistimos a una profunda reconsideración de esta función tradicional. Para tener una visión más comprensiva de este hecho, se aborda enseguida, una breve evolución de la función docente y se destacan los principales factores que han contribuido al cuestionamiento de la función docente tradicional, así como la consecuente aparición de nuevas funciones.

1.1 EVOLUCIÓN DE LA FUNCIÓN DOCENTE.

Siguiendo a Debesse, aunque en el pedagogo griego y después en el romano, se conjugan las dos funciones educativas –intelectual y moral– que han caracterizado la enseñanza primaria hasta nuestros días; no es sino hasta la Edad Media cuando la función docente está realmente organizada y es, en cierta medida, comparable a la nuestra.

En esa época, la enseñanza era una de las funciones principales de la Iglesia; sin embargo, después de la creación de las Universidades; es decir, después de la aparición y extensión de una función docente no exclusivamente asumida por la Iglesia, se propicia el desarrollo de la función de enseñar, estimulada por la competencia entre las Universidades y el clero secular. Estas instituciones son “las que dan a la función docente su impulso, su nivel superior, su organización según el modelo corporativo de la época –asumida por maestros y estudiantes–, sus métodos y su brillantez, con sus facultades y colegios universitarios sumamente jerarquizados” (1980:15).

Este enfrentamiento se produce, también durante el Renacimiento y la Reforma entre las academias protestantes y los colegios creados en los tiempos de la Contrarreforma, sobre todo por los jesuitas. Si bien en ambos casos la función docente tiene unos objetivos religiosos que rigen tanto la enseñanza de las humanidades como la formación moral en los internados, la rivalidad que enfrenta a estas instituciones propicia, asimismo, el desarrollo de la enseñanza y de la función de los docentes.

Sin embargo, hacia finales del siglo XVII y la primera mitad del siglo XVIII, cuando la función docente se encuentra fuertemente implantada en Europa y fuera de ella, comienza un proceso gradual de transferencia de la enseñanza de manos de la Iglesia, a manos del Estado. Poco a poco, los maestros de enseñanza laica van desplazando a los religiosos en las escuelas primarias populares. Este proceso se da en medio de ásperas luchas políticas; situación que, como contrapartida, da mayor relieve, mayor alcance y mayor eficacia a la función docente.

Así, a lo largo de tres siglos, se organizará una condición social y se creará una función docente que perdurará hasta nuestros tiempos. En la época contemporánea, los docentes constituyen una verdadera clase social, muy numerosa, con sus grados y sus propios sistemas de formación. A lo largo de esta evolución, la imagen característica del docente varía profundamente: “de la *misión* religiosa de educar a los jóvenes se pasa al ejercicio de un oficio, mejor o peor retribuido; de la *vocación* entendida como una llamada, agnóstica o no, a un profesión” (Ibíd., 17).

1.2 EL CUESTIONAMIENTO DE LA FUNCIÓN DOCENTE TRADICIONAL Y LA APARICIÓN DE NUEVAS FUNCIONES.

Debesse destaca varios factores que han contribuido a poner en cuestión la función tradicional del docente: la de transmitir conocimientos. Desde el punto de vista pedagógico señala, en primer lugar, que la ofensiva se remonta por lo menos a fines del siglo pasado, cuando adquiere mayor importancia un movimiento que se opone a la enseñanza libresca, repartidora de conocimientos, al mismo tiempo que preconiza el desarrollo del niño en un clima de libertad, mediante métodos educativos activos, próximos a la vida del alumno y de sus necesidades. Dewey, Montessori, Claparède, Decroly, Binet, entre otros, son algunos de sus exponentes. De lo que se trata ahora, es de despertar la mente del niño en contacto con las cosas que hace. El maestro, por tanto, ha de ser un guía benevolente que ha de conocer a sus alumnos para poder ayudarles a formar su espíritu y su personalidad; en este sentido, la psicología se introduce como apoyo fundamental de esta nueva función de los enseñantes.

No obstante, esta renovación de la función docente tiene un alcance reducido, no llega a la totalidad de los docentes, ni a los niños y jóvenes de los sectores populares, ni permea todos los niveles del sistema educativo.

En segundo lugar, refiere que las nuevas corrientes pedagógicas que se desarrollaron sobre todo a partir de 1945, bajo la influencia del psicoanálisis y de la sociología inspirada en las doctrinas marxistas; en especial, los partidarios de las pedagogías no directivistas han contribuido a dar un nuevo rostro a la función docente. En lo concerniente a las ciencias de la educación menciona que gracias a los trabajos de Bates, Flanders y De Landsheere, se han abierto nuevas vías para la observación, la tecnología educativa y la formación de maestros, puesto que sus análisis ilustran, mediante una serie de aproximaciones, sobre el acto pedagógico, los diferentes momentos de la función docente, el diálogo con los estudiantes y la evaluación de los resultados.

Otros factores que, según este autor, también han incidido en la necesidad del cambio en la función docente son la explosión escolar, es decir, el crecimiento brusco de la escolarización y la posterior gratuidad de la enseñanza secundaria, lo que trajo aparejado la contratación de un gran número de maestros que no habían recibido formación pedagógica previa; los movimientos estudiantiles de finales de la década de los 60 y sus consecuencias, a partir de entonces, es impensable que los profesores puedan seguir enseñando sin tomar en cuenta las opiniones de sus alumnos; pero, principalmente es la irrupción de los medios de comunicación masiva, que obliga a los enseñantes a replantearse todo su trabajo y asociarlo con las aportaciones de estos medios, lo que ha contribuido a trastornar la función docente.

De esta manera, desde finales de la década de los 60, en medio de una creciente insatisfacción, se ha venido criticando con frecuencia el papel del docente que se limita a la transmisión de conocimientos y, consecuentemente, se han propuesto nuevos roles, conforme a la evolución de la sociedad. En 1969, un grupo de expertos en el tema de la formación de maestros sostenía:

“En nuestra época los enseñantes ya no son meros propagadores de conocimientos. Otras fuentes de información y los medios de comunicación se han convertido en sus rivales... y están destinados a atraer la atención de sus alumnos. En esta situación, la principal tarea del enseñante es ahora ayudar a los jóvenes a arreglárselas con todas esas fuentes de información desordenadas y a darles un orden determinado.

Además de sus deberes pasados ahora tiene las responsabilidades de un guía personal y casi de unos ‘padres’, al tener que enseñar a los jóvenes el modo de tomar decisiones para adaptarse a una civilización en rápida y constante evolución. En tanto que especialista que ha de enfrentarse a una situación compleja... sólo él puede saber si se considera a sí mismo como un técnico o como un guía moral pedagógico” (UNESCO, 1969, citado en Debesse, 1980:24-25).

Aparecen así, nuevas funciones que se corresponden con nuevos roles docentes: el de *formador* y el de *animador*. Si bien se mantiene el papel tradicional de transmitir conocimientos, ahora también deberá propiciar el desarrollo de habilidades en sus alumnos y ponerlos en condiciones de dar coherencia a sus saberes y desarrollar métodos de acción y de pensamiento. Pero, además, el maestro ha de ser capaz de: i) evaluar sus propios resultados y de hacer que los alumnos sean capaces de autoevaluarse; ii) analizar las interacciones entre la escuela, la familia y el mundo y; iii) comprender los modelos que vehicula y tenerlos en cuenta. En este sentido, el docente se convierte decididamente en el *formador*.

Por lo que se refiere al docente como *animador*, indica que la puesta en cuestión de la función docente es contemporánea del desarrollo de las funciones de animación que tienden a sustituir a la didáctica y al control tradicionales; por lo tanto, el enseñante deberá colocar a los alumnos en situaciones que les inciten a aprender y deberá ser su consejero. En relación con los supervisores escolares, esta nueva función significa que al rol tradicional de control del personal docente –mediante informes y notas–, deberá sumarse y en parte ser sustituida por la ayuda individual, la animación de equipos de trabajo para discutir sobre temas pedagógicos actuales, así como estimular la iniciativa de los maestros.

Asimismo, señala que al estar abierta al mundo social, la enseñanza manifiesta otras dos preocupaciones que repercuten en la función del docente: por un lado, la cuestión de la

igualdad de oportunidades educativas, a favor de los niños de los sectores menos favorecidos y, por otro lado, la función terapéutica para brindar atención a los niños con necesidades educativas especiales. De esta manera, se empieza a configurar una concepción multifuncional del docente que, cada vez más, cuestiona el papel tradicional de los profesores.

Por su parte, Gastón Mialaret (1980) al abordar la problemática del perfil del educador–enseñante destaca la multiplicidad de papeles que desempeña el docente en tanto individuo que trabaja en una clase, en el seno de una institución escolar. Como individuo, miembro de una sociedad, el educador desempeña el rol de vínculo entre los alumnos y la sociedad–alumno, por una parte, y la sociedad–adulto a la que él mismo pertenece, por otra parte.

En cuanto a los distintos papeles que desempeña el educador en su clase, este autor menciona: a) el de *maestro*, es decir, el que transmite todos los conocimientos; b) el de *animador*, esto es, el que debe transmitir a los estudiantes sólo un mínimo de conocimientos y hacer que éstos trabajen en su profundización durante las clases, así como sugerir otros conocimientos; c) el de *guía*, o sea, el que sugiere métodos para proseguir en la profundización de conocimientos fuera de las clases, o el que puede responder a una necesidad de conocimientos cuando ésta se manifiesta; d) el de *supervisor*, es decir, el que propone trabajos y comprueba su realización, así como el que plantea nuevas formas de adquirir conocimientos y; e) el de *recurso*, esto es, el que deja a los estudiantes que escojan los trabajos a realizar y sirve de recurso si se le pide, o el que puede ayudar al estudiante fuera de las materias académicas. De la misma manera, manifiesta que en la medida que las funciones de la educación quieren alcanzar un plano más general, se hace indispensable un conocimiento acerca de la personalidad de los sujetos de aprendizaje a fin de mejorar la ayuda y la orientación que se les pueda brindar; por ello, el educador puede ser inducido a tener, a un nivel elemental, un papel de psicoterapeuta.

Por lo que se refiere a las funciones del educador en un centro escolar, subraya su papel como miembro de un equipo pedagógico, por lo que se requiere su participación en acciones concertadas con todos aquellos –psicólogos, médicos, trabajadores sociales– que

están en contacto con los niños y jóvenes; pero, además, sugiere que el educador debería interesarse en la investigación educativa y, por ende, convertirse en miembro del equipo investigador. Asimismo, resalta la colaboración de los educadores con los padres de familia con el propósito de mejorar la educación del niño mediante una mayor coherencia y coordinación entre las acciones familiares y las escolares.

Indiscutiblemente a nadie escapa la creciente complejidad y diversificación que ha venido adquiriendo la labor educadora de los docentes. Para Aurelio Villa (1988), el evidente declive del rol del profesor como monopolizador del saber y transmisor de conocimientos, pone de manifiesto que sus funciones ya no se sitúan exclusivamente en el campo cognitivo. Por lo tanto, destaca, de acuerdo con la investigación de Gran, Fritzell y Lofquis (1974), que las funciones del enseñante pueden clasificarse en cinco grandes categorías:

- “Funciones del enseñante relativas a la promoción del desarrollo social y emocional del alumno (*factor socio-emocional*);
- Funciones del enseñante relativas a la promoción del desarrollo de los conocimientos de los alumnos (*factor cognitivo*);
- Funciones y aptitudes concernientes a materiales y métodos pedagógicos (*factor metódico-material*);
- Trabajo con otros adultos dentro y fuera de la escuela (*factor de cooperación*);
- Funciones concernientes al desarrollo del enseñante mismo y al del centro educativo (*factor de desarrollo*)” (Villa, 1988:26).

En efecto, estas categorías o factores (socio-emocional, cognitivo, metódico-material, de cooperación y de desarrollo) reflejan la diversidad de las nuevas funciones de los enseñantes. En la medida en que la tarea docente se complejiza, resulta innegable que los maestros ya no podrán hacer frente a las nuevas demandas que se plantean a la educación y a la institución escolar, si en el ejercicio de la docencia se abocan exclusivamente a la transmisión de conocimientos sin tomar en cuenta estas renovadas funciones; sobre todo en relación con algunos procesos sociales que actualmente tienden a introducir elementos

novedosos en la definición del rol docente en la mayoría de las sociedades latinoamericanas.

1.3 FACTORES QUE CONTRIBUYEN A MODIFICAR EL ROL TRADICIONAL DE LOS DOCENTES.

Tedesco y Tenti (2002) distinguen una serie de factores que, en su opinión, operan como elementos transformadores del oficio docente; los cuales, al mismo tiempo que pueden favorecer un avance en el proceso de profesionalización de la enseñanza, también pueden alentar su desprofesionalización.

1.3.1 CAMBIOS EN LA FAMILIA Y EN LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN.

La mayoría de las sociedades actuales se caracterizan por un cambio profundo en las instituciones de socialización, en particular la familia y la escuela. Esta última ha ido adquiriendo un peso cada vez más importante a partir del avance de los procesos de industrialización y urbanización. Pero, también la familia ha experimentado transformaciones como resultado de una serie de procesos de largo plazo, tales como: la presencia cada vez más sistemática de los medios de comunicación masiva y otros consumos culturales, la incorporación de la mujer al mercado del trabajo, la fragmentación e inestabilidad de las configuraciones familiares, las modificaciones en los modelos de autoridad. En el actual contexto de socialización, la escuela está sometida a nuevas demandas sociales como pueden ser la contención afectiva, la orientación ético-moral y la orientación vocacional; lo cual se traduce, a su vez, en nuevas exigencias para el perfil de competencias del docente.

Por otra parte, las nuevas generaciones son fuertes consumidoras de bienes simbólicos producidos y distribuidos por empresas culturales muy poderosas; por lo que la labor educadora de los docentes se inscribe en un nuevo contexto de socialización de los niños y jóvenes que hace cada vez más compleja su tarea, puesto que los valores que circulan en la

escuela, la familia y los medios de comunicación no siempre son coincidentes o complementarios, sino que con frecuencia pueden ser contradictorios.

La respuesta a estos nuevos desafíos puede derivar en un retroceso en el perfil profesional de la actividad docente si se opta porque el maestro simplemente “sustituya” a la familia en el cumplimiento de estas tareas; o bien pueden ser una ocasión para avanzar en el proceso de profesionalización si se decide por el diseño de nuevos roles escolares como podrían ser el de psicólogos escolares; éstos podrían acompañar el desarrollo afectivo de las nuevas generaciones, orientarlas en la formulación de su proyecto de vida y garantizar la integración y sentido de pertenencia de los alumnos en las instituciones escolares. Al mismo tiempo, ellos podrían trabajar en equipo con pedagogos expertos en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

1.3.2 NUEVAS DEMANDAS DE LA ECONOMÍA Y EL MERCADO DE TRABAJO.

Actualmente vivimos la expansión permanente de la denominada “sociedad del conocimiento”, la cual presenta nuevos desafíos a los sistemas escolares y a los docentes. En la mayoría de los campos de la actividad productiva se tiende a incorporar dosis crecientes de conocimiento científico y tecnológico que es preciso aprender en instituciones formales. Por ello, se espera que la escuela y el maestro no sólo promuevan la formación general de los estudiantes, sino también que contribuyan a la generación de fuerza de trabajo entrenada; pero, además se espera que la formación para el trabajo comience en la educación básica, especialmente, cuando se trata de los sectores sociales más pobres.

En consecuencia, los maestros deben estar más informados acerca del desarrollo de la ciencia y la tecnología modernas y de su incorporación en todas las esferas de la vida social. Asimismo, en su papel de orientador vocacional, el maestro debe tener un conocimiento acerca del comportamiento del mercado de trabajo. Por otro lado, los acelerados cambios en la ciencia, la tecnología y la producción social obligan a una actualización permanente de los docentes que, a su vez, requieren la movilización de recursos de aprendizaje que no siempre han tenido oportunidad de desarrollar durante su

etapa formativa o en su experiencia de trabajo. En suma, la formación de recursos humanos demanda nuevas actitudes y competencias de los docentes.

1.3.3 LOS FENÓMENOS DE EXCLUSIÓN SOCIAL Y LOS NUEVOS DESAFÍOS DE LA EDUCABILIDAD.

La expansión de los fenómenos de pobreza extrema, vulnerabilidad y exclusión que viven vastos sectores sociales en las naciones latinoamericanas, conjuntamente con los fenómenos asociados de violencia y desintegración familiar y social, tienen efectos directos sobre el trabajo e identidad profesional de los docentes de educación básica. Por una parte, las dimensiones más dolorosas de la exclusión afectan la misma “educabilidad”² de las nuevas generaciones. Por otro lado, las dificultades propias de vida en condiciones de extrema pobreza –desnutrición, enfermedad, violencia, abandono– se manifiestan en la vida cotidiana de la escuela e inciden sobre el contenido del trabajo de los docentes; quienes en muchos casos se ven obligados a desempeñar tareas asistenciales urgentes como: alimentación, contención afectiva, moralización, que, a su vez, obstaculizan el desarrollo de los aprendizajes. Pero, además, estos fenómenos ponen en crisis determinadas identidades profesionales; esto es, o bien el magisterio opta por la profundización de su especialización profesional; o bien desarrolla una nueva profesionalidad pedagógico/asistencial como organizador y movilizador de recursos sociales para la infancia en función de objetivos de aprendizaje. Sin duda, ambas opciones requieren discusiones profundas.

1.3.4 LA EVOLUCIÓN DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN.

Las extraordinarias innovaciones en el campo de las tecnologías de la información y la comunicación (TICs) ofrecen una inmejorable oportunidad para avanzar en el proceso de profesionalización de los docentes. Ante el acelerado desarrollo de las TICs, los maestros pueden emplear los diversos dispositivos como apoyo a sus clases, utilizando simulaciones multimedia para ilustrar conceptos complejos; o bien como herramientas didácticas, promoviendo la interacción de sus alumnos a través de computadoras en aprendizaje

² Este término está relacionado no sólo con la capacidad de realizar determinadas operaciones lógicas, sino también con el significado que los propios estudiantes puedan atribuir a los conceptos en relación con su experiencia previa.

cooperativo. Pero, también, tienen la oportunidad de acceder a centros de investigación e información, así como establecer contacto con otros docentes. Las nuevas tecnologías obligarán al docente a constituirse en una especie de gestor y organizador de los procesos de aprendizaje de sus estudiantes. El docente del futuro será un movilizador de recursos múltiples, desde los tradicionales como la palabra, el cuaderno y el libro, hasta los modernos como el aprendizaje interactivo o el trabajo colaborativo a través de los recursos de la Internet.

1.3.5 NUEVOS ALUMNOS: LAS CARACTERÍSTICAS SOCIALES Y CULTURALES DE LOS DESTINATARIOS DE LA ACCIÓN EDUCATIVA.

Los alumnos que hoy asisten a las aulas poseen características socioculturales inéditas y muchos de los docentes no cuentan con las competencias actitudinales y cognitivas necesarias para responder a los desafíos de formación de las nuevas generaciones, y ello puede ocasionarles frustración y malestar profesional. Por una parte, se observa una modificación significativa en el “equilibrio de poder entre las generaciones”. Si bien, en la actualidad, las relaciones intergeneracionales siguen siendo asimétricas y a favor de los “mas grandes”, esta asimetría se ha modificado profundamente en beneficio de las nuevas generaciones. Hoy los niños y adolescentes no sólo tienen deberes y responsabilidades, sino también se les reconocen derechos. Por lo tanto, en las instituciones escolares se les deberán reconocer derechos específicos –a la identidad, a expresar sus opiniones, a acceder a la información, a participar en la definición y aplicación de las reglas que organizan la convivencia, a participar en la toma de decisiones– y, en consecuencia, diseñar los mecanismos institucionales que garanticen su ejercicio tales como la creación de reglamentos o la participación en cuerpos colegiados.

Por otra parte, los niños y adolescentes de hoy no sólo son portadores de una nueva cultura sino también de una nueva relación con la cultura. Las nuevas generaciones tienen otras oportunidades de aprendizaje antes y durante la etapa de la escolarización; de manera que su experiencia escolar tiene un significado que deviene de la relación que mantienen con otras ofertas culturales. El conflicto cultural entre las nuevas generaciones y sus docentes tiene que ver con una cuestión de valores; pero, al mismo tiempo, con la coexistencia de

dos modos de apropiación y uso de la cultura: uno tradicional y proposicional –que es típico de la cultura escolar, basada en la escritura y la lectura de textos– y otro que tiende a lo no proposicional –que es genérico, vago– y que los jóvenes, en tanto consumidores intensivos de imágenes, experimentan en su vida cotidiana en la relación con los medios de comunicación masiva y otros bienes culturales como la Internet y los videojuegos.

En este contexto, los docentes deberán desarrollar un conjunto de competencias específicas que los vuelvan aptos para el diálogo con sus alumnos con el fin de garantizar la convivencia y la comunicación e interacción necesarios para el desarrollo de aprendizajes significativos. Asimismo, deberán tener en cuenta no sólo las etapas biopsicológicas del desarrollo infantil, sino también las diversas culturas y relaciones con la cultura que caracteriza a los nuevos estudiantes, sobre todo en un mundo donde el multiculturalismo tiende a convertirse en una situación cada vez más frecuente y valorada. En suma, el nuevo docente deberá ser capaz de comprender y apreciar las distintas culturas incorporadas por los alumnos.

1.3.6 EL CONTEXTO ORGANIZATIVO/INSTITUCIONAL DEL TRABAJO DOCENTE Y LA EMERGENCIA DEL DOCENTE COLECTIVO.

El contexto del trabajo docente también está experimentando transformaciones profundas, derivado de las políticas educativas que promueven la descentralización de los sistemas educativos, alentando la autonomía de las instituciones y la participación de agentes escolares y extraescolares en todos los niveles. En este contexto, se han venido perfilando nuevos modelos de organización escolar y nuevos estilos de gestión que generan demandas inéditas a los maestros. Éstos se enfrentan a situaciones donde su labor educadora se complejiza en la medida en que se incorporan nuevas funciones como orientadores, animadores culturales, productores de texto, especialistas en evaluación, o como expertos en tecnologías educativas, bilingüismo y multiculturalismo. De esta manera, la capacidad de tomar iniciativas y asumir responsabilidades, la evaluación, el trabajo en equipo, la comunicación, la resolución de conflictos, se convierten en competencias estratégicas que definen su nuevo rol profesional.

Por otra parte, la incorporación de mayores niveles de autonomía en las instituciones escolares plantea nuevos requerimientos sobre el desempeño profesional de los docentes: la exigencia de trabajar en equipo; lo que implica una ruptura importante en la cultura tradicional de los docentes, caracterizada por el individualismo y un alto nivel de regulación y control burocrático de sus actividades. Sin embargo, este rasgo de la cultura profesional de los docentes no podrá mantenerse en el futuro debido a que: i) la heterogeneidad de los alumnos obliga a trabajar en equipo para atender las diferencias socioculturales y cognitivas de los estudiantes; ii) la diversificación de las demandas a la educación, no pueden ser satisfechas individualmente por cada docente sino por la institución en su conjunto; iii) la continuidad del proceso de formación cognitiva y socioafectiva de los alumnos requiere un trabajo articulado entre los docentes que trabajan en las diferentes etapas del proceso educativo y; iv) el desarrollo de la capacidad de trabajar en equipo constituye una exigencia para los alumnos, tanto por el desempeño en el mercado de trabajo como por el desempeño ciudadano.

En este contexto, caracterizado por profundos cambios en diversas esferas de la vida social –transformaciones en la estructura familiar y otras instituciones de socialización; cambios en la economía y el mercado de trabajo; la expansión de la pobreza extrema y la vulnerabilidad y exclusión social que este fenómeno trae aparejado; el acelerado desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y comunicación; las inéditas características socioculturales de las nuevas generaciones; nuevas formas de organización y gestión escolar–, se insiste cada vez con mayor fuerza en la necesidad de revisar el rol tradicional de los maestros y avanzar en la profesionalización de la función docente.

“El proceso de conversión del rol docente en profesional es una exigencia no sólo de las transformaciones acaecidas en la organización del trabajo, sino que es una consecuencia de los procesos de descentralización, de la autonomía en la gestión de las escuelas y de los cambios que están ocurriendo en los procesos de enseñanza y aprendizaje, que contraponen el rol tradicional de mero transmisor de conocimientos al de facilitador del aprendizaje de los alumnos” (Abrile, 1994:29).

1.4 LA RESIGNIFICACIÓN DEL ROL DE LOS DOCENTES.

Ante la creciente complejidad y diversificación que ha venido adquiriendo la labor educadora de los docentes en el curso de los últimos decenios, en diversos trabajos se ha planteado reiteradamente la exigencia de un nuevo rol docente; sin embargo, como señala Rosa Ma. Torres (1999), en la definición del perfil y rol del “nuevo docente”, se ha terminado por configurar un largo listado de “competencias deseadas” (ver ventana A) en el que confluyen, contradictoriamente, postulados inspirados en la retórica del capital humano y en los enfoques eficientistas de la educación, con postulados largamente acuñados por las corrientes progresistas, la pedagogía crítica y los movimientos de renovación educativa³. Asimismo, advierte sobre la posibilidad misma de que alguien pudiera encarnar este perfil y estos roles en la realidad.

Esta visión es compartida por Tedesco y Tenti, quienes destacan que si alguien quisiera hacer un listado de lo que se consideran las “características deseables” del “nuevo docente” a partir de una revisión de la literatura contemporánea, tal listado contendría una serie de elementos tan variados como contradictorios; de manera que “si uno llegara a creer que el ‘nuevo maestro’ debería reunir todas [las] características señaladas por los expertos y especialistas en diversos documentos, el resultado sería algo así como un tipo ideal tan contradictorio como imposible de realización práctica” (2002:1).

En efecto, es posible que incluso los propios maestros se quedaran perplejos ante tal listado de características o competencias deseadas, sino fuera porque desde hace tiempo saben que vienen desempeñando papeles cada vez más complejos y delicados en la formación de la personalidad de sus alumnos.

³ Para elaborar este listado, la autora retoma los trabajos de Barth (1990) *Improving schools from within*; Delors, et. al. (1996) *La educación encierra un tesoro*; Gimeno (1992) *Investigación e innovación sobre la investigación pedagógica de los equipos de profesores*; Hargreaves (1994) *Changing teachers, changing times*; Jung (1994) *Propuesta de formación del maestro bilingüe*; OCDE (1991) *Escuelas y calidad de la enseñanza*; Schön (1992) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*; UNESCO (1990) *Sobre el futuro de la educación hacia el año 2000* y; UNESCO (1998) *Informe Mundial sobre la Educación: Los docentes y la enseñanza en un mundo en mutación*.

COMPETENCIAS DOCENTES DESEADAS

El “docente deseado” o el “docente eficaz” es caracterizado como un sujeto polivalente, profesional competente, agente de cambio, practicante reflexivo, profesor investigador, intelectual crítico e intelectual transformador que:

- ✓ domina los saberes –contenidos y pedagogías– propios de su ámbito de enseñanza;
- ✓ provoca y facilita aprendizajes, asumiendo sumisión no en términos de enseñar sino de lograr que los alumnos aprendan;
- ✓ interpreta y aplica un currículo, y tiene capacidad para recrearlo y construirlo a fin de responder a las especificidades locales;
- ✓ ejerce su criterio profesional para discernir y seleccionar los contenidos y pedagogías más adecuados a cada contexto y a cada grupo;
- ✓ comprende la cultura y la realidad locales, y desarrolla una educación bilingüe e intercultural en contextos bi y plurilingües;
- ✓ desarrolla una pedagogía activa, basada en el diálogo, la vinculación teoría–práctica, la interdisciplinariedad, la diversidad, el trabajo en equipo;
- ✓ participa, junto con sus colegas, en la elaboración de un proyecto educativo para su establecimiento escolar, contribuyendo a perfilar una visión y una misión institucional, y a crear un clima de cooperación y una cultura democrática en el interior de la escuela;
- ✓ trabaja y aprende en equipo, transitando de la formación individual y fuera de la escuela a la formación del equipo escolar y en la propia escuela;
- ✓ investiga, como modo y actitud permanente de aprendizaje, y a fin de buscar, seleccionar y proveerse autónomamente la información requerida para su desempeño como docente;
- ✓ toma iniciativas en la puesta en marcha y desarrollo de ideas y proyectos innovadores, capaces de ser sostenidos, irradiarse e institucionalizarse;
- ✓ reflexiona críticamente sobre su papel y su práctica pedagógica, la sistematiza y comparte en espacios de interaprendizaje;
- ✓ asume un compromiso ético de coherencia entre lo que predica y lo que hace, buscando ser ejemplo para los alumnos en todos los órdenes;
- ✓ detecta oportunamente problemas (sociales, afectivos, de salud, de aprendizaje) entre sus alumnos, derivándolos a quien corresponde o buscando las soluciones en cada caso;
- ✓ desarrolla y ayuda a sus alumnos a desarrollar los conocimientos, valores y habilidades necesarios para aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, y aprender a ser;
- ✓ desarrolla y ayuda a sus alumnos a desarrollar cualidades consideradas indispensables para el futuro tales como creatividad, receptividad al cambio y la innovación, versatilidad en el conocimiento, anticipación y adaptabilidad a situaciones cambiantes, capacidad de discernimiento, actitud crítica, identificación y solución de problemas;
- ✓ impulsa actividades educativas más allá de la institución escolar, incorporando a los que no están, recuperando a los que se han ido, y atendiendo a necesidades de los padres de familia y la comunidad como un todo;
- ✓ se acepta como “aprendiz permanente” y se transforma en “líder del aprendizaje”, manteniéndose actualizado en sus disciplinas y atento a disciplinas nuevas;
- ✓ se abre a la incorporación y al manejo de las nuevas tecnologías tanto para fines de enseñanza en el aula y fuera de ella como para su propio aprendizaje permanente;
- ✓ se informa regularmente a través de los medios de comunicación y otras fuentes de conocimiento a fin de acceder a la comprensión de los grandes temas y problemas del mundo contemporáneo;
- ✓ prepara a sus alumnos para seleccionar y utilizar críticamente la información proporcionada por los medios de comunicación de masas;
- ✓ propicia nuevas y más significativas formas de participación de los padres de familia y la comunidad en la vida de la escuela;
- ✓ está atento y es sensible a los problemas de la comunidad, y se compromete con el desarrollo local;
- ✓ responde a los deseos de los padres respecto a los resultados educacionales, a la necesidad social de un acceso más amplio a la educación y a las presiones en pro de una participación más democrática en las escuelas;
- ✓ es percibido por los alumnos a la vez como un amigo y un modelo, alguien que les escucha y les ayuda a desarrollarse.

Fuente: Torres (1999). Nuevo rol docente: ¿Qué modelo de formación, para qué modelo educativo? pp. 40-41.

Si bien existe consenso en que los docentes se despojen de su viejo rol cuestionado, de mero transmisor de conocimientos, y abracen su nuevo rol prescrito de “facilitador de aprendizajes, orientador flexible, lector asiduo, recreador del currículo, investigador reflexivo en el aula, sistematizador de experiencias, miembro activo de un grupo de estudio, analista simbólico, intelectual crítico, profesional autónomo” (Torres, 1996:53) y puesto que, por lo general, un listado como el anterior, “se limita a describir un conjunto de características deseables pero no proveen elementos que ayuden a definir cómo construir esas características en situaciones concretas” (Torres, 1999:42), algunos autores se han abocado a definir un conjunto de competencias o necesidades básicas de aprendizaje que requieren los docentes para hacer frente a los nuevos requerimientos y a los desafíos futuros que se les presenten en su práctica educativa.

En este sentido, Rosa Ma. Torres (1996) identifica un conjunto de áreas de competencia docente, que con prioridades y énfasis distintos, aparecen como parte de la canasta básica de formación docente, a saber:

AREAS DE COMPETENCIA DOCENTE	
1 ¿para qué se enseña?	finés, objetivos y sentidos de la educación
2 ¿a quiénes se enseña?	conocimiento de los alumnos y su contexto
3 ¿dónde se enseña?	la institución escolar, el espacio del aula, el ambiente de enseñanza–aprendizaje
4 ¿qué se enseña?	contenidos de la enseñanza: conocimientos, habilidades, valores y actitudes
5 ¿cómo se enseña?	competencias pedagógicas tanto a nivel general como de cada asignatura o área específica
6 ¿con qué se enseña?	medios y materiales para la enseñanza
7 ¿cómo se evalúa?	competencias para evaluar la enseñanza y el aprendizaje
8 ¿cómo se mejoran la enseñanza y el aprendizaje?	competencias para superar la práctica (autoreflexión, estudio, investigación, sistematización, trabajo colectivo entre pares, etc)

Por su parte, Cecilia Braslavsky (1999) destaca cinco competencias básicas que debe tener un profesor para conducir fértiles procesos de enseñanza y aprendizaje: *competencia pedagógica–didáctica*, *competencia institucional*, *competencia productiva*, *competencia interactiva* y *competencia especificadora*.

Puesto que existe consenso en que los profesores tienen que ser facilitadores de procesos de aprendizaje cada vez más autónomos y no simple expositores de información, la *competencia pedagógico–didáctica* refiere a la necesidad de que los profesores posean criterios para seleccionar una serie de estrategias pertinentes a fin de promover el aprendizaje de los estudiantes; consecuentemente, los maestros deben conocer, saber seleccionar, utilizar, evaluar, perfeccionar y recrear o crear estrategias de intervención didáctica efectivas, que contemplen incluso el empleo de las nuevas tecnologías de información y comunicación.

Por lo general, en las escuelas y en las aulas ocurren diversos procesos y acontecimientos que se definen con ciertos márgenes de autonomía (micropolítica), de aquello que se dispone para el conjunto del sistema educativo (macropolítica), por lo tanto, la *competencia institucional* tiene que ver con la capacidad de los docentes para articular la macropolítica con la micropolítica; de manera que, al buscar la ampliación de estos márgenes de autonomía así como al probar los límites del ejercicio de la creatividad, sea posible que los docentes ejerzan una crítica responsable frente a las políticas públicas.

Debido a que la cultura endogámica de las escuelas y de las instituciones de formación docente ha tenido como consecuencia que dichas instituciones se alimentaran siempre entre sí, sin interactuar con otras instituciones o ámbitos, la *competencia productiva* refiere a la capacidad de estar abierto e inmerso en los cambios que se suceden a gran velocidad a fin de orientar y estimular los aprendizajes de los niños y jóvenes.

Respecto a la *competencia interactiva*, es indispensable que los maestros aprendan cada vez más a comprender y sentir con el otro; esto es, se trata de que conozcan y comprendan la

cultura de los niños y de los jóvenes, así como las características de las comunidades donde trabajan; pero, además, que ejerzan la tolerancia, la convivencia y la cooperación.

Como complemento de los saberes que intervienen en la formación de las competencias antes descritas, la *competencia especificadora* refiere a la capacidad de aplicar un conjunto de conocimientos fundamentales a la comprensión de un tipo de sujetos, de una institución educativa, o bien de un conjunto de fenómenos y procesos; con un mayor dominio de los contenidos de las disciplinas y de un conjunto de metodologías que lo ponen en mejores condiciones de formar en los alumnos las competencias básicas de aprendizaje.

A su vez, Guiomar Namó de Mello (2002) sostiene que los docentes como todos los ciudadanos tienen necesidades básicas de aprendizaje y, como todos los profesionales son aprendices permanentes, por lo que deben i) *aprender a conocer lo que deben enseñar*; esto es, los saberes científicos, lenguajes y códigos, temas del mundo contemporáneo y de la cultura, así como los contenidos didácticos y pedagógicos que instrumentalizan la práctica en el aula; ii) *aprender el hacer de enseñar, la gestión del aprendizaje*, estableciendo criterios para seleccionar, organizar y relacionar los distintos contenidos disciplinares, así como para elegir, aplicar y evaluar, a partir de un menú diverso, amplio y flexible, aquellas estrategias de enseñanza que puedan responder mejor a las necesidades diferenciales de sus alumnos; iii) *aprender a convivir*, practicando la ciudadanía, reconociendo y respetando las diversas características socioculturales, familiares, cognitivas de sus alumnos, participando activamente en los equipos pedagógicos para construir “inteligencia colectiva” y expresarla tanto en un proyecto pedagógico escolar como en su práctica cotidiana y; iv) *aprender a ser docentes*; es decir, construir autonomía y gestionar su desarrollo profesional, así como actuar, decidir y ajustar permanentemente su acción bajo un ambiente de incertidumbre y con plazos relativamente cortos.

Si bien podríamos seguir presentando otras definiciones en relación con el conjunto de competencias o necesidades básicas de aprendizaje que requieren los docentes para mejorar su desempeño profesional; al respecto, lo que interesa subrayar es que existe coincidencia

en señalar que los docentes deben saber el *qué y cómo enseñar*, así como conocer a *quiénes se enseña*.

Ahora bien, aunque existe consenso en afirmar que un profesor debe dominar adecuadamente la o las disciplinas que enseña, para que los docentes puedan enseñar de un modo eficaz, de acuerdo con Shulman (1987) requieren tres tipos de conocimientos, entendidos como conjuntos de esquemas cognitivos:

- a) “El ‘conocimiento del contenido de la materia’ es aquella comprensión del tema propia de un especialista en ese ámbito científico o disciplinar: metodología, estructura lógica y estado actual de los contenidos de la disciplina que se enseña, así como los principios que guían la investigación destinada a la producción de nuevos conocimientos en esa área.
- b) El ‘conocimiento del contenido pedagógico’, en ocasiones denominado ‘conocimiento didáctico del contenido’, alude a la intersección entre contenido disciplinar y didáctica, significando la capacidad del profesor para transformar el conocimiento de los contenidos disciplinares en representaciones pedagógicas adaptadas a las singularidades cognoscitivas y a la capacidad de los alumnos de un determinado nivel.
- c) El ‘conocimiento del contenido curricular’ se refiere al conocimiento, selección y utilización de los materiales instruccionales y ayudas tecnológicas que permiten el desarrollo del currículum” (citado en Rodríguez, 1998:10).

Pero, también existe consenso entre los expertos respecto al perfil profesional que deben tener los docentes en la sociedad de las próximas décadas:

- “Actitud democrática, convicción de libertad, responsabilidad, respeto por todas las personas y grupos humanos;
- Principios éticos sólidos expresados en una auténtica vivencia de valores;
- Sólida formación pedagógica y académica;
- Autonomía personal y profesional;.
- Amplia formación cultural con una real comprensión de su tiempo y de su medio que le permita enfrentar con acierto y seguridad los diversos desafíos culturales;
- Capacidad de innovación y creatividad” (Bar, 1999:10).

Por otra parte, desde diversos foros, se insiste en que los maestros asuman un rol profesional. Para Iván Núñez (1990), el rol profesional implica que “el docente tiene una formación de nivel superior que lo capacita para conectarse permanentemente con el saber pedagógico, acumulado, para diagnosticar los problemas de aprendizaje de sus alumnos y las necesidades educativas de su entorno, para recurrir por sí mismo a la recreación o generación de métodos y técnicas y para la elaboración local del currículo” (citado en Abrile, 1994:29). La autonomía escolar es el marco que se considera apropiado para la configuración profesional del rol docente. En este sentido, se requiere llevar a cabo una auténtica descentralización que entregue crecientes cuotas de poder a los distintos actores sociales y a las comunidades, y que atienda, asimismo, a la heterogeneidad regional y local y a las particularidades de cada escuela y de cada aula.

Sin embargo, en esta etapa de creciente interacción entre la escuela y la sociedad en su conjunto, no debe perderse de vista a los destinatarios de la acción educativa. Como señala Marklund (1974), las funciones de la enseñanza deben basarse sobre tres principios fundamentales:

- a) *“La tarea del profesor debe dirigirse fundamentalmente hacia el alumno y hacia su desarrollo como individuo y como miembro de la sociedad y, en segundo lugar, hacia la clase, el grupo o el nivel de estudio.*
- b) *La tarea del profesor debe presuponer que el alumno evoluciona de manera continua y no en forma de compartimentos estancos de materias o niveles educativos que forman etapas artificiales en momentos determinados”* (citado en Villa, 1988:25).

El cuestionamiento de la función tradicional y la aparición de nuevos roles que deben desempeñar los profesores, ha traído aparejado una revisión crítica de los procesos de formación docente, en especial, de los modelos de formación inicial⁴; al mismo tiempo, se insiste cada vez con mayor fuerza en la necesidad de avanzar en el desarrollo profesional de los maestros.

⁴ Este aspecto se aborda en el último apartado de este capítulo.

2. EL DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS DOCENTES.

En el curso de las últimas décadas, hemos presenciado un declive drástico de la condición docente a nivel mundial que se manifiesta, entre otros aspectos, por el deterioro de la imagen social de los maestros, el deterioro de los salarios, las precarias condiciones en que laboran una gran cantidad de docentes (infraestructura inadecuada, falta de recursos didácticos, grupos numerosos), la exigencia de crecientes cargas laborales que en muchos casos excede el plano académico y la falta de reconocimiento explícito del dominio objetivo de sus saberes. Esta situación ha dado como resultado una cada vez mayor desprofesionalización del oficio docente que, a su vez, se expresa en menores requisitos de ingreso a las carreras de formación docente, menor tiempo destinado a esta formación y con objetivos limitados, menor tiempo personal dedicado a la docencia en cuanto tal, alta carga administrativa como parte de la tarea docente, desempeño de otros trabajos a menudo no relacionados con la docencia (Torres, 1996).

Pero, además, la desprofesionalización docente se pone de manifiesto también en la orientación técnica y mecánica que se da a su intervención educativa, la reducción de oportunidades para participar en las decisiones sobre las finalidades y objetivos del currículo, la mayor dependencia de los procesos de enseñanza y aprendizaje en relación con los resultados del rendimiento académico de los estudiantes (Pérez G., 1999); así como por la no habituación a tareas sistemáticas de auto-perfeccionamiento, de investigación y de análisis de la práctica cotidiana, incorporadas a la práctica profesional de los docentes (Iranzo, 2002). De acuerdo con Gimeno (1997), la desprofesionalización docente puede ser descrita en los siguientes términos:

“El profesor, más que un profesional activo, creativo, modelador de la práctica pedagógica, alguien que decide las opciones metodológicas en función de pretendidos fundamentos que le proporciona una racionalidad en sus acciones, es un servidor estatal o particular dentro de un sistema escolar que le da un currículum definido, unas coordenadas temporales de trabajo, un papel y unas condiciones para realizarlo de las que resulta muy difícil salirse en la mayoría de los casos” (citado en Braslavsky, 1999:27).

Frente a este fenómeno, se ha generado un creciente interés en torno al desarrollo profesional de los maestros, tanto de los aspectos relacionados con su formación y el ejercicio de su práctica como de la valoración social de la enseñanza y de las condiciones de trabajo del profesorado. Así, al abordar esta problemática uno de los primeros debates se ha movido en torno a si la actividad docente puede considerarse una profesión o por el contrario se trata de una semi-profesión. Si bien este debate permanece abierto, “se admite que, de la mano de *la metáfora de la enseñanza como profesión*, se ha producido un efecto socializador según el cual el docente ha podido construir una imagen y una identidad mayores sobre su función” (Iranzo, 2002:70).

2.1 LA ENSEÑANZA: ¿PROFESIÓN O SEMI-PROFESIÓN?

De acuerdo con Pérez Gómez, es evidente que la tarea educativa no puede considerarse una profesión en el sentido de cumplir con los requisitos que identifican las condiciones o rasgos fundamentales de las profesiones liberales, a saber:

- “un cuerpo de conocimiento especializado y patrones comunes de intervención práctica,
- un importante componente ético, la deontología profesional, que se dirige a satisfacer las necesidades de los clientes,
- una fuerte identidad personal, sentido de pertenencia a dicho ámbito ocupacional, y
- un control colegial sobre la selección, habilitación, evaluación y permanencia de sus componentes” (1999:180).

Compartiendo este punto de vista, Díaz e Inclán sostienen que la actividad docente no logró constituirse como una profesión liberal en el sentido amplio del término ya que ésta ha evolucionado estrechamente ligada a las normas del Estado; por lo que el docente es más un trabajador que tiene la obligación de cumplir con los requisitos de un empleo que un profesionalista. En consecuencia, se observa:

- a) *“Una falta de autonomía profesional.* Existe una dificultad para establecer los conocimientos y habilidades profesionales específicos de lo que sería una profesión docente, lo que genera el desarrollo de una cantidad de prescripciones institucionales en relación con la práctica docente.
- b) *La ausencia de oferta de un servicio profesional orientada a satisfacer un cliente.* En el caso de la docencia el servicio es ofrecido por el Estado, mediado en una institución, por ello, son los intereses del Estado y de la institución educativa los que privan en la práctica profesional y no los del cliente.
- c) *La carencia de fuerza gremial para establecer una legislación que proteja el ejercicio profesional.* En la docencia se generaron condiciones que no le permitieron conformarse como una profesión en el sentido liberal, en virtud de que el Estado asumió a través de la legislación, no sólo la obligatoriedad de la educación básica, sino su responsabilidad para proporcionar el servicio. Esto significó que el servicio educativo fuese proporcionado por el mismo Estado, al cual le correspondió organizar el sistema educativo y establecer un sistema de preparación de sus maestros a través de las escuelas normales. Lo anterior convirtió al Estado en el regulador del mercado profesional docente.
- d) *La carencia de una organización gremial que promueva el desarrollo profesional.* En forma contradictoria, esta agremiación no les permite a los docentes lograr una significativa presencia profesional. Esto es, no les permite establecer una política adecuada de intercambio entre sus conocimientos y el dinero que reciben por ello. Tampoco les permite tener un mecanismo que regule el ingreso y ejercicio de su profesión y lograr un reconocimiento social adecuado. La agremiación ha funcionado como un mecanismo de defensa de las prerrogativas que tienen los trabajadores que forman parte de la burocracia estatal y, en ocasiones, de las necesidades del mismo Estado y no de los procesos de consolidación y superación profesional” (2001:23-24).

Es indudable que atendiendo a esta caracterización de las profesiones, la enseñanza no cubre los requisitos para ser considerada una profesión. Pero, además, como señala Abrile, la docencia se encuentra “débilmente estructurada, en una posición dominada por la burocratización de las instituciones y por la desvalorización dentro del mercado de trabajo” (1994:29).

No obstante que desde esta perspectiva sociológica, la actividad docente ha sido definida como una semi-profesión, otros autores subrayan algunos de los aspectos que constituyen

la práctica profesional de los maestros. Así, para Tedesco y Tenti (2002) si bien el docente es, en la mayoría de los casos un funcionario asalariado, que trabaja en relación de dependencia y recibe un salario (y no honorarios) y como tal en muchos casos está sindicalizado y lucha colectivamente por la defensa y mejora de sus condiciones de trabajo; al mismo tiempo, es un profesional de la educación que en el desempeño de su actividad requiere el dominio de competencias racionales y técnicas que son exclusivas de su oficio y que se aprenden en tiempos y espacios determinados, pero, además, pese a que tradicionalmente trabaja en contextos institucionalizados, en el aula goza de un margen variable de autonomía. En este sentido, estos autores destacan que tanto la competencia técnica como la autonomía profesional son componentes clásicas de la definición ideal de una profesión.

A su vez, Iván Núñez señala que se han generado crecientes consensos en la sociología de las profesiones, “que apuntan a definir a los profesionales a partir de un alto dominio de saberes y competencias cognitivas, que se obtienen sólo en la formación inicial de nivel universitario y que deben imperativamente actualizarse en una efectiva formación continua” (2000:5). Asimismo, menciona la necesidad de poner en práctica dos principios complementarios: la autonomía y la responsabilidad profesionales.

Por su parte, Pérez Gómez resalta que existen dos elementos clave que pueden configurar la identidad profesional de los docentes: “*un cuerpo de conocimientos teórico prácticos sobre el objeto de estudio e intervención, en permanente evolución, considerado como conjunto provisional y parcial de hipótesis de trabajo y una relativa autonomía en el trabajo*” (1999:183). En su opinión, ambos aspectos son imprescindibles en la identidad y práctica profesional y se encuentran estrechamente relacionados.

Siguiendo a estos autores, los elementos que le dan a la docencia su carácter profesional son: el dominio de un cuerpo de conocimientos teóricos y prácticos propios de la actividad docente, una relativa autonomía en el trabajo y la responsabilidad por los resultados de sus estudiantes.

Por otra parte, una conceptualización diferente de las profesiones la encontramos en Shulman (1998), para este autor, una profesión responde a los siguientes criterios:

- a) “obligación de servicio a los otros con una cierta ‘vocación’ (desarrollo de una comprensión moral que guíe su práctica y medie entre habilidades y conocimientos);
- b) comprensión de un cuerpo de teorías o conocimientos establecidos;
- c) dominio -cualificado- de actuaciones prácticas (habilidades y estrategias);
- d) ejercicio de juicio en condiciones de inevitable incertidumbre (discrecionalidad);
- e) necesidad de aprender de la experiencia como interacción de la teoría y la práctica;
- f) existencia de una comunidad profesional que, además de desarrollarse cualitativamente, está comprometida públicamente respecto a las prácticas individuales” (citado en Iranzo, 2002:72).

Aunque esta definición refleja de forma amplia lo que se entiende como profesión, bien pueden aplicarse a la actividad docente.

En efecto, como refiere Tenti (2003), los resultados de un estudio reciente sobre profesionalización de los docentes en Argentina, Perú y Uruguay, muestran que el contenido vocacional está muy presente en las autorepresentaciones de los docentes. Pero, además, también se señala el dominio de saberes teóricos y prácticos que guían la práctica profesional, así como la necesidad de la experiencia a través de la interacción entre la teoría y la práctica; en este sentido, los cambios que se estarían implementando en los programas de formación de maestros en varios países apuntan en esta dirección. Asimismo, el ejercicio de juicio para responder a los problemas que enfrentan los docentes en su práctica cotidiana y la responsabilidad por los resultados educativos de sus alumnos estarían presentes en las actuaciones de los docentes.

2.2 LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE.

Cuando se aborda la problemática en torno al desarrollo profesional de los docentes, aparecen conceptos tales como: profesionalismo, profesionalidad y profesionalización docente. A este respecto, conviene destacar la distinción que dos autores han señalado entre profesionalización docente y profesionalismo o profesionalidad de los docentes.

Para Hargreaves (1996), el concepto de *profesionalización docente*, refiere a “las iniciativas tendientes a mejorar el prestigio y la posición social de la docencia”; en tanto que el término *profesionalismo* (‘ser profesional’) “se refiere a la calidad del trabajo que realizan, el modo y el estilo de conducirse y los estándares que enmarcan la actividad” (citado en Aguerro, 2001:34).

Por su parte, Englund (1996) destaca que la *profesionalización docente* “se entiende como un proyecto sociológico relacionado con la dignidad y status social de la profesión docente en el que se incluyen las condiciones de trabajo, el nivel de retribuciones y la consideración social de sus miembros; mientras que la *profesionalidad* se refiere a un proyecto pedagógico que tiene que ver con la calidad interna de la enseñanza como profesión, en el que los aspectos éticos y epistemológicos, teóricos y prácticos, constituyen el eje sustancial” (citado en Pérez Gómez 1999:181).

Como se observa, existe coincidencia entre ambos autores en el sentido de que la *profesionalización docente* está referida a las iniciativas para mejorar tanto el prestigio y la posición social de la docencia como las remuneraciones y las condiciones de trabajo de los profesores; en tanto que el *profesionalismo o profesionalidad* (el ser profesional), está referido a la calidad del desempeño docente. En este sentido, si bien ambas consideraciones estarían encaminadas a fortalecer la profesión docente, la primera de ellas, tiene que ver con el conjunto de medidas que, en el marco de las políticas educativas nacionales, se estarían implementando o discutiendo con la finalidad de promover el desarrollo profesional de los maestros. Mientras que la segunda, concierne a la actuación de los profesores en la práctica, es decir, al conjunto de conocimientos, destrezas, valores y

actitudes ligados a la actividad docente que constituyen una práctica profesional de calidad; por lo que implican a los procesos de formación del profesorado.

Ahora bien, la profesionalización docente aparece reiteradamente como una de las principales estrategias para mejorar los resultados de los sistemas educativos. Así, tanto en las recomendaciones de los organismos internacionales como en el diseño de las políticas educativas nacionales, el fortalecimiento del rol profesional de los docentes constituye uno de los elementos centrales para elevar la calidad de la educación, principalmente de la escolarización básica.

2.2.1 LAS RECOMENDACIONES DE LA UNESCO.

Desde mediados de la década de los 60, la UNESCO y la Organización Internacional del Trabajo (OIT), a través de la Recomendación Internacional sobre la Situación del Personal Docente (1966), planteaban la necesidad de reconocer que el progreso de la educación depende en gran parte de la formación y competencia profesional de los educadores y que la profesión docente debería gozar del respeto público que merece. Asimismo, se destaca que las condiciones de trabajo deberían permitir a los docentes entregarse plenamente a sus tareas profesionales, así como disponer de tiempo suficiente para participar en actividades destinadas a promover su perfeccionamiento profesional durante el ejercicio de su cargo.

Por otra parte, es importante señalar que en este documento se considera claramente a la docencia como una profesión:

“La enseñanza debería considerarse como una profesión cuyos miembros prestan un servicio público; esta profesión exige de los educadores no solamente conocimientos profundos y competencia especial, adquiridos y mantenidos mediante estudios rigurosos y continuos, sino también un sentido de las responsabilidades personales y colectivas que ellos asumen para la educación y el bienestar de los alumnos de que están encargados” (UNESCO/OIT, 1984).

Como se observa, dicha consideración está basada, por un lado, en los conocimientos y competencias que requieren los educadores para su desempeño profesional, los cuales

deben actualizarse de manera continua y, por otro lado, en virtud de las responsabilidades individuales y colectivas que implica la actividad docente en relación con la educación de sus alumnos.

No obstante que desde esa fecha se reconoce la importancia estratégica de los docentes en los procesos de transformación educativa, las principales opciones de reforma educativa que se implementaron en la mayoría de los países de América Latina a partir de la década de los 80, pero, sobre todo en los 90, se centraron en los cambios “en la legislación, la estructura, los contenidos, el modelo de financiamiento, gestión y administración de sus sistemas educativos pero no tuvieron suficiente y adecuadamente en cuenta el factor humano” (Tenti, 2003:2). En consecuencia, en la última década se observa un renovado interés en la profesionalización docente.

Así, en 1993, en la Quinta Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe (PROMEDLAC V), los ministros de educación aprobaron un conjunto de recomendaciones que evidencian que la profesionalización de la acción educativa es el concepto central que debe caracterizar las actividades de esta nueva etapa de desarrollo educativo. Igualmente, se explicita lo que se entiende por profesionalización, la cual debe concebirse en el marco de consensos y acuerdos educativos estables y democráticos:

“El Comité entiende por profesionalización el desarrollo sistemático de la educación fundamentado en la acción y el conocimiento especializado, de manera que las decisiones en cuanto a lo que se aprende, a cómo se lo enseña y a las formas organizativas para que ello ocurra, se tomen de acuerdo a los avances de los conocimientos científicos y técnicos, los marcos de responsabilidad preestablecidas, los criterios éticos que rigen la profesión y los diversos contextos y características culturales” (UNESCO/OREALC, 1993).

En esta conceptualización, se destaca la actualización de los saberes teóricos y prácticos, la responsabilidad y los criterios éticos que deben guiar la práctica educativa, así como tener en cuenta los diversos contextos socioculturales en que se ejerce la actividad docente.

Más recientemente, durante la 45 sesión de la Conferencia Internacional de Educación, que tuvo lugar en 1996, el tema que fue discutido por los ministros de educación se centró en el rol de los docentes en un mundo en proceso de cambio. Un primer punto a resaltar es que en los documentos emanados de la Conferencia⁵, subyacen dos principios fundamentales: en primer lugar, que si se desea que las reformas educativas lleguen a la escuela y a las aulas, el docente es el actor clave de los procesos de transformación educativa y, en segundo lugar, que es necesario diseñar políticas integrales para los docentes, que superen los enfoques parciales basados en la idea de que es posible cambiar la situación modificando un solo aspecto del problema (Tedesco, 1998).

El otro punto que sobresale es que, derivado de las discusiones, fue aprobado un instrumento de consenso internacional que permite orientar las acciones tendientes al fortalecimiento del papel de los docentes en los procesos de transformación social y educativa. Las recomendaciones aprobadas se refieren a los siguientes puntos:

- i. “Reclutamiento de los docentes: atraer a la docencia a los jóvenes más competentes;
- ii. Formación inicial: mejorar la articulación de la formación inicial con las exigencias de una actividad profesional innovadora;
- iii. Formación en servicio: derecho pero también obligación de todo el personal educativo;
- iv. Participación de los docentes y otros agentes en el proceso de transformación de la educación: autonomía y responsabilidad;
- v. Los docentes y otros sectores sociales asociados en el proceso educativo: la educación responsabilidad de todos;
- vi. Las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación al servicio del mejoramiento de la calidad de la educación para todos;
- vii. La promoción del profesionalismo como estrategia para mejorar la situación y las condiciones de trabajo de los docentes;

⁵ Una Declaración, que expresa la voluntad política de los ministros de educación para diseñar y ejecutar estrategias eficaces de acción y un conjunto de nueve recomendaciones, que reflejan las orientaciones y problemas que dichas estrategias deberían enfrentar.

- viii. Solidaridad con los docentes que trabajan en situaciones difíciles;
- ix. Cooperación regional e internacional: un instrumento para promover la movilidad y la competencia de los docentes” (Tedesco, 1998).

De esta manera, como parte de una política integral de desarrollo profesional de los docentes, que, a su vez, incide en la mejora de la calidad de la educación, se han generado opiniones convergentes en el sentido de que si bien es imperativo mejorar la situación y las condiciones laborales de los maestros, también se requiere atender aquellos aspectos académicos que inciden en la profesionalización docente, tales como: el reclutamiento de los estudiantes, la formación inicial y la formación en servicio.

Si bien existen más acuerdos respecto del diagnóstico acerca de la problemática que enfrenta actualmente la profesión docente que en relación con las medidas necesarias para solucionar dicha problemática, las discusiones que se han llevado a cabo, han permitido perfilar un conjunto de aspectos que inciden en la profesionalización de los maestros.

"Todos coinciden en que es preciso mejorar los mecanismos de reclutamiento como para garantizar la selección de mejores candidatos para las instituciones formadoras de maestros. También hay consenso en afirmar que la mayoría de las veces la formación inicial que se ofrece no está a la altura de los desafíos profesionales que los futuros docentes deberán resolver en las aulas, que la formación que se ofrece a los maestros en ejercicio no tiene mucho de continua ni de pertinente, que el sistema de incentivos no funciona adecuadamente y que las recompensas que se ofrecen no permiten atraer y mantener a los mejores recursos humanos en el servicio, que en muchos casos la única manera que tiene un docente de mejorar su estatuto profesional es dejando el servicio, es decir, dejando de ser maestro para convertirse en director o supervisor” (Tenti, 2003:17).

En consecuencia, en la mayoría de las naciones latinoamericanas, las autoridades educativas han incorporado en su agenda política las principales dimensiones que contribuyen a conformar la profesionalización de los docentes: los criterios de selección y reclutamiento de los estudiantes, los programas de formación inicial y en servicio, los mecanismos de ingreso al sistema educativo, la estructura y dinámica de la carrera docente, un sistema de incentivos y la evaluación del desempeño docente.

2.2.2 LAS DIMENSIONES QUE CONTRIBUYEN A CONFORMAR LA PROFESIONALIZACIÓN DE LOS DOCENTES.

A partir de los principales elementos que estuvieron presentes en las discusiones de la referida Conferencia Internacional de Educación, Tedesco (1998) analiza la problemática de la profesión docente y las estrategias de acción para avanzar en la profesionalización de los maestros. Para ello, emplea como criterio la *secuencia a través de la cual se construye un docente*, las principales etapas de este proceso son: *la elección de la carrera, la formación inicial y el desempeño profesional*.

2.2.2.1 LA ELECCIÓN DE LA PROFESIÓN DOCENTE.

La primera etapa en la construcción de un docente concierne al periodo en el cual los jóvenes toman la decisión de dedicarse a la enseñanza. Para todos, es evidente que la profesión docente ha perdido capacidad para atraer a los jóvenes más talentosos y constituye, en muchos casos, una actividad transitoria en el proceso de búsqueda de otros empleos más prestigiosos; por ello, existe consenso en reconocer este problema y enfrentarlo de manera urgente. Sin embargo, como los incentivos para atraer y mantener a los jóvenes más talentosos a la profesión docente pueden ser muy variados y dependen de cada contexto, las discusiones sobre este tema advierten acerca de la necesidad de evitar la adopción de un enfoque unidimensional en la definición de los criterios de selección. En general, los especialistas recomiendan tener en cuenta no sólo las calificaciones intelectuales de los futuros docentes, sino también sus características de personalidad.

“Para garantizar un mínimo de talento y de aptitud es necesario establecer mecanismos que puedan alternar entre procedimientos selectivos como los exámenes de ingreso o los talleres de nivelación, que no son excluyentes, pero que condicionan el ingreso a la acreditación de esos mínimos exigibles.

Se requiere, además, una clara concepción de las cualidades que hay que esperar de un buen docente, que atienda no sólo las mejores calificaciones académicas posibles, sino también las actitudes y los rasgos personales deseables... La docencia eficaz es consecuencia, también, de características de la personalidad como la paciencia, la persistencia, la capacidad de analizar problemas y la comprensión de los alumnos” (Abrile, 1994:30).

2.2.2.2 LA FORMACIÓN INICIAL.

La segunda etapa corresponde a la formación inicial. En esta fase, hay convergencia en que el problema más significativo refiere a la disociación entre la formación recibida y las exigencias para un desempeño eficaz e innovador. En efecto, se ha señalado reiteradamente que la formación inicial no responde a los requerimientos y problemas que los maestros enfrentan en su práctica cotidiana; sobre todo cuando tienen que trabajar en clases multigrado, clases multiculturales o bien con alumnos que viven en zonas marginales; pero tampoco las modalidades pedagógicas utilizadas en la formación inicial tienen relación con los principios que se supone deben aplicar los docentes en su trabajo: prácticas innovadoras, trabajo en equipo, atención a los aspectos afectivos. Asimismo, se ha señalado que otro de los problemas que enfrenta la formación docente es que el proceso de transferencia de la formación inicial, del nivel medio al nivel superior de educación, provocó una pérdida de especificidad en la formación pedagógica de los profesores. En muchos casos, la ampliación de conocimientos en los procesos de formación docente se realizó en detrimento del dominio de los saberes específicos que permiten al maestro un desempeño más profesional en las aulas y en los planteles escolares.

Por consiguiente, se reconoce que es esencial promover una mayor articulación entre la formación inicial y los requerimientos profesionales en el ejercicio de la docencia, pero que el desafío consiste en superar esta disociación en el marco de un proceso de transformación destinado a introducir mayor dinamismo y mejores resultados de aprendizaje.

Por otra parte, una de las dicotomías tradicionales en los debates en torno a la formación docente tiene que ver con la opción entre otorgar prioridad a la formación inicial o a la formación en servicio. Sin embargo, las nuevas condiciones en el desempeño profesional de los maestros exigen un proceso de reconversión permanente en que es necesario disponer de una base sólida de competencias cognitivas y personales que sólo un proceso largo de formación puede otorgar; por lo tanto, es imprescindible la articulación entre la formación inicial y la formación en servicio. Dicha articulación debería también ponerse de manifiesto a través de mecanismos de transferencia entre la formación inicial y el desempeño profesional en una doble dirección; es decir, desde la formación inicial hacia el desempeño

y desde los aprendizajes efectuados en el ejercicio de la práctica cotidiana hacia la formación inicial.

2.2.2.3 EL DESEMPEÑO PROFESIONAL.

La tercera etapa concierne al desempeño profesional de los maestros en servicio. En esta fase, un primer problema que fue identificado tiene que ver con el acceso a los primeros puestos de trabajo de los nuevos docentes. La transición de la formación inicial al desempeño profesional es un momento crucial en el proceso de construcción de un docente. Todos coinciden en señalar que los primeros puestos de trabajo tienen una importancia fundamental en la definición del estilo de desempeño y en el futuro de la carrera profesional del docente; sin embargo, el ingreso a la docencia no ha sido objeto de políticas adecuadas. Generalmente, el novel docente encuentra sus primeras oportunidades de trabajo en escuelas de zonas marginadas y los incentivos para desempeñarse en esos lugares no son suficientemente atractivos, o bien no existen. En consecuencia, se reconoce la necesidad de establecer medidas para, en primer lugar, incentivar a los docentes que laboran en esas zonas, en especial, para aquellos que se inician en la actividad docente y; en segundo lugar, convertir los primeros años de servicio en parte del proceso de formación docente, a través de tutorías o de otros mecanismos de acompañamiento.

Un segundo problema que fue señalado en relación con el desempeño profesional, se refiere al individualismo y aislamiento en el cual los docentes realizan su tarea. En algunos casos, el individualismo ha sido asumido como una expresión de la autonomía profesional. Sin embargo, la autonomía entendida como aislamiento y reducción del ámbito profesional al aula, por un lado, fortalece la idea de que es posible atribuir al docente, en tanto individuo, todas las demandas que se le hacen a la educación como sistema y, por otro lado, empobrece tanto las posibilidades de desarrollo profesional del docente como los resultados de aprendizaje de los alumnos.

Por otra parte, puesto que se reconoce que no es posible reunir en una sola persona todas las capacidades que requiere el trabajo educativo en una institución; pero, además, como las

actuales reformas en la gestión escolar, están encaminadas a estimular la autonomía de las escuelas a través del diseño y la puesta en práctica de proyectos institucionales, se ha comenzado a trabajar sobre el concepto de *equipo docente* como una de las estrategias de acción para avanzar en la profesionalización de los maestros. Una de las posibles líneas de acción para el futuro se basa en la hipótesis del ejercicio de la docencia como *profesionalismo colectivo*.

“El ejercicio de la docencia es un ejercicio institucional, se hace en la escuela, y el profesionalismo adquiere características de grupo, porque no es posible pedirle a cada individuo que cumpla con todas estas exigencias que le estamos pidiendo a la institución. Quien debe dar todas estas respuestas es la institución escolar, no cada docente individualmente. Tenemos que pensar en la institución y en el equipo. Y en un equipo no todos tienen las mismas competencias. El profesional colectivo puede ser una persona que, como parte del equipo, aporta algo específico y diferente. El que se comunica con los padres puede ser distinto al que enseña matemática, o al que enseña valores. La idea del trabajo en equipo es fundamental para el docente, para los directivos y para todos lo que trabajan en el sistema educativo. Y esta concepción del profesionalismo colectivo es muy importante en términos de diseño de políticas de formación [y] de capacitación docente” (Tedesco, 2000:15).

Con base en la idea del equipo docente, es posible definir algunas líneas de acción en relación con la formación en servicio. Así, con el propósito de fortalecer el trabajo en equipo, se requiere apoyar los programas de formación en servicio que estén basados en las necesidades de la institución escolar, tales como: problemas de evaluación, problemas de disciplina o problemas para establecer los criterios y mecanismos con que se definirán los proyectos escolares.

Un tercer problema que fue mencionado tiene que ver con la carrera profesional de los docentes. Por lo general, las perspectivas de una carrera profesional dentro de la docencia son limitadas, ya que la promoción de los profesores ha estado asociada al abandono de la actividad docente para ejercer como director de escuela o supervisor. Sin embargo, puesto que estas funciones, usualmente, están vinculadas al desempeño de tareas más bien administrativas que de apoyo a los procesos de enseñanza y aprendizaje, dicha promoción significa una pérdida de la experiencia acumulada tanto para el individuo como para la institución. En consecuencia, las recomendaciones en este ámbito se dirigen hacia la

definición de un sistema de carrera docente basado en el aprovechamiento de las mejores competencias docentes: tutorías sobre los nuevos docentes, coordinación de equipos y, fundamentalmente, la redefinición de los roles de dirección y de supervisión.

Por otra parte, las discusiones en torno a la carrera docente y los criterios de asignación salarial, han sugerido vincular las remuneraciones con los resultados de aprendizaje de los alumnos; sin embargo, las estrategias basadas en este enfoque han mostrado serias dificultades tanto conceptuales como políticas para su implementación. Por ello, el desafío consiste en identificar las variables asociadas con los logros académicos de los estudiantes que deberían ser consideradas en la definición tanto de la carrera docente como de una política salarial más congruente con el desempeño profesional de los maestros.

Finalmente, otro de los temas recurrentes en las discusiones sobre la etapa de desempeño profesional de los docentes se refiere a su participación en las decisiones, tanto a nivel macro-educativo, donde se toman decisiones de carácter político general, como a nivel micro-educativo, que se refiere a las decisiones que afectan el funcionamiento de los planteles escolares. Si bien ambos niveles están relacionados, los problemas que se plantean a la participación de los docentes en cada uno son diferentes.

Así, en el nivel macro-educativo existen dos puntos de discusión, el primero de ellos se refiere a quién representa a los docentes en las discusiones sobre los acuerdos educativos y, el segundo a la diversidad de actores que deben participar en dichos acuerdos. Las posiciones se ubican en un amplio abanico, desde quienes sostienen que los docentes participan exclusivamente a través de sus sindicatos y, por tanto, la negociación debe hacerse exclusivamente entre estas organizaciones y el gobierno; hasta quienes sostienen que dichos acuerdos son responsabilidad de la sociedad y, por ende, las negociaciones deben hacerse entre los principales actores sociales y no sólo con los docentes. Por su parte, en el nivel micro-educativo, el debate fundamental se refiere a la participación de los padres de familia en las decisiones que se tomen desde el punto de vista curricular. Las posiciones varían entre quienes sostienen que una participación activa de los padres tiende a erosionar la autoridad y la autonomía profesional de los docentes y quienes insisten en

que un aislamiento de la escuela con respecto a la familia provoca serias dificultades no sólo desde el punto de vista de los procesos de aprendizaje sino también del proceso general de socialización.

Resumiendo, con base en la secuencia que propone este autor, en la profesionalización docente inciden: i) el reclutamiento, mejorando los criterios de selección de los estudiantes; ii) la formación inicial, adecuando los programas y las estrategias pedagógicas a las exigencias que enfrentan los docentes en su práctica cotidiana y articulándola con la formación en servicio y; iii) el desempeño profesional, fase en la que, a su vez, deben considerarse: a) las modalidades de inserción a la profesión docente; b) la constitución del profesionalismo colectivo; c) la carrera docente y el establecimiento de criterios más idóneos, vinculados con el desempeño de los maestros, para asignar las remuneraciones y; d) la participación de los profesores en las decisiones que les atañen tanto a nivel macro-educativo como micro-educativo.

Asimismo, se ha considerado que para mejorar los procesos de formación docente es importante tener en cuenta los siguientes aspectos: la articulación e integración dinámica entre las instituciones formadoras, las escuelas y diversos sectores académicos en las universidades y otras instituciones de educación superior; el establecimiento de un sistema de formación continua que incluya la formación inicial y la formación en servicio; el fortalecimiento de las instituciones de formación docente, elevando el nivel académico de los docentes formadores; la vinculación del sistema de formación continua con un nuevo modelo de carrera docente; la elaboración y aplicación de estándares de calidad y; la evaluación externa de las instituciones (Abrile, 1994; Bar, 1999).

En relación con la formación en servicio, se ha reconocido la necesidad de que tenga las siguientes características: a) la vinculación con la práctica cotidiana; b) la reflexión permanente sobre la función docente; c) la recreación de prácticas pedagógicas, introduciendo innovaciones en las formas de enseñanza y; d) la implementación de diversas modalidades de formación continua como los talleres de docentes, la combinación de

programas de educación a distancia con la asesoría profesional, las visitas a otros establecimientos que aplican nuevas metodologías, entre otras.

Por lo que se refiere a las condiciones laborales, se considera indispensable el mejoramiento de las condiciones materiales en las que realizan su trabajo los docentes y asignarles sólo las tareas que estén relacionadas con su función. Asimismo, se destaca que, “en el marco del proceso de reconstrucción del rol profesional, una de las tareas sustantivas a realizar es generar, desde la autonomía de las escuelas, los espacios y tiempos necesarios para desarrollar las capacidades que les permitan observar la propia práctica” (Abrile, 1994:37).

Como se observa, a fin de avanzar en la profesionalización docente, se han venido generando opiniones convergentes en torno a que es indispensable diseñar políticas integrales que contemplen las diferentes dimensiones o aspectos que inciden en esta problemática; sin embargo, uno de los aspectos más importantes lo constituye, sin duda, la formación docente.

3. LA FORMACIÓN DOCENTE.

Líneas arriba, se señaló que el cuestionamiento de la función tradicional y la aparición de nuevos roles que deben desempeñar los profesores, ha traído aparejado una revisión crítica de los procesos de formación docente, en especial, de los modelos de formación inicial; de manera que los maestros puedan afrontar exitosamente tanto los actuales requerimientos como los futuros desafíos que se les presenten.

En consecuencia, si bien existe consenso entre los especialistas en que es necesario repensar el rol convencional de los docentes, derivado de la reflexión y análisis de las nuevas demandas a la educación, a la institución escolar y a los maestros que plantea el periodo de transformaciones profundas que estamos viviendo, se han generado diversas imágenes en relación con el docente que se desea formar. Así, por ejemplo, el nuevo

docente es caracterizado como un profesional autónomo, intelectual crítico, investigador reflexivo en el aula, agente de cambio, analista simbólico, sistematizador de experiencias, miembro activo de un grupo de estudio, facilitador de aprendizajes, recreador del currículo, orientador flexible. Estas imágenes se contraponen con aquéllas que conciben al profesor como modelo de comportamiento, transmisor de conocimientos, técnico competente, ejecutor de rutinas.

Como señala Pérez Gómez, las orientaciones adoptadas a lo largo de la historia de la formación de maestros se encuentran determinadas por las concepciones de escuela, enseñanza y currículum que prevalecen en cada época; de manera que, “a partir de la particular definición de estos conceptos se desarrollan imágenes y metáforas que pretenden definir la función del docente como profesional en la escuela y en el aula” (1988:128).

Ahora bien, no obstante que el discurso teórico y el desarrollo práctico de la función del docente y de la formación de profesores, se ha nutrido de los aportes teóricos provenientes de diversas disciplinas, algunos autores coinciden en identificar distintos modelos (denominados, “perspectivas”, “enfoques”, “tradiciones”, según los autores consultados) que, sin desaparecer totalmente algunos y sin poder instalarse completamente otros, están presentes en los programas formalizados de formación de maestros.

En este sentido, Zeichner y Liston (1990) destacan cuatro tradiciones existentes en la historia de la formación de maestros en Estados Unidos: la tradición académica, la tradición orientada a la eficacia social, la tradición desarrollista y la tradición de reconstrucción social. A su vez, Feiman-Nemser (1990) distingue cinco perspectivas que están presentes en la práctica de la formación docente en esa nación: la perspectiva académica, la perspectiva personal, la perspectiva crítica, la perspectiva técnica y la perspectiva práctica. Tomando en cuenta ambos trabajos, Pérez Gómez (1994 y 1995) realiza una conceptualización que pretende ser una síntesis creativa de las propuestas de estos autores, misma que se desarrolla enseguida.

3.1 PERSPECTIVAS EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS.

De acuerdo con Pérez Gómez (1994), es posible identificar cuatro perspectivas básicas en torno a la función docente y a la formación del profesorado; al interior de las cuales, establece diferentes corrientes o enfoques que las enriquecen o singularizan: i) la perspectiva académica; ii) la perspectiva técnica; iii) la perspectiva práctica y; iv) la perspectiva de reconstrucción social.

3.1.1 LA PERSPECTIVA ACADÉMICA.

En esta perspectiva, la enseñanza se concibe como un proceso de transmisión de conocimientos; correlativamente, el aprendizaje es visto como la acumulación de los contenidos de la cultura que la humanidad ha producido. En consonancia con esta visión, el docente es considerado como un especialista en las diferentes disciplinas que componen la cultura y, por tanto, su formación se vinculará estrechamente al dominio de los contenidos de las disciplinas que debe transmitir, concediéndose escasa importancia a su formación pedagógica. Sin embargo, al interior de esta perspectiva, se perciben dos enfoques extremos entre los que se encuentran distintas posiciones intermedias: el enfoque enciclopédico y el enfoque comprensivo.

Dentro del *enfoque enciclopédico*, se propone la formación del maestro como la de un especialista en una o varias ramas del conocimiento académico, esto es, mientras más conocimientos posea mejor podrá realizar su función de transmisión; aunque el conocimiento que deberá poseer no contempla la comprensión racional de los procesos evolutivos de la disciplina que enseña, sino sólo la acumulación de los productos derivados de la investigación científica y de la cultura. Por otra parte, en este enfoque no sólo se concede poca importancia al saber pedagógico general sino también a la formación didáctica de la disciplina, ya que la tarea del docente se circunscribe a la exposición clara y ordenada de los contenidos disciplinares; en este sentido, los profesores no requieren más estrategias didácticas que respetar la secuencia lógica y la estructura epistemológica de las disciplinas, lo que implica una práctica docente homogeneizadora. En consecuencia, las

competencias que se exigen a los docentes se centran en el dominio de los contenidos disciplinares objeto de enseñanza y en la capacidad para, por un lado, explicar con claridad y orden dichos contenidos y, por otro lado, evaluar con rigor la adquisición de éstos por parte de los alumnos.

En una visión contraria a la del maestro–enciclopedia, el *enfoque comprensivo* concibe al profesor “como un intelectual que comprende lógicamente la estructura de la materia y que entiende de forma histórica y evolutiva los procesos y vicisitudes de su formación como disciplina desarrollada por una comunidad académica” (1994:401), cuya tarea consiste en poner en contacto a los alumnos no sólo con las adquisiciones científicas y culturales de la humanidad, sino sobre todo con los procesos de investigación que el ser humano a utilizado a lo largo de la historia. Ahora bien, puesto que en la enseñanza se busca el desarrollo de la comprensión en el alumno, los maestros deberán ser formados de manera que ellos accedan, en primer lugar, a un conocimiento creativo de los principios y hechos de su disciplina, así como de los procedimientos metodológicos empleados en su producción. Por lo tanto, en el currículum de formación docente se deberán incluir contenidos sobre la estructura epistemológica de su disciplina o disciplinas e historia y filosofía de la ciencia. Pero, además, como también se pretende que el alumno incorpore de forma significativa los nuevos conocimientos, el dominio de las técnicas didácticas para una transmisión más eficaz, activa y significativa de las disciplinas objeto de enseñanza, constituye una de las competencias fundamentales del profesor dentro de este enfoque.

3.1.2 LA PERSPECTIVA TÉCNICA.

Derivada de la concepción tecnológica de toda actividad profesional, práctica, que pretenda ser eficaz y rigurosa, bajo esta perspectiva, la enseñanza es una ciencia aplicada, a imagen y semejanza de otros ámbitos de intervención tecnológica, por lo que el profesor no es sino un técnico que domina las aplicaciones del conocimiento científico producido por otros y convertido en reglas de actuación; esto es, su actividad profesional es meramente instrumental, dirigida a la solución de problemas mediante la aplicación rigurosa de teorías y técnicas científicas.

Desde esta perspectiva, se reconocen distintos niveles de jerarquía en el conocimiento, que, a su vez, se corresponden con diferentes estatus académicos y sociales para quienes desarrollan tales actividades; de manera que, en la práctica se produce una auténtica división del trabajo y subordinación de categorías. De acuerdo con Schein (1973), es posible reconocer tres componentes en el conocimiento profesional:

- “Un componente de ciencia básica o disciplina subyacente sobre el que descansa la práctica o sobre el que ésta se desarrolla (en nuestro caso, por ejemplo, la psicología o la sociología de la educación).
- Un componente de ciencia aplicada o ingeniería del que se derivan los procedimientos cotidianos de diagnóstico y solución de problemas (la didáctica).
- Un componente de competencias y actitudes que se relacionan con su intervención y actuación al servicio del cliente, utilizando el conocimiento básico y aplicado subyacente (competencias y habilidades para la comunicación en el aula)” (citado en Pérez G., 1994:402).

Conforme a esta jerarquía en los niveles de conocimiento, el docente-técnico tiene un reconocimiento social muy inferior al científico aplicado o tecnólogo y aún más en relación con el científico básico. Pero, además, puesto que el maestro no necesita acceder al conocimiento científico, sino sólo dominar las rutinas de intervención técnica que se derivan del mismo, se produce inevitablemente la separación entre la investigación y la práctica. Así, los investigadores proporcionan el conocimiento básico y aplicado del que se derivan las técnicas para el diagnóstico y resolución de problemas en la práctica; aunque, por otro lado, desde la práctica se plantean a los teóricos e investigadores los problemas relevantes de cada situación.

Por otra parte, puesto que la racionalidad técnica reduce la actividad profesional a una mera actividad instrumental, el maestro debe aceptar que los problemas que enfrenta en su práctica cotidiana son situaciones dadas, que se pueden resolver con la aplicación de determinados conocimientos científicos. Al aplicar esta racionalidad a la formación de maestros, los programas que deben conferirle la preparación adecuada estarían compuestos

por un cuerpo básico de conocimientos científicos (psicología o sociología de la educación), seguido de conocimientos derivados de las ciencias aplicadas (didáctica) y un espacio para el desarrollo de competencias y actitudes profesionales, que generalmente se imparten como prácticas. Los maestros formados bajo esta racionalidad son considerados como técnicos especialistas.

Dentro de esta perspectiva, se pueden distinguir dos corrientes que proyectan dos modelos distintos de formación docente, así como de la utilización del conocimiento que proviene de la investigación científica y sus derivaciones tecnológicas: el modelo de entrenamiento y el modelo de adopción de decisiones.

El *modelo de entrenamiento* supone el modelo más puro, cerrado y mecánico dentro de esta perspectiva. Este modelo, que se apoya en los resultados de las investigaciones sobre eficacia docente, propone el diseño de programas de formación de maestros que incorporen los resultados de estas investigaciones; de manera que se entrene a los profesores en las técnicas, procedimientos y habilidades que han mostrado ser eficaces y que dé como resultado el desarrollo de competencias específicas y observables, concebidas como habilidades de intervención.

Por su parte, *el modelo de adopción de decisiones* supone una forma más elaborada de transferir el conocimiento derivado de las investigaciones sobre eficacia docente a la configuración de la práctica cotidiana de los maestros. De lo que se trata, ahora, es que los descubrimientos científicos se conviertan en principios y procedimientos de intervención que orienten la labor educadora de los docentes; de manera que puedan tomar decisiones y resolver problemas en su vida cotidiana en el aula. En este sentido, en los programas de formación docente, se pretende que los profesores no sólo aprendan las técnicas de intervención en el aula, sino también que desarrollen competencias estratégicas apoyadas en ciertos principios y procedimientos de intervención, para definir su actuación práctica en función de las problemáticas que enfrentan y de las características diferenciales de cada situación.

3.1.3 LA PERSPECTIVA PRÁCTICA.

Esta perspectiva, parte del supuesto de que “la enseñanza es una actividad compleja, que se desarrolla en escenarios singulares, claramente determinada por el contexto, con resultados siempre en gran parte imprevisibles y cargada de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas” (Ibíd., 410). Por lo tanto, el docente se concibe como un artesano, artista o profesional clínico que deberá poner en juego toda su creatividad y sabiduría experiencial para afrontar las situaciones únicas, ambiguas, inciertas y conflictivas que se presentan en su práctica cotidiana en el aula. De ahí que se privilegie la práctica educativa, con el acompañamiento de maestros experimentados, como el procedimiento más eficaz y fundamental en la formación del profesorado. Sin embargo, en virtud de la evolución que ha sufrido esta perspectiva, es posible diferenciar dos corrientes muy distintas: el enfoque tradicional, que se apoya casi exclusivamente en la experiencia práctica, y el enfoque que enfatiza la práctica reflexiva.

En el *enfoque tradicional*, se concibe la enseñanza como una actividad artesanal, por lo que el conocimiento sobre la misma se ha venido acumulado lentamente mediante un proceso de ensayo y error, y se transmite generacionalmente a través del contacto directo entre el maestro experimentado y el aprendiz, que no hace sino reproducir lo aprendido sin mayor reflexión sobre su actuación práctica. Como señala Zeichner (1990) “la relación maestro–aprendiz se considera el vehículo más apropiado para transmitir al novicio el conocimiento ‘cultural’ que posee el buen profesor. El futuro profesor es considerado claramente como recipiente pasivo de este conocimiento” (citado en Pérez G., 1994:411).

De acuerdo con esta visión, se concibe al profesor como un artesano, que aprende las destrezas necesarias para su trabajo, en el trabajo mismo; en tanto que el conocimiento profesional que se genera a partir de la práctica educativa es tácito, saturado de sentido común, escasamente verbalizado y menos aún teóricamente organizado. Pero, además, puesto que el largo proceso de socialización profesional del aprendiz se lleva a cabo sin el apoyo conceptual y teórico de la investigación educativa y sin la reflexión sistemática y compartida sobre la práctica; el novel docente rápida y fácilmente se acomoda a la cultura

pedagógica dominante y a las exigencias de la institución escolar, por lo que reproduce los vicios, prejuicios, mitos y obstáculos epistemológicos acumulados en la práctica empírica.

“El pensamiento pedagógico de los docentes novatos, enriquecido teóricamente en los años de formación académica, se deteriora, simplifica y empobrece, como consecuencia de los procesos de socialización que tienen lugar en los primeros años de vivencia institucional. La fuerza del ambiente, la inercia de los comportamientos de los grupos de docentes y estudiantes y de la propia institución, la presión de las expectativas sociales y familiares, van minando los intereses, las creencias y las actitudes de los docentes novatos, acomodándolos, sin debate ni deliberación reflexiva, a los ritmos habituales del conjunto social que forma la escuela” (Ibíd., 412).

El *enfoque reflexivo sobre la práctica* surge como una alternativa frente a la perspectiva técnica, con el deseo de superar la relación lineal y mecánica entre el conocimiento científico-técnico y la práctica en el aula. Aparecen así, diferentes imágenes y metáforas del docente y de la enseñanza para representar el nuevo rol del maestro como profesional enfrentado a situaciones complejas, cambiantes, inciertas y conflictivas:

- El docente como investigador en el aula (Stenhouse)
- La enseñanza como arte (Eisner)
- La enseñanza como un arte moral (Tom)
- La enseñanza como una profesión de diseño (Yinger)
- El profesor como profesional clínico (Griffin)
- La enseñanza como proceso de planificación y toma de decisiones (Clark y Peterson)
- La enseñanza como proceso interactivo (Holmes Group)
- El profesor como práctico reflexivo (Schön)

A pesar de los diferentes matices y énfasis que sobre el papel del nuevo docente subyace en cada una de estas metáforas e imágenes, en todas ellas se reconoce la necesidad de analizar lo que hacen los profesores cuando se enfrentan a problemas complejos en su práctica cotidiana, con el propósito de “comprender cómo utilizan el conocimiento científico y su capacidad intelectual, cómo se enfrentan a situaciones inciertas y desconocidas, cómo

elaboran y modifican rutinas, experimentan hipótesis de trabajo, utilizan técnicas, instrumentos y materiales conocidos y cómo recrean estrategias e inventan procedimientos, tareas y recursos” (Ibíd., 412). El problema fundamental que se plantea en este enfoque es cómo generar un conocimiento reflexivo que posibilite transformar la práctica educativa y superar el carácter reproductor, acrítico y conservador del enfoque tradicional.

Entre los primeros exponentes de este movimiento teórico-práctico en permanente reconstrucción, se encuentran Dewey y Schwab. En los trabajos del primero, se reconoce una de las aportaciones más significativas a favor de la enseñanza como actividad práctica, debido a su famoso principio pedagógico de *aprender mediante la acción* y a su propuesta de formar un *profesor reflexivo* que combine las capacidades de búsqueda e investigación con las actitudes de apertura mental, responsabilidad y honestidad. Por su parte, Schwab sostiene que la enseñanza es primordialmente una actividad práctica antes que una actividad técnica, “ya que implica el influjo permanente de situaciones complejas y problemáticas, ante las cuales el profesor debe elaborar criterios racionales de comprensión y propuestas argumentadas para concretar sus fines generales en proyectos concretos de intervención en cada situación específica” (Ibíd., 414); consecuentemente, la formación del profesorado debe considerarse como la preparación de un profesional capaz de intervenir en el arte de la práctica.

Más recientemente, Fenstermacher advierte sobre el fenómeno de alineación que se produce cuando el profesor como aprendiz no puede poseer el conocimiento, asimilarlo y adaptarlo a sus particulares circunstancias. En contraste, propone que el docente debe acceder a nuevos conocimientos incorporándolos de manera significativa y relevante a partir de su propia sabiduría práctica, su conocimiento previo y su comprensión del contexto en que realiza su práctica; para ello, se debe provocar la elaboración y reelaboración consciente y permanente de los argumentos prácticos que utiliza el maestro para justificar explícita o tácitamente sus actuaciones profesionales, ya que es la mejor manera de atender y enriquecer su desarrollo profesional.

Si bien el concepto de reflexión sobre la práctica encuentra sus raíces en los trabajos de Dewey, ha tenido una amplia difusión a través del pensamiento de Donald A. Schön. Este autor, se propone desarrollar una nueva epistemología de la práctica profesional, que sitúe los problemas técnicos dentro del marco de la investigación reflexiva; en consecuencia, explora las peculiaridades del *pensamiento práctico* del profesional, esto es, analiza la habilidad para integrar de manera inteligente y creativa el conocimiento y la técnica como un proceso de reflexión en la acción. “No puede comprenderse la actividad eficaz del profesor cuando se enfrenta a los problemas singulares, complejos, inciertos y conflictivos del aula, si no se entienden estos procesos de *reflexión en la acción*” (Ibíd., 417).

El profesor, como cualquier profesional práctico, ante las múltiples demandas que enfrenta en su práctica cotidiana, activa sus recursos intelectuales a fin de elaborar un diagnóstico sobre la situación problemática, valorar sus componentes, diseñar estrategias alternativas de acción y prever sus consecuencias. La mayoría de los conocimientos que este profesional activa y elabora durante su propia intervención son de carácter tácito, aunque pueden explicitarse y hacerse conscientes mediante un ejercicio de meta-análisis; por lo que un importante y complejo componente de la actividad del profesional práctico es la reflexión. Para comprender mejor este componente, Schön distingue tres conceptos diferentes que se incluyen en el término más amplio de pensamiento práctico:

- *El conocimiento en la acción*, es el componente inteligente que orienta toda actividad humana y se manifiesta en el *saber hacer*. En toda acción inteligente se activa un tipo de conocimiento, derivado de la experiencia y reflexión previas, que puede haberse consolidado en rutinas. Este conocimiento de primer orden, es un conocimiento implícito que se vincula a la percepción y a la acción en la vida cotidiana y que no siempre puede explicarse.
- *La reflexión en o durante la acción*, es un proceso de diálogo con la situación problemática y sobre la interacción particular que supone la intervención en ella. Este conocimiento de segundo orden o *metaconocimiento* en la acción, que también se realiza frecuentemente en la vida cotidiana, se encuentra limitado por las

presiones del momento; por lo que se toman decisiones tras una breve reflexión sin el distanciamiento y la sistematización que requiere el análisis racional. Sin embargo, este proceso de reflexión constituye el primer espacio de confrontación empírica de los esquemas teóricos y de las creencias implícitas con los que el profesional se enfrenta a la realidad problemática.

- *La reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción*, es el análisis que realiza el ser humano a posteriori sobre las características y procesos de su propia acción. En este proceso, el profesional práctico, liberado de las presiones del momento que impone la propia situación práctica, puede aplicar de forma sistemática sus instrumentos conceptuales y sus estrategias de búsqueda y análisis a la comprensión y valoración de la reconstrucción de su práctica. Este conocimiento de tercer orden, es un componente esencial del desarrollo profesional, ya que implica el cuestionamiento individual o colectivo de las características de la situación problemática, de los procedimientos que se emplean en la toma de decisiones y de los esquemas de pensamiento, las teorías implícitas, creencias y formas de representar la realidad que se utilizan en las situaciones problemáticas, inciertas y conflictivas.

Ninguno de estos tres procesos que componen el pensamiento práctico del profesional, es autónomo y autosuficiente para explicar una acción eficaz; por el contrario, se exigen y complementan entre sí para garantizar una intervención práctica racional.

Ahora bien, de acuerdo con Grimmett, es posible distinguir tres perspectivas diferentes en relación con el concepto de reflexión:

- i) La reflexión como acción mediatizada instrumentalmente, que sólo facilita la imitación de las prácticas de enseñanza que la investigación educativa ha mostrado como eficaces;

- ii) La reflexión como proceso de deliberación entre diferentes enfoques de la enseñanza, que supone considerar los fenómenos educativos en su contexto y anticipar las consecuencias de adoptar tal o cual perspectiva; y
- iii) La reflexión como reconstrucción de la propia experiencia, que implica construir su propio conocimiento mediante tres fenómenos paralelos: a) la reconstrucción de las situaciones donde se produce la acción, de manera que los profesores redefinan la situación problemática donde se encuentran; b) la reconstrucción de sí mismos como profesores, para que adquieran conciencia de las formas en que estructuran sus conocimientos, sus emociones y sus estrategias de acción y; c) la reconstrucción de los supuestos acerca de la enseñanza aceptados como básicos, como una forma de analizar críticamente las razones y los intereses individuales y colectivos que subyacen a los principios y formas dominantes de concebir la enseñanza.

En este último enfoque de la reflexión, el docente se enfrenta necesariamente a la tarea de generar conocimiento nuevo para entender e interpretar las situaciones peculiares que enfrenta en su práctica cotidiana y, en consecuencia, transformar su práctica educativa.

3.1.4 LA PERSPECTIVA DE RECONSTRUCCIÓN SOCIAL.

En esta perspectiva, se concibe a la enseñanza como una actividad crítica y al profesor como un profesional autónomo que “reflexiona críticamente sobre la práctica cotidiana para comprender tanto las características específicas de los procesos de enseñanza–aprendizaje, como del contexto en que la enseñanza tiene lugar, de modo que su actuación reflexiva facilite el desarrollo autónomo y emancipador de quienes participan en el proceso educativo” (Ibíd., 422). Este enfoque pone el énfasis en el carácter ético de la educación, saturada de valores, que deben hacerse explícitos, traduciéndolos en principios de procedimiento que orienten cada momento del proceso de enseñanza–aprendizaje, para desarrollar y vivir desde el aula y la escuela un modelo de justicia social.

Dentro de esta amplia perspectiva, es posible destacar dos enfoques: el enfoque de crítica y de reconstrucción social y el enfoque de investigación–acción y formación del profesor para la comprensión.

Entre los exponentes del *enfoque de crítica y de reconstrucción social*, se encuentran autores como Giroux, Smith, Zeichner, Apple y Kemmis, quienes “se manifiestan abiertamente defensores de trabajar y desarrollar en la escuela y en el aula una propuesta ética concreta de justicia, igualdad y emancipación social en los procesos de enseñanza y en los programas de formación de los profesores” (Ibíd., 422).

En este enfoque, la escuela y la formación de los docentes son elementos cruciales para la consecución de una sociedad más justa e igualitaria, proponiendo un claro proceso de emancipación individual y colectiva. La institución escolar debe proponerse explícitamente desarrollar en los estudiantes y en los docentes la capacidad de pensar críticamente sobre el orden social; en tanto que el profesor, concebido como un intelectual transformador, debe provocar la formación de la conciencia social de los estudiantes, mediante el debate y análisis crítico de los asuntos públicos, pero también debe fomentar su interés y compromiso con los problemas colectivos.

En consecuencia, los programas de formación docente enfatizan tres aspectos fundamentales: i) la adquisición de un bagaje cultural de clara orientación política y social; ii) el desarrollo de capacidades de reflexión crítica sobre la práctica y; iii) el desarrollo de actitudes de búsqueda, experimentación, crítica, que requiere el compromiso político del profesor como intelectual transformador en el aula, en la escuela y en el contexto social.

En el *enfoque de investigación–acción y formación del profesor para la comprensión*, Stenhouse, Elliot y McDonald, desde posiciones más liberales, “defienden la coherencia ética entre los principios, intencionalidades y procedimientos educativos democráticos, sin especificar de antemano un modelo concreto de sociedad” (Ibíd., 422).

Para Stenhouse, la enseñanza es primordialmente un arte donde las ideas se experimentan en la práctica de manera reflexiva y creadora. En consecuencia, propone un modelo procesual de desarrollo del currículum, “donde los valores que rigen la intencionalidad educativa deben erigirse y concretarse en principios de procedimientos que guíen los actos de enseñanza”. Puesto que en este modelo, el desarrollo del currículum “es construido por el profesor, requiere la actividad intelectual y creadora del mismo, para profundizar sus conocimientos acerca de los valores educativos y para trasladar tales valores a la práctica del aula”. Pero, además, el desarrollo profesional del docente es concebido “como un proceso de investigación, en el cual los profesores sistemáticamente reflexionan sobre su práctica y utilizan el resultado de su reflexión para mejorar la calidad de su propia intervención” (Ibíd., 425). Por ello, el profesor debe necesariamente convertirse en un investigador en el aula.

Para Elliott, la investigación–acción surge como una forma de desarrollar el currículum en las escuelas con el propósito de mejorar la práctica educativa. La investigación–acción se propone la integración de diferentes procesos: la investigación, el desarrollo del currículum, el desarrollo profesional y la evaluación para elevar la calidad de la enseñanza mediante el perfeccionamiento de la práctica. El mejoramiento de la práctica, concebida ésta como una actividad ética y no instrumental, exige un proceso continuo de reflexión de todos los participantes. La investigación–acción debe comprender todos los aspectos –contexto psicosocial e institucional– que pueden afectar la realización de los valores considerados educativos; de manera que los participantes adquieran conciencia de los factores que pueden estar afectando sus ideas, emociones y conductas. En consecuencia, se produce una espiral de ciclos de experimentación reflexiva, donde se entrecruzan los momentos de acción y reflexión, que transforma la práctica al modificarse tanto los participantes como la situación. Pero, además, puesto que la investigación–acción requiere la participación de grupos, integrando en el proceso de indagación y diálogo a participantes y observadores, es un instrumento privilegiado de desarrollo profesional de los docentes al requerir un proceso de reflexión cooperativa y al propiciar un clima de aprendizaje profesional basado en la comprensión de la práctica en el aula y orientado a facilitar la transformación de la misma práctica.

“En este enfoque, la práctica profesional del docente es considerada como una práctica intelectual y autónoma, no meramente técnica, es un proceso de acción y de reflexión cooperativa, de indagación y experimentación, donde el profesor aprende al enseñar y enseña porque aprende, interviene para facilitar y no imponer ni sustituir la comprensión de los alumnos, la reconstrucción de su conocimiento experiencial; y al reflexionar sobre su intervención ejerce y desarrolla su propia comprensión. Los centros educativos se transforman así en centros de desarrollo profesional del docente, donde la práctica se convierte en el eje de contraste de principios, hipótesis y teorías, en el escenario adecuado para la elaboración y experimentación del currículum, para el progreso de la teoría relevante y para la transformación de la práctica y de las condiciones sociales que la limitan” (Pérez, G. 1994:429).

Por otra parte, conviene destacar que, para el contexto latinoamericano, Ma, Cristina Davini (1995) reconoce las siguientes tradiciones en la formación de maestros: la tradición normalizadora–disciplinadora (“el buen maestro”), la tradición académica (“el docente enseñante”) y la tradición eficientista (“el docente técnico”); pero, en su opinión, ni el enfoque crítico ni el enfoque hermenéutico–reflexivo han logrado consolidarse en tradiciones, aunque bien pueden plantearse como caminos alternativos. Para esta autora, las propuestas de cambio de la formación docente operan sobre las tradiciones anteriores, encarnadas en los sujetos y en las instituciones, por lo que es necesario comprender estas tradiciones a fin de adoptar criterios más claros y distintos. El término tradiciones, lo entiende como:

“configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están *institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos*. Esto es que, más allá del momento histórico que como matriz de origen las acuñó, sobreviven actualmente en la organización, en el currículum, en las prácticas y en los modos de percibir de los sujetos, orientando toda una gama de acciones” (Davini, 1995:20).

Asimismo, es importante señalar que otro de los marcos conceptuales que se han manejado en relación con la formación de profesores, ha sido propuesto recientemente por Andy Hargreaves, quien examina la evolución del concepto de profesionalismo docente⁶.

⁶ Su esquema lo presenta sobre la base de países desarrollados como Inglaterra, Estados Unidos y Canadá.

3.2 LAS ETAPAS DEL PROFESIONALISMO DOCENTE.

Hargreaves⁷ identifica cuatro etapas o edades de la profesión docente: pre-profesional, profesional autónomo, profesional colegiado y post-profesional; cada una de las cuales conserva vestigios de la etapa precedente.

3.2.1 LA EDAD PRE-PROFESIONAL.

En esta etapa, que puede ubicarse a partir de comienzos del siglo XX, se concebía a los profesores como “pre-profesionales”, en virtud de que eran ejecutores de tareas de enseñanza aprendidas artesanalmente o bien cuidadosamente diseñadas por otros, lo único que se les pedía era que aplicaran las directrices provenientes de sus superiores más experimentados. Bajo esta visión, la enseñanza era algo relativamente simple que se adquiría, generalmente, por la experiencia y luego por la práctica junto a alguien con mayor destreza y experiencia.

En esta edad, las principales herramientas didácticas con que se habilitaba a los maestros para llevar a cabo su trabajo eran: pizarrón, gis, ábaco y un texto-guía. A su vez, las estrategias básicas de enseñanza consistían en la exposición oral del maestro y la toma de apuntes, seguida de sesiones de preguntas y respuestas y, posteriormente, del trabajo individual de cada alumno en su banca. Este modelo permitió que el maestro, que trabajaba con grandes grupos, con escasa motivación y pocos recursos pudiera cumplir con los requisitos exigidos en el aula: i) mantener la atención del alumno; ii) asegurar la cobertura del contenido; iii) inspirar algún grado de motivación y; iv) lograr cierto grado de dominio de la materia.

Un elemento importante a destacar es que no se trabajaba con cada alumno, de forma individual, sino con “la clase”; de manera que las actividades se orientaban a partir de las

⁷ En este apartado, se emplean los trabajos de Inés Aguerrondo (2001) y Beatriz Avalos (2000a) para caracterizar las etapas de profesionalismo docente que plantea este autor.

señales de los alumnos más participativos, procurando mantener el orden y el control, temas que ocupaban un lugar central. En este sentido, la práctica educativa era homogeneizadora, sin reconocer las particularidades del desarrollo de sus alumnos ni las características específicas de cada contexto y situación educativa.

Por otra parte, el maestro era considerado como una persona dedicada a una gran misión, un verdadero maestro que se entregaba a su oficio, demostraba lealtad y recibía una satisfacción personal al servir y para quien la retribución no era muy importante.

3.2.2 LA EDAD DEL PROFESIONAL AUTÓNOMO.

En esta etapa, que se sitúa a partir de la década de los sesentas, se produjo una fuerte discusión que cuestionaba el modelo tradicional de enseñanza. Por ello, se introduce un elemento novedoso en la formación pedagógica de los docentes: el profesor recibe instrucciones sobre cómo diseñar clases, cómo traducir objetivos conductuales en actividades de enseñanza y cómo evaluar en relación con esos objetivos. Estas nuevas tareas las asume con cierto grado de autonomía al interior del aula; lo cual se traduce, a su vez, en una mayor responsabilidad de los maestros en la organización de la enseñanza.

Sin embargo, una característica no superada en esta etapa refiere al individualismo con el que los docentes enfrentaban su práctica cotidiana; éstos, por lo demás, permanecían aislados al interior del aula, por lo que para muchos era más fácil continuar enseñando como lo hicieron antes sus propios profesores. Así, las décadas de los 60 y 70 se caracterizaron por el individualismo, el aislamiento y el énfasis en la privacidad, lo que trajo como consecuencia una incapacidad de los maestros para autoevaluarse y una falta de confianza en la tarea docente y en el progreso de sus alumnos. Pero, además, en la práctica, la idea de “autonomía” no estimuló a los docentes a innovar sus métodos de enseñanza.

Por otra parte, dado que los nuevos preceptos impartidos durante la formación inicial correspondían poco con la realidad que los maestros enfrentaban en el aula, los nuevos docentes terminaron adaptándose a las prácticas tradicionales de enseñanza. Lo mismo

ocurrió con la formación continua y la capacitación en servicio. Si bien la expansión de la capacitación en servicio fue algo digno de mención en este período, el rumbo que ésta tomó fue menos destacable. Los cursos y talleres se impartían por expertos fuera de los lugares de trabajo del maestro; quienes, a su vez, al volver a los planteles escolares no podían integrar los nuevos conocimientos a su práctica, al faltar allí la comprensión y apoyo para sus esfuerzos. En este sentido, las crecientes oportunidades de perfeccionamiento que se ofrecían no lograron romper el aislamiento de los maestros, ni los ayudaron a cambiar sus prácticas docentes ya que se realizaban fuera del aula o sin referencia a los contextos reales de enseñanza; de manera que, la edad de la autonomía profesional no preparó adecuadamente a los maestros para enfrentar los cambios que se avecinaban.

3.2.3 LA EDAD DEL PROFESIONAL COLEGIADO.

Esta etapa se ubica a partir de la segunda mitad de la década de los 80, cuando el modelo anterior hace crisis. Las nuevas demandas en el campo social y educativo obligan a los profesores a trabajar en cierto sentido de manera inédita con respecto a su experiencia anterior. La realidad de sus alumnos se complejiza, se emiten mensajes que apuntan a la responsabilidad del maestro por el aprendizaje de sus alumnos y se busca medir su éxito según los resultados. Al mismo tiempo cambia el contexto de requerimientos profesionales y se diferencian las tareas. El nuevo rol docente incluye asesorías, planificación conjunta en un contexto de reformas colectivas y aprender de los colegas; lo que, a su vez, requiere nuevas destrezas, disposiciones y compromisos. Sin embargo, no todos los docentes asumen estos desafíos, algunos de ellos se afianzan al modelo de autonomía profesional. Las nuevas condiciones presionan a los docentes a trabajar colaborativamente; entre estos cambios se pueden citar:

- La expansión y el cambio permanente de los contenidos de la educación. Puesto que nadie puede actualizarse en todo, se requiere un trabajo colaborativo.

- La expansión de los conocimientos sobre cómo enseñar mejor, también cambia aceleradamente, por lo que solo un equipo de trabajo puede dar las respuestas adecuadas.
- La incorporación de nuevas responsabilidades sociales a la tarea docente, tales como la orientación y el cuidado de los alumnos frente a temas como la drogadicción y violencia.
- La integración de alumnos especiales a las clases regulares.
- La creciente diversidad cultural.
- Los límites estructurales del mejoramiento de la enseñanza en el aula. Como las actuales estructuras y culturas de la educación no están previstas para acomodar innovaciones, deben juntarse para enfrentar las resistencias o hacer posibles los cambios.
- Los cambios en los patrones de gestión y liderazgo escolar.
- La evidencia creciente sobre el beneficio de la colaboración para la enseñanza y el aprendizaje.

Estas nuevas condiciones del contexto modifican también las ideas acerca de cómo formar y perfeccionar al personal docente. Pero, además, diversos estudios muestran la importancia de los procesos mentales según los cuales los profesores procesan su desempeño docente, o bien según los cuales acceden o rechazan las reformas propuestas. Los estudios revelan, también, la ineficacia de muchos de los sistemas tradicionales de perfeccionamiento y revelan la actitud de cuestionamiento de los maestros respecto a los "expertos" que las conducen. Al mismo tiempo, surgen experiencias de encuentros entre profesores que tienen como objetivo examinar sus prácticas, tomar nota de nuevas tendencias y sobre todo ayudarse mutuamente a manejar las nuevas situaciones. Ello, permite a los maestros reconocer el poder de sus compañeros como vehículos de perfeccionamiento. En consecuencia, el modelo del profesional colegiado abre espacios a partir de los cuales se puede pensar la nueva formación inicial, tales como:

1. Los maestros deben aprender a enseñar de maneras que desconocen. Para que su enseñanza sea constructiva tienen que aprender constructivamente,

trabajando para analizar sus propias concepciones e imágenes pre-profesionales.

2. El aprendizaje debe visualizarse como un continuo, no fragmentado ni episódico.
3. El aprendizaje profesional continuo es una responsabilidad individual y una obligación institucional.
4. El mejor aprendizaje profesional generalmente se encuentra inmerso en las actividades cotidianas de la escuela y en el aula.
5. Ayuda también el influjo de una experticia externa, sobre todo porque rompe el *status-quo*, pero debe complementarse y no competir con lo anterior.
6. Además de poder trabajar en equipo, el docente debe aprender a ser líder de sus colegas y en sus cursos.
7. El docente debe ponerse como meta y tratar de satisfacer una serie exigente de estándares profesionales, que hoy vienen de organismos externos, pero que bien pueden ser diseñados por los propios docentes.

3.2.4 LA EDAD POST-PROFESIONAL.

Esta etapa se sitúa a partir de la década de los 90, y si bien está en vías de definición, su rasgo básico lo constituye la responsabilidad por los resultados; asimismo, esta etapa se caracteriza por el nuevo liderazgo del docente en las escuelas y comunidades, nuevas áreas de comunicación con los padres y el fortalecimiento de las comunidades profesionales de docentes como estrategia para el mejoramiento del aprendizaje profesional continuo.

Aún sin haberse consolidado suficientemente una cultura de aprendizaje colegiado entre los profesores que hubiera permitido el paso a una etapa de mayor innovación, aparecen otras conceptualizaciones relacionadas con las nuevas demandas de la globalización de los procesos culturales y económicos y la sociedad de la información. Los docentes ya no solamente deben lograr los aprendizajes tradicionales de la escuela, sino también estimular el desarrollo de habilidades cognitivas de muy distinto orden a lo que estaban acostumbrados; asimismo, deben manejar propuestas curriculares con esquemas

conceptuales muy diferentes a los anteriores. Por ello, tanto la formación inicial como la formación en servicio, que por lo general sigue siendo una respuesta a requerimientos inmediatos, enfrentan nuevos desafíos.

En efecto, en un contexto caracterizado por profundas transformaciones sociales, se plantean nuevas demandas a la educación, a la institución escolar y a los docentes, por lo que éstos se ven enfrentados a nuevas exigencias en su práctica cotidiana. En consecuencia, los procesos conducentes a su formación afrontan serios cuestionamientos.

3.3 REPENSAR LA FORMACIÓN DOCENTE.

Líneas arriba, se mencionó que los términos de profesionalismo o profesionalidad docente (el ser profesional) conciernen a la actuación de los profesores en la práctica, es decir, al conjunto de conocimientos, destrezas, valores y actitudes ligados a la actividad docente que constituyen una práctica profesional de calidad; por lo tanto, implican directamente a los procesos de formación del profesorado. Puesto que el ser profesional refiere a la calidad del trabajo que realizan los profesores, conviene reflexionar sobre los procesos conducentes a su formación docente a partir de las diversas perspectivas o tradiciones en la formación de maestros, así como de las diferentes etapas de la profesión docente, que han sido expuestas previamente.

Si el rol profesional que se espera ver plasmado en las actuaciones de los docentes implica la resignificación de funciones tradicionales y el surgimiento de un conjunto de tareas nuevas, entonces no es posible seguir preparando a los docentes con una orientación pedagógica tradicional que concibe la enseñanza como una simple transmisión de conocimientos y el aprendizaje como un proceso de acumulación de los mismos. En este sentido, la perspectiva academicista que identifica al profesor como un especialista en una o varias disciplinas, cuyos contenidos debe transmitir a sus alumnos y, por tanto, su formación debe estar estrechamente vinculada al dominio de dichos saberes disciplinares, con escasa atención a su formación pedagógica y didáctica, es un enfoque que no responde a las necesidades de formación del profesorado; sin que por ello se deje de reconocer que es

imprescindible que los maestros tengan una sólida formación en las disciplinas objeto de enseñanza.

Pero tampoco la perspectiva técnica ofrece una opción pertinente, por más que represente una alternativa al “enfoque tradicionalista” en la formación de maestros. Según Pérez Gómez (1988), desde este enfoque se concibe la formación docente como un proceso de socialización e inducción profesional en la práctica cotidiana de la escuela, semejante a la relación maestro–aprendiz de la orientación práctica artesanal, sin el apoyo conceptual y teórico de la investigación científica. Por ello, el modelo de racionalidad técnica propone la utilización del conocimiento y del método científico en el análisis de la práctica y en la derivación de reglas que norman la intervención del profesor. Sin embargo, el principal problema de este enfoque reside en la forma como se concibe la práctica educativa ya que el maestro no se enfrenta a problemas definidos, como sería el caso de otro técnico, sino a situaciones problemáticas, en su mayoría no previsibles por las ciencias básicas y no factibles de solucionarse mediante reglas generales. Por lo demás, la racionalidad técnica o instrumental no puede aplicarse a la solución general de los problemas educativos por dos razones fundamentales:

“En primer lugar, toda situación de enseñanza, ya sea en el ámbito de la ‘estructura de tareas académicas’ o en el ámbito de la ‘estructura de participación social’, es incierta, única, cambiante, compleja y presenta conflicto de valores en la definición de las metas y en la selección de los medios. En segundo lugar, no existe una única y reconocida teoría científica sobre los procesos de enseñanza–aprendizaje, que permita la derivación unívoca de medios, reglas y técnicas a utilizar en la práctica cuando se ha identificado el problema y se han clarificado las metas” (Pérez G., 1988:133).

No obstante las limitaciones de la racionalidad técnica, ello no significa que se desconozca que existen múltiples tareas concretas en las que se pueden y deben aplicar las teorías y técnicas derivadas de la investigación básica y aplicada como una forma de intervención eficaz, sino que no es posible considerar que la actividad profesional de los docentes es exclusivamente instrumental. De hecho, el maestro se enfrenta en su práctica cotidiana con situaciones singulares, complejas, cambiantes, inciertas y conflictivas, por lo que es difícil

que en su práctica profesional pueda resolver los problemas que se le presentan sin considerar la compleja situación social que se afronta.

En consecuencia, se impone cada vez con mayor fuerza la necesidad de formar un docente que sea capaz de analizar el contexto en el que desarrolla su actividad y de dar respuesta a los nuevos requerimientos que se le plantean. Un docente que tenga la capacidad para reflexionar sobre su propia práctica a fin de transformarla, generando conocimiento nuevo. Cuando el profesor reflexiona en y sobre la acción se convierte en un investigador en el aula. De esta manera, el hecho de concebir al profesor como un *profesional reflexivo e investigador en el aula*, supone constituir una nueva profesionalidad docente. Una profesionalidad que permite a los docentes tomar la responsabilidad de su propio desarrollo profesional y, por tanto, incide en la mejora de la calidad de la enseñanza.

Sin embargo, la idea del profesor como profesional reflexivo implica un cambio profundo tanto en la conceptualización teórica de su formación como en el proceso de su desarrollo práctico. En el modelo de formación del profesor como artista reflexivo, la práctica adquiere el papel central a lo largo del currículum; se concibe como el espacio curricular especialmente diseñado para aprender y construir el pensamiento práctico del profesor. La práctica como eje estructurante del currículum debe permitir y provocar el desarrollo de capacidades y competencias implícitas en los tres componentes del pensamiento práctico: i) el conocimiento en la acción; ii) la reflexión en la acción y; iii) la reflexión sobre la acción y sobre el mismo proceso de reflexión en la acción (Pérez G, 1988).

Si, por otra parte, en los procesos de formación docente se explicitan los valores que rigen la intencionalidad educativa y se promueve la reflexión crítica sobre la práctica; de manera que la actuación reflexiva de los docentes facilite el desarrollo autónomo y emancipador de quienes participan en el proceso educativo, también se estará dando un paso importante hacia una nueva profesionalidad docente. Una profesionalidad que concibe al maestro como un *profesional autónomo* y un *intelectual transformador*, implica que a partir de la reflexión crítica sobre la práctica, los docentes, conscientes de las teorías que guían su quehacer cotidiano, sean capaces de resolver los problemas surgidos en el aula, al mismo

tiempo que evitan y contrarrestan los efectos nocivos del currículum oculto. En consonancia, los procesos de formación del profesorado deben considerar no sólo el desarrollo de las capacidades para suscitar la reflexión crítica sobre la práctica, sino también la adquisición de un conjunto de conocimientos de clara orientación sociopolítica, así como el fomento de las actitudes requeridas por el compromiso político del profesor en tanto agente de cambio social en un sentido emancipador.

Así, aunque en el contexto latinoamericano, las perspectivas que conciben al maestro como un profesional autónomo que investiga y reflexiona críticamente sobre su propia práctica con la finalidad de comprenderla y transformarla y que, por lo tanto, genera nuevos conocimientos, no se han consolidado como opciones de formación docente; las inéditas y cambiantes situaciones que afrontan los maestros, implican reconsiderar estos enfoques si se requiere avanzar en la profesionalidad de los docentes. Sin embargo, conviene precaverse, como ha sido señalado reiteradamente, sobre el hecho de adoptar acríticamente modelos de formación docente generados en contextos que no necesariamente se corresponden con la situación que enfrentan nuestros sistemas educativos.

Ahora bien, atendiendo a las etapas del profesionalismo docente, si bien es evidente que debe superarse la edad pre-profesional, que corresponde a las orientaciones tradicionales en relación con la formación del profesorado, también es innegable que debido a la compleja situación social que afrontan los docentes en su práctica cotidiana, no es ineludible que los maestros transiten por las sucesivas etapas hasta llegar a la edad post-profesional; más bien se requiere repensar la profesión docente a partir de aquellos elementos fundamentales que le dan a la docencia su carácter profesional, a saber: el dominio de un cuerpo de conocimientos teóricos y prácticos propios de la actividad docente, una relativa autonomía en el trabajo y la responsabilidad por los resultados de sus estudiantes.

CAPÍTULO III

TENDENCIAS EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA.

En el curso de los últimos años, la cuestión docente¹ se ha convertido en un tema prioritario en la agenda educativa. El creciente interés por elevar la calidad de los sistemas escolares; principalmente de la educación básica, ha vuelto la mirada hacia quienes tienen en sus manos la formación de millones de niños y jóvenes en el mundo. Y los resultados de las comparaciones internacionales, así como de las evaluaciones nacionales, han contribuido a incrementar esta preocupación entre los padres de familia, las autoridades educativas, los investigadores de la educación y la sociedad en general. Las transformaciones que se están llevando a cabo en varios países para mejorar los resultados de sus respectivos sistemas educativos, incluyen no sólo cambios en la organización y en los contenidos de la enseñanza básica, sino también nuevas orientaciones acerca de la función, formación y profesionalización de los docentes.

De esta manera, en un contexto de creciente interés por mejorar la competencia profesional de los maestros, desde la década de los 80, se han producido diversas transformaciones en los sistemas de formación de maestros, en especial, de la formación docente inicial. Derivado de ello, es posible reconocer una serie de elementos relativamente comunes entre los mismos. El nivel educativo en que deben funcionar las instituciones formadoras de docentes, la duración de la formación, los contenidos que han sido incorporados a los programas de formación inicial, son algunos de los temas en los que se han venido perfilando consensos sobre cómo orientar los procesos de cambio tendientes a mejorar la calidad de la formación inicial de los maestros de educación básica.

¹ De acuerdo con Inés Aguerrondo, “en tal idea se abarca toda la vida del ejercicio profesional de los profesores, incluyendo tanto la formación inicial como la formación permanente, cruzada por los temas que tienen que ver con su desempeño, es decir, las condiciones de trabajo y la realidad de la gestión institucional” (Aguerrondo, 2003:13).

1. PRINCIPALES TENDENCIAS EN LA FORMACIÓN DOCENTE.

De acuerdo con, Françoise Delannoy (2000), en los países de la OCDE, prácticamente todos los maestros son formados en las Universidades y, en algunos casos, a nivel de posgrado, como sucede en Francia, Alemania y Estados Unidos. En los países de ingreso medio, la tendencia también ha sido elevar los Institutos de Formación de Profesores o las Escuelas Normales –como en el caso de América Latina– hacia el nivel terciario, para situarla en instituciones de educación superior no universitaria. Si bien este proceso de “terciarización”² de la oferta de formación docente ha sido mayormente adoptado en varias regiones, en los países menos desarrollados aún subsisten instituciones de formación docente ubicadas en el nivel secundario. Asimismo, usualmente la duración de la formación inicial se ha incrementado, con tres años como mínimo; mientras que los programas de formación docente de cinco años y las pasantías intensivas de un año o más de duración, está siendo la norma en Europa y Asia.

En relación con los programas de formación docente inicial, éstos generalmente incluyen: i) materias relacionadas con las disciplinas objeto de enseñanza; ii) materias referidas a los fundamentos de la educación (filosofía, psicología, sociología, historia, etc.); iii) un núcleo fuerte de metodología y estrategias para guiar los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como para la resolución de conflictos en el aula; iv) conocimientos acerca de los recursos y técnicas disponibles para el trabajo colaborativo entre pares y con los padres de familia. Además, las nuevas tecnologías de información y comunicación (TIC) –para la administración escolar, la enseñanza, el enriquecimiento del currículum, la conexión con los centros de investigación y con otros docentes, la autoevaluación, etc.– han sido gradualmente incorporadas a los currícula de formación docente. Igualmente, la integración, en una sola asignatura, del contenido disciplinario con la metodología de enseñanza es otra de las tendencias que se observan. En los países de la OCDE, el peso relativo dado a la formación pedagógica vs. la formación disciplinar tiende a ser de 40:60

² En la literatura sobre el tema, el proceso de transferencia de las instituciones de formación docente del nivel secundario al nivel superior, ha sido llamado “terciarización” debido a que también se emplea la denominación de nivel terciario para referirse al nivel superior de educación.

para los docentes de enseñanza primaria y de 25:75 para los maestros de educación secundaria.

Asimismo, se tiende a reconocer que las prácticas deben asegurar que los futuros docentes tengan contacto temprano con lo que realmente acontece en las aulas, preferentemente en condiciones similares a las que enfrentarán en su práctica cotidiana; por ello, un creciente número de programas ofrece prácticas supervisadas en escuelas asociadas. Normalmente, estas prácticas representan un 25% del tiempo total, con excepción del Reino Unido, donde representan al menos el 50% del tiempo total de la formación inicial.

Por otra parte, debido a que se reconoce que el ingreso a la profesión docente es un momento difícil para los maestros principiantes, en varias naciones –como por ejemplo en la totalidad de los países de la región del Asia Pacífico–, se han institucionalizado procesos de inducción; en los cuales, los maestros experimentados guían a los docentes principiantes durante los primeros años de su carrera. Para ello, se establece un arreglo contractual que provee tanto el tiempo y los recursos adecuados como las oportunidades de aprendizaje estructuradas que posibilitan a los profesores inexpertos alcanzar ciertas metas profesionales. En algunas ocasiones, los noveles docentes deberán completar satisfactoriamente este proceso, antes de obtener su certificación como maestros.

Por lo demás, la formación de los maestros en servicio también está siendo impactada favorablemente por una serie de innovaciones, tales como: a) los talleres de maestros, donde los docentes discuten estrategias y soluciones a problemáticas comunes o bien diseñan material didáctico, estos talleres pueden funcionar dentro de un centro escolar o bien entre varias escuelas multigrado; b) las redes de maestros, que van desde círculos de calidad dentro o entre las instituciones escolares hasta las asociaciones profesionales, estas redes funcionan mediante el acceso institucional o privado a los recursos de Internet y; c) los programas de desarrollo profesional continuo, que alternan entre una modalidad presencial y la educación a distancia, con apoyo de recursos multimedia.

Por su parte, Michaela Martin (1999) ha sintetizado las principales opciones de reforma de la formación docente que actualmente se están discutiendo o implementando en varias regiones del mundo, de la siguiente manera:

- a) “La formación inicial del docente ha sido permanentemente elevada hacia niveles cada vez más altos del sistema educativo. En los sistemas educativos de los países desarrollados, pero también en países de ingreso medio, toda la formación del docente está en el nivel terciario y la universidad.
- b) La duración de la formación inicial del docente se ha alargado. Ya sea porque la opción se hace antes –y entonces incluye algo de educación básica– o porque se acorta la formación específica del docente, pero se exige más escolaridad para ingresar; en resumen, para poder ir a enseñar hay que tener más años de escolaridad.
- c) Cada vez más tiene un tronco profesional común. La expansión de la escuela primaria y secundaria hace que hoy se concuerde en que se requiere mejorar el nivel científico de la formación del docente de educación primaria y que la formación del docente de educación secundaria requiere más contenidos pedagógicos.
- d) Hay una tendencia a diversificar los socios de la formación inicial del docente. Ya no valen las antiguas “escuelas de aplicación”, propias de las antiguas escuelas normales. En muchos países la práctica se realiza en diversas instituciones que pueden o no colaborar entre sí.
- e) En numerosos países donde se preserva la vieja estructura de terciarios [educación superior no universitaria], se urge a estas instituciones, o se les exige por ley, que creen lazos estables con las universidades.
- f) Así como en los países industrializados y en América Latina la tendencia es formar docentes en el nivel terciario o universitario, parece que lo opuesto pasa en países anglosajones como los EE.UU. o la Gran Bretaña, donde se tiende a la gestión con base en la escuela (*school based management*)” (citada en Aguerrondo, 2001:29).

De manera general, estas tendencias reflejan los cambios que ha venido experimentado la formación de los maestros del nivel básico de enseñanza, en diversas regiones; sin embargo, existen particularidades que conviene destacar.

2. TENDENCIAS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN EUROPA.

A pesar de la diversidad de modelos de formación de maestros que existe entre los países europeos, en un estudio reciente, José Luis García (1998) destaca un conjunto de tendencias o “corrientes” y “contracorrientes” que es posible identificar en relación con la formación del profesorado de enseñanza primaria en esta región. De acuerdo con este autor, se han experimentado tres modelos fundamentales en la formación docente inicial en Europa:

- i. *El modelo de la “formación específica”*, que responde a la función que ha cubierto tradicionalmente la escuela normal, donde la formación de los maestros de educación básica se ubica en instituciones dedicadas únicamente a formar para la docencia, con un plan de estudios que abarca tanto la formación pedagógica como de las materias básicas de enseñanza. Las Escuelas de Formación del Profesorado en España y los Institutos Pedagógicos establecidos en la Unión Soviética y otros países del Este de Europa, son ejemplos de este modelo;
- ii. *El modelo de la “formación abierta”*, que se identifica con el modelo “anglo-americano”, en el cual las instituciones de formación docente fueron incorporadas a las universidades, con un primer ciclo universitario de estudios generales; un segundo ciclo de profesionalización también en las universidades o en instituciones de nivel terciario y, finalmente, una asistencia formativa durante el servicio. Inglaterra, Alemania y otros países del centro y norte de Europa son algunas de las naciones que han adoptado este modelo; y
- iii. *El modelo de la “formación basada en la escuela”*. En este modelo se parte del supuesto de que la mejor manera de capacitar a los futuros docentes, es colocarlos directamente en la situación de enseñar apenas acaban los estudios generales necesarios; de manera que se propicia el contacto del alumno–profesor con la realidad educativa tal y como es, y no simulada.

Inglaterra y Gales, son países en los que se han llevado a cabo este tipo de experiencias de formación docente (García, 1998:27-30).

En relación con las tendencias o “corrientes”, el autor menciona que, por lo general, éstas se corresponden con convicciones de que actuar de una determinada manera puede resultar positivo tanto para el desarrollo de la educación como para superar los principales desafíos que enfrenta la sociedad contemporánea. Así, entre las principales tendencias señala:

- a) “Exigir a los estudiantes el haber cursado en su totalidad los estudios secundarios, es decir, contar con una formación previa de doce –y hasta trece– años y poseer los mismos requisitos que para ingresar en la Universidad o en cualquier otro centro de similares características.
- b) Exigir que los centros de formación del profesorado de primaria tengan nivel superior y, salvo casos aislados, universitario.
- c) Conceder mayor importancia a la formación pedagógica, sobre todo en conexión con la práctica.
- d) Globalizar la especialización docente de los aspirantes (es decir, no especializarlos sólo o principalmente en una sola materia de enseñanza), pero dando prioridad a una particular área interdisciplinar de conocimientos.
- e) Relacionar más los centros de formación del profesorado con otros centros de educación superior y especialmente con las facultades universitarias de artes, humanidades, letras, etc., por un lado, y con las de ciencias, por otro.
- f) Conseguir que los años de formación profesional en las instituciones no sean menos de tres ni más de cuatro.
- g) Introducir innovaciones en la estructura organizativa y en la metodología de los centros, con una mayor apertura hacia procedimientos no convencionales de enseñanza (informática, recursos audiovisuales, microteaching, enseñanza en equipo, tutorías, enseñanza a distancia, etc.)” (García, 1998:33).

A su vez, las principales “contracorrientes” o fuerzas que, para el autor, de alguna manera obstaculizan estas tendencias, son:

- a) “Escasa atención a las cualidades y competencias exigibles a quienes aspiran a ingresar en las instituciones y ejercer después la docencia.
- b) Deficiente articulación entre la teoría y la práctica pedagógicas. Ambas cosas siguen a menudo caminos completamente distintos.
- c) Insuficiencia generalizada de prácticas propiamente docentes (con frecuencia se reducen, además, a prácticas de observación).
- d) Organización arcaica o poco funcional de los centros y de las enseñanzas que en ellos se imparten (predominio de materias tradicionales, ausencia de interdisciplinariedad, edificaciones y mobiliarios poco flexibles, etc.).
- e) Metodología excesivamente tradicional o poco innovadora (abuso de las clases marginales, de los exámenes repetitivos, etc.)” (García, 1998:34).

De acuerdo con lo mencionado por este autor, si bien se han venido perfilando consensos sobre cómo orientar los procesos de cambio tendientes a mejorar la calidad de la formación inicial de los maestros de educación básica; éstos principalmente corresponden al nivel educativo en que deben funcionar las instituciones formadoras de docentes y a la duración de la formación.

En efecto, la situación actual de la formación inicial de los docentes en Europa, muestra la tendencia a ubicar las instituciones formadoras de maestros en el nivel superior de educación (ver cuadro 1). Como resultado de este proceso de terciarización, se han elevado los requisitos de ingreso al exigirse a los postulantes la conclusión de los estudios de bachillerato, elevando con ello la escolaridad previa –entre doce y trece años– de quienes desean formarse para la docencia. Asimismo, se aprecia una tendencia a que la duración de la formación de los futuros docentes sea de cuatro años; de manera que, la escolaridad formal para graduarse de maestro oscila entre 16 y 17 años. Ello, ha derivado en una homologación en años y requisitos de ingreso, de los estudios exigidos al profesorado de cualquier nivel educativo con respecto a los estudios realizados para otras profesiones.

Sin embargo, es importante señalar que, si bien en algunos países la formación inicial de maestros no ha sido totalmente incorporada a las universidades, la idea de que estas instituciones se responsabilicen de las titulaciones para la docencia ha ido ganando terreno.

En el caso de Francia, por ejemplo los Institutos Universitarios de Formación de Maestros (IUFM) se encuentran ligados a las universidades de las regiones donde están ubicados por medio de convenios específicos (La Borderie, 1998; CNE, 2000).

Cuadro 1. Situación de la formación docente inicial en Europa

Región	Países	Escolaridad previa	Instituciones formadoras	Duración de la formación
Países Nórdicos	Dinamarca	12 años	Laerenseminarium	4 años
	Suecia	12 años	Universidad (Inst. Univ.)	4 años
	Finlandia	12 años	Universidad (Dep. Univ.)	4-5 años
Europa Central	Alemania	13 años	Hochschulen	6-9 semestres
	Austria	13 años	Päd Academien	3 años
	Holanda	13 años	PABO - HBO	4 años
	Bélgica	12 años	Ins. Sup. Péd. Ped. Hog.	3 años
Reino Unido	Inglaterra y Gales	13 años	Universidad Coll. of Educ.	4 años
	Escocia	13 años	Universidad Fac. Inst. Coll.	4 años
	Irlanda del Norte	13 años	Coll. of Educ.	4 años
Europa del Sur	Portugal	12 años	Escola Superior de Educacao	3 años
	España	12 años	Universidad EUFP, EUM	3 años
	Italia	13 años	Instituto Magis. Universidad	4 años
	Grecia	12 años	Universidad Dep. Ens. Prim.	8 semestres
Francia		12 años	Universidad + control ministerial • License • IUFM	• 3 años • 2 años

Fuente: García, J. L. (1998) Formación de maestros en Europa. En: Rodríguez, A; Sanz Lobo, E. y Sotomayor, Ma. V. *La formación de maestros en los países de la unión europea*. Madrid: Narcea, S. A. de Ediciones.

Ahora bien, por lo que se refiere a los contenidos que han sido incorporados a los programas para la formación de los maestros de educación básica, también comienza a perfilarse una cierta convergencia.

3. LOS CONTENIDOS DE LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL.

Uno de los temas que mayores discusiones ha generado –y que seguramente continuará debatiéndose en el futuro–, concierne a la base de conocimientos, habilidades, valores y actitudes que requieren los maestros para un buen desempeño profesional. Sin embargo, hoy existe consenso internacional en que el aprendizaje en la formación inicial debe reunir cuatro componentes:

- “Una formación humana integral, que atienda a la vez a las destrezas intelectuales formales, y al desarrollo de valores humanos, sentimientos positivos, manejo adecuado de las emociones y de las relaciones interpersonales. Esta formación descansará en dos pilares: en lo intelectual, los cursos que llaman en otros países de “fundamentos de la educación” (filosofía, sociología, historia y sicología, sobre todo cognitiva), y en el campo del desarrollo humano, ejercicios que fomenten la madurez, la autoestima, el equilibrio y el sentido ético personal.
- Una sólida preparación en las disciplinas que se van a enseñar, que proporcione también apertura a la investigación en esos campos, como actitud permanente.
- Los conocimientos y habilidades relacionados con el desarrollo del aprendizaje, pues este será el oficio del docente: didáctica general y especiales, métodos y herramientas, incluyendo técnicas de evaluación.
- Una introducción a la práctica de la enseñanza, generalmente a través de un “prácticum”³, bajo la guía de un maestro experimentado” (Latapí, 2002).

³ De acuerdo con Miguel Zavalza, en una definición básica del prácticum, ésta refiere a la alternancia o complementación de los estudios académicos con la formación en los centros de trabajo. En relación con la formación docente, “se entiende que la presencia de los estudiantes en los centros reales de trabajo está destinada a enriquecer su experiencia formativa y les va a ofrecer la oportunidad de ampliar sus aprendizajes (sobre todo prácticos pero también teóricos) en situaciones propias de la profesión para la que se preparan” (1998:173).

Otros temas en los que también se observan opiniones coincidentes, tienen que ver con la superación de la vieja dicotomía entre formación pedagógica vs. formación disciplinar y con la forma de abordar la vinculación entre la teoría y la práctica.

Por lo que se refiere a la disyuntiva entre el peso de la formación pedagógica en relación con la formación de la disciplina que se va a enseñar, se tiende a reconocer cada vez más la existencia de un tronco común que debe ser respetado. De acuerdo con Inés Aguerro (2003), esta situación deriva, por un lado, de la desaparición de las distinciones entre la formación de maestros de educación primaria y la de profesores de enseñanza secundaria y, por otro lado, de la disminución del capital cultural personal de quienes ingresan a las instituciones formadoras de docentes. Pero, además, en general, se acepta que los maestros de educación primaria deben tener una mejor formación en las disciplinas que contempla el currículum de este nivel educativo, en tanto que los docentes de enseñanza secundaria necesitan ser formados en todo lo referente a las cuestiones pedagógicas para el abordaje en el aula de las disciplinas que han elegido para enseñar (Martin, 1999 citada en Aguerro, 2003).

En lo concerniente a la problemática sobre cómo acortar la distancia entre la teoría y la práctica, si bien “todavía no hay una ‘didáctica de la práctica’ suficientemente aceptada, lo que lleva a la realidad de una cantidad de ensayos simultáneos de una serie singular de modelos alternativos” (Aguerrero, 2003:25), se tiende a reconocer que las prácticas deben asegurar que los futuros docentes tengan contacto temprano con lo que será su campo de trabajo. Dichas prácticas se plantean como un acercamiento de los estudiantes a lo que realmente acontece en las aulas; por ello, se propone la realización de éstas en los centros educativos, con el acompañamiento de maestros experimentados. En las naciones que han adoptado el *modelo de formación centrado en la escuela*, incluso, se propone al propio ambiente escolar como el más adecuado para la formación.

Estas y otras tendencias se reflejan en las actuales propuestas curriculares de formación docente inicial en cinco naciones desarrolladas: España, Francia, Italia, el Reino Unido y Estados Unidos.

3.1 LOS PLANES DE ESTUDIO PARA LA FORMACIÓN DE MAESTROS EN ESPAÑA.

Siguiendo a Santiago Romero (1998), con base en las nuevas disposiciones⁴, el título de Maestro puede obtenerse en sus distintas especialidades: Educación Infantil, Educación Primaria, Lengua Extranjera, Educación Física, Educación Musical, Educación Especial y Audición y Lenguaje. De esta manera, la formación inicial de los maestros prepara, ya sea para la docencia general en la educación infantil o primaria; para la atención de alumnos con necesidades educativas especiales (educación especial o audición y lenguaje); o bien para determinadas áreas (lengua extranjera, educación física o música).

En los nuevos planes de estudio, la carga lectiva viene determinada en créditos, que en ningún caso podrá ser inferior a 180. En consecuencia, los distintos planes se configuran con 40 créditos de materias troncales –de contenidos psicopedagógicos– comunes a todas las especialidades. Cada especialidad, a su vez, contempla materias troncales de las diferentes especialidades, cuyos créditos se conforman de la siguiente manera: Educación Infantil (78 créditos), Educación Primaria (80 créditos), Lengua Extranjera (88 créditos), Educación Física (88 créditos), Educación Musical (94 créditos), Educación Especial (88 créditos) y Audición y Lenguaje (84 créditos). Los restantes, aproximadamente unos 70 créditos, son introducidos en los distintos planes de estudio por las Escuelas de Magisterio o Facultades de Ciencias de la Educación, para ello se crean comisiones con representantes de todas las áreas de conocimiento involucradas.

De acuerdo con el Ministerio de Educación, el programa de estudios para la formación inicial de los docentes de educación infantil y primaria, se basa en una serie de asignaturas relacionadas con las áreas de enseñanza que los futuros maestros deberán impartir, así como en materias de contenido psicopedagógico que atienden a las necesidades

⁴ Nos referimos a los nuevos preceptos que establece la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990, en relación con el profesorado de los niveles de educación infantil y primaria; así como a los cambios introducidos a partir de la promulgación de la Ley de Reforma Universitaria en 1983, que dio un nuevo impulso a la integración de las Escuelas de Magisterio a las Universidades y dispone que las titulaciones de Maestro tienen consideración de Diplomado (Romero, 1998).

diferenciales del alumnado de este nivel educativo. Las materias que constituyen el núcleo básico de los programas de estudio, son:

Materias comunes a todas las especialidades:

- Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial, Didáctica General, Organización del Centro Escolar, Psicología de la Educación y del Desarrollo en Edad Escolar, Sociología de la Educación, Teorías e Instituciones Contemporáneas de Educación y Nuevas tecnologías Aplicadas la Educación.

Materias para la Especialidad de Educación Primaria:

- Ciencias de la Naturaleza y su Didáctica; Ciencias Sociales y su Didáctica; Educación Artística y su Didáctica; Educación Física y su Didáctica; Idioma Extranjero y su Didáctica; Lengua y Literatura y su Didáctica; Matemáticas y su Didáctica y; Prácticas (OEI, 1996).

Asimismo, las prácticas constituyen un aspecto importante en los nuevos planes de estudio; los cuales contemplan un periodo de práctica docente en centros de educación infantil o en escuelas primarias. En opinión de Miguel A. Zabalza, ésta es una de las áreas que se han visto enriquecidas con la integración de las Escuelas Normales a las Universidades.

“La importancia de las prácticas en la formación, su integración en el currículum formal, la vinculación personal e institucional con profesores y escuelas del sistema educativo no universitario, la formalización del papel de los tutores, etc., es algo que hemos heredado de las antiguas Escuelas de Magisterio y que poco a poco ha ido adquiriendo carta de naturaleza, ahora bajo la denominación de prácticum, en las nuevas carreras vinculadas a la educación” (1998:170).

Con base en el núcleo básico del programa para la formación de maestros de educación primaria en España, se observa la tendencia a integrar en una sola asignatura tanto los conocimientos de las disciplinas que conforman el plan de estudios del nivel respectivo, como los conocimientos didácticos requeridos para su enseñanza. Además, con el propósito de lograr una mayor vinculación entre la teoría y la práctica educativa, las prácticas de enseñanza se han organizado a través de un prácticum, con el acompañamiento de tutores;

de manera que los futuros docentes tengan contacto temprano con las situaciones que enfrentarán en el ejercicio de su profesión.

3.2 LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN DE PROFESORES EN FRANCIA.

En esta nación, a partir de la reforma⁵, para enseñar en la primaria, igual que en la secundaria, se exige al maestro un diploma universitario equivalente a tres años de estudios, la licenciatura en el sistema francés. A los tres años de licenciatura, el estudiante ingresa a los Institutos Universitarios de Formación de Maestros (IUFM) donde durante dos años consolidará su formación disciplinaria y recibirá la formación pedagógica complementaria. El primer año es, asimismo, de preparación al concurso que le dará acceso al último año de formación y garantiza su integración a la planta docente de la educación nacional. El segundo año está centrado en las prácticas, el análisis de las prácticas y una formación teórica pensada a partir del análisis de las prácticas educativas, con apoyo en la investigación (CNE, 2000).

De acuerdo con René La Borderie (1998), durante el primer año universitario –preparación de las pruebas–, la formación de los profesores de educación primaria y secundaria está centrada tanto en el conocimiento de la o las disciplinas objeto de enseñanza como de los saberes relacionados con el ejercicio de su profesión, principalmente: i) conocimiento de los programas; ii) conocimiento del sistema educativo; iii) conocimiento del “oficio”; iv) conocimiento de la dimensión cívica de toda enseñanza y; v) aptitud para comunicar. En este período, los estudiantes presentan dos pruebas: la primera, generalmente en marzo, es un examen de tipo disciplinario; la segunda, que se desarrolla en junio y/o julio, es un examen oral, además, de una prueba de tipo profesional, llamada “*épreuve sur dossier*”.

⁵ Nos referimos a las transformaciones introducidas a partir de la promulgación de la Ley de Orientación sobre la Educación de 1989, que dio nacimiento a una nueva estructura en el sistema francés de formación de maestros mediante la creación de los Institutos Universitarios de Formación de Maestros (IUFM). El IUFM es un establecimiento universitario encargado de la formación profesional de todos los docentes de primaria, secundaria y bachillerato. Mediante esta reforma, el Estado francés se proponía recoger numerosos elementos dispersos en este campo, fruto de la histórica separación entre los docentes, según los niveles educativos y la diversidad de instituciones formadoras (CNE, 2000).

A partir del segundo año en el IUFM –profesionalización–, los estudiantes son “profesores en prácticas” y tienen la responsabilidad de un servicio parcial de enseñanza. Para los profesores de educación primaria, este servicio es de un bloque de cuatro a seis semanas, con acompañamiento de un consejero pedagógico, al que se añaden de dos a cuatro semanas, llamadas de “práctica acompañada” en otro nivel de enseñanza. Para los profesores de educación secundaria, el servicio es de cuatro a seis horas semanales durante todo el año, acompañados de un consejero tutor, y de dos a cuatro horas semanales durante dos meses, en una institución de otro nivel (por ejemplo, un *lycée* si el primer servicio es realizado en un *collège*), también acompañados de un consejero pedagógico.

Paralelamente, los profesores en prácticas siguen una formación profesional, impartida por un lado, según un enfoque disciplinario y, por otro, según un enfoque metodológico o transversal. Si bien esta formación es responsabilidad exclusiva de los IUFM, en la realidad también participan los cuerpos de supervisión y los maestros en servicio. Por otra parte, tanto los profesores de educación primaria como los profesores de educación secundaria deben elaborar y defender una memoria profesional, sobre un tema de su elección, en relación con su práctica docente y validada por sus formadores. La certificación para la enseñanza se otorga en función de los siguientes criterios: a) informes de los formadores; b) seguimiento de las prácticas; c) asiduidad y; d) defensa de la memoria.

Por otra parte, recientemente se han redefinido las “misiones de los enseñantes” para asegurar que todos los alumnos obtengan un nivel de calificación reconocido⁶; en este sentido, estas misiones se definen según tres enfoques: objetivos, competencias y condiciones. Puesto que el objetivo principal consiste en asegurar el éxito de los alumnos, los docentes deben dar sentido a los aprendizajes y a la vida ciudadana, ayudar a los estudiantes y colaborar en las actividades de grupo. A su vez, las competencias comprenden dos categorías distintas pero inseparables: competencias disciplinarias y competencias metodológicas y técnicas. Por su parte, las condiciones refieren a la formación en ejercicio

⁶ La citada Ley de Orientación sobre la Educación de 1989, preveía que para el año 2000, el 80% de los jóvenes del grupo de edad respectivo, deberían culminar sus estudios de bachillerato (La Borderie, 1998).

y a las aptitudes para analizar e innovar las prácticas de enseñanza, así como para seguir la evolución de la profesión.

Es importante señalar, que si bien en los programas de formación docente en Francia, también se contempla que los maestros de enseñanza primaria adquieran una sólida preparación académica y pedagógica, así como que las prácticas de enseñanza se realicen con el acompañamiento de tutores; dichas prácticas se llevan a cabo hacia el final de la formación y sólo se prevé una duración total que oscila entre seis y diez semanas. Esta situación es contraria a la tendencia de que los futuros docentes tengan contacto temprano con lo que será su campo de trabajo.

3.3 LA LICENCIATURA PARA LA FORMACIÓN PRIMARIA EN ITALIA.

Según Franco Frabboni (1998), de acuerdo con lo dispuesto en la legislación didáctica universitaria⁷, la nueva Licenciatura para la Formación Primaria contempla la preparación de los futuros docentes tanto de educación maternal (preescolar) como de enseñanza elemental (primaria). Por ello, los planes de estudio comprenden un primer bienio común, seguido de un bienio dividido en dos especialidades: una para los docentes de enseñanza preescolar y otra para los de primaria. Asimismo, se prevé una articulación de la actividad didáctica por semestres y ciclos de actividad “en prácticas” –con simulación de situaciones didácticas en el laboratorio y ejercicios de observación y experimentación en las escuelas–; de manera que se amplíe el espectro de las competencias teóricas y prácticas del profesorado. Para ambas especialidades están prescritas 1600 horas de cursos teóricos, más 400 horas de prácticas. Además, se podrán añadir seis semestres para conseguir la especialización como “profesor de apoyo” para los alumnos de integración.

⁷ Con el propósito de brindar una formación profesional de alto nivel para todo el cuerpo docente del sistema educativo, el Parlamento italiano aprobó en 1990, la Ley de Reordenamiento de la Didáctica Universitaria que transformó la formación inicial de los docentes no universitarios, instituyendo dos itinerarios universitarios: uno para los maestros de educación preescolar y primaria y otro para los profesores de enseñanza secundaria y bachillerato. Para los docentes de enseñanza preescolar y primaria se prevé la instauración de la Licenciatura para la Formación Primaria, que se incluirá dentro de la nueva Facultad de Ciencias de la Formación, anteriormente Magisterio (Frabboni, 1998).

La nueva licenciatura tiene la misión de prever y garantizar, por un lado, los planes de estudio en función de las competencias profesionales que deben adquirir los futuros docentes y, por otro lado, los contenidos disciplinares renovados a fondo para adecuarlos a las necesidades de los maestros de preescolar y primaria. En relación con las competencias profesionales que se pretende desarrollar en los futuros docentes de estos niveles educativos, éstas refieren a: *competencias teóricas* (lo que se debe “saber”); *competencias operativas* (el “buen hacer”) y; *competencias de interacción* (el “saber interactuar”). De forma más detallada:

- a) “Las *competencias teóricas* se articulan en conocimientos psicopedagógicos, conocimientos culturales de carácter general (fundamentos históricos y epistemológicos de las áreas curriculares de naturaleza lingüística, histórica, científica y artística) y conocimientos de los contenidos de las áreas de especialización.
- b) Las *competencias operativas* se refieren al control de los procedimientos de programación, de experimentación y de control/evaluación didáctica.
- c) Las *competencias de interacción* son las relativas a la capacidad de iniciar dinámicas y procesos afectivos y de socialización, así como a las técnicas de control del comportamiento del docente en las relaciones socio afectivas con los alumnos (instrumentos de análisis y control del comportamiento docente)” (Frabboni, 1998:87).

Por otra parte, entre las innovaciones de la nueva didáctica universitaria, este autor destaca el laboratorio de didáctica y las prácticas educativas. El laboratorio está concebido y planteado como el punto de encuentro entre “el saber” y “el buen hacer”; se propone, asimismo, como un “espacio” acondicionado para hacer realidad secuencias de didáctica integrada. Mediante los métodos de investigación disciplinares o interdisciplinares previstos en el laboratorio de didáctica, se espera que los alumnos, por un lado, profundicen sus conocimientos de los conceptos de las distintas disciplinas y, por otro lado, se realicen proyectos sobre los modelos organizativos –ambientes de aprendizaje, colegialidad, atención de los alumnos con necesidades educativas especiales– y los modelos formativos –programaciones, ambiente, laboratorio, investigación, interdisciplinariedad, evaluación– que constituyen el quehacer cotidiano de los profesores.

Las prácticas educativas, por su parte, constituyen el punto de encrucijada entre “el buen hacer” y “el saber interactuar” de la profesionalidad del docente. Los cursos de prácticas tienen como finalidad específica la adquisición de competencias profesionales estrechamente ligadas a las situaciones escolares que enfrentan los maestros en servicio. Asimismo, estos cursos deberán estar dirigidos con un carácter situado en el plano didáctico y tendrán que aspirar al manejo de competencias específicas, relativas al modelo organizativo y al modelo formativo de un determinado nivel escolar.

En este caso, la nueva propuesta curricular para la formación de los docentes de enseñanza primaria considera que sólo es posible una profesionalidad docente moderna si se parte de una gran competencia en los tres saberes: *el saber, el buen hacer y el saber interactuar*. Para ello, se proponen el laboratorio de didáctica y las prácticas educativas como los espacios donde dichas competencias y saberes deberán ponerse en práctica.

3.4 LA FORMACIÓN DE MAESTROS EN EL REINO UNIDO.

Siguiendo a James Calderhead (1998), a partir de las reformas que se llevaron a cabo en la formación inicial de maestros, entre finales de los años 80 y principios de la década de los 90, se produjeron cambios sustanciales en el personal, la organización y las prácticas de las instituciones formadoras de maestros.

Como parte de estos cambios, en 1995 se creó la Agencia de Formación Docente (Teacher Training Agency, TTA)⁸, que ha establecido formalmente un currículum para la formación inicial de maestros, indicando qué debería enseñarse en los cursos de formación en lo concerniente a las áreas nucleares del Currículum Nacional para la educación básica. De acuerdo con las nuevas disposiciones y en atención a la demanda de que los cursos de formación de maestros de primaria preparen a los docentes para enseñar el currículum

⁸ Un nuevo departamento encargado del financiamiento del sistema de formación docente, de la promoción de la imagen de la enseñanza y de la acreditación de las instituciones formadoras de maestros, a través de la Oficina para Estándares en Educación (Office for Standards in Education, OfSTED). Asimismo, esta agencia ha llegado a tener responsabilidades en materia de política y financiamiento de la formación de los profesores en servicio.

completo de este nivel, se ha instituido que cada una de las áreas nucleares del currículum (matemáticas, inglés, ciencias) debe contemplar 150 horas del programa de formación inicial, con una asignación mínima de 50 horas para la enseñanza de la lectura y 50 horas para la enseñanza de matemáticas. Además, se ha especificado la cantidad de tiempo que deben pasar los estudiantes en las escuelas durante los cursos de formación inicial: 24 semanas en un plan de estudios de tres años, 32 semanas en un plan de cuatro años y 18 semanas en un curso de un año de posgraduado de primaria.

Asimismo, esta agencia ha elaborado un listado de las competencias que los estudiantes habrán de alcanzar al final de su preparación profesional y a partir de las cuales serán evaluados al ingresar a la profesión. De esta manera, se ha desarrollado un sistema de evaluación rigurosa de la formación docente inicial, que incluye una evaluación de las prácticas y pruebas escritas de competencia en lenguaje y matemáticas. La Agencia, también ha previsto el desarrollo de un perfil de ingreso a la carrera docente, que consiste en un registro continuo a lo largo de la formación inicial, sobre las fortalezas y los puntos débiles de los estudiantes, con el propósito de que los directores puedan proporcionar el apoyo necesario a los profesores principiantes durante su año de inducción. Al mismo tiempo, ha establecido un marco de estándares nacionales para evaluar el desempeño docente. Estos estándares están divididos en cuatro áreas de competencias clave: i) conocimiento y comprensión de los contenidos disciplinares; ii) planificación, enseñanza y manejo de aula; iii) monitoreo, evaluación, preparación de informes, rendición de cuentas y; iv) otros requisitos profesionales.

Por otra parte, la Agencia de Formación Docente, a través de la Oficina para Estándares en Educación, realiza evaluaciones a las instituciones formadoras de maestros, cada cuatro años. Dichas evaluaciones contemplan no sólo la adhesión a los requisitos del currículum de formación docente, sino que también se llevan a cabo observaciones de los estudiantes en las escuelas y en las instituciones de educación superior; se evalúa la calidad del trabajo realizado en las actividades de los cursos y en los exámenes y; se toman en cuenta los resultados de las valoraciones que, mediante cuestionarios, responden los ex-alumnos y sus empleadores sobre la calidad de su formación.

Sin duda, una de las principales innovaciones en la formación inicial de los profesores, corresponde al *modelo de formación centrada en la escuela*. Este modelo surge de la demanda de que los maestros en ejercicio se involucraran en la planificación de los cursos de formación inicial y en la enseñanza y evaluación de los futuros maestros. Si bien este modelo implicó cambios en la organización y prácticas de las instituciones de formación de maestros, su aceptación estuvo simplificada por el hecho de que muchos formadores de maestros habían defendido un mayor peso del elemento escolar en la formación inicial. Al promover la formación centrada en la escuela, los intereses de los formadores de maestros estaban guiados por la naturaleza del conocimiento profesional y por los intentos de desarrollar lazos más estrechos entre la teoría y la práctica.

Una de las instituciones que había empezado a operar este modelo, en los primeros años de la década de los 90, fue la Universidad de Oxford. En el plan de estudios para la formación de profesores de secundaria, se contemplaba que los maestros de las escuelas adoptaran papeles sustanciales como mentores; pero en algunos casos, se llegó incluso a lograr que éstos colaboraran en el programa de formación actuando como tutores formales de los nuevos prospectos. Para llevar a cabo este programa, que sólo estaba operando con un reducido número de escuelas seleccionadas, la autoridad educativa local otorgó fondos adicionales a la Universidad de Oxford, por lo que el modelo de formación centrada en la escuela fue visto como una innovación con resultados muy positivos tanto para los maestros mentores como para sus escuelas.

En opinión de Calderhead, a partir de esta experiencia, la idea de una formación centrada en la escuela, “llegó a convertirse en rehén de la política gubernamental y se esperaba que todos los cursos de formación inicial tanto de maestros de primaria como de secundaria llegasen a estar centrados en la escuela, incluso a pesar de que sólo se iban a proporcionar pequeñas sumas de los ‘fondos transicionales’ para esto” (1998:43). En razón de ello, actualmente, se han extendido este tipo de asociaciones más estrechas entre las escuelas y las instituciones de educación superior. Pero, no sólo en el Reino Unido, sino también en Estados Unidos y Australia, se están desarrollando experiencias de formación centrada en

la escuela, lo que constituye una tendencia contraria a la de formar docentes en el nivel terciario.

3.5 LA FORMACIÓN DOCENTE EN ESTADOS UNIDOS.

De acuerdo con Eleonora Villegas-Reimers (2003), en el curso de los últimos decenios la formación docente en Estados Unidos ha cambiado drásticamente como resultado, por un lado, del intento por concebir al maestro, tratarlo y formarlo como a un profesional y, por otro lado, debido al interés en promover la responsabilidad por los resultados, el desarrollo de estándares y la medición del desempeño, así como la formación del maestro en función de esos estándares. En consecuencia, la docencia ha comenzado a ser reconocida como una profesión y los maestros a recibir el mérito, respeto y reconocimiento entregado a los profesionales. Asimismo, la profesión docente ha desarrollado estándares específicos que deben ser satisfechos por todos sus integrantes. Dichos estándares se han elaborado tomando en cuenta lo que se espera del maestro antes de obtener su certificación o licencia (tipo de preparación, horas de práctica, contenido de los cursos, resultados en las pruebas estandarizadas); lo que se espera de su desempeño en el aula y en la carrera docente (las oportunidades y expectativas de desarrollo profesional); lo que se espera de las instituciones responsables por su formación (criterios de selección, currículum, prácticas de enseñanza); y lo que se espera de los alumnos a quienes enseña (según las mediciones de logro académico en pruebas estandarizadas).

También se han producido importantes cambios curriculares en la formación docente. Según la nueva concepción del desarrollo profesional del docente, el trabajo del maestro se ha reconocido como algo bastante más complejo que simplemente transmitir información específica y saber enseñar, razón por la cual diversos autores han aportado un listado de tipos de conocimientos, destrezas, valores y predisposiciones que los programas de formación docente intentan desarrollar, apoyar y promover tanto en maestros experimentados como en principiantes. Estos son:

- “Conocimiento pedagógico general: esto incluye conocimiento de entornos de aprendizaje y estrategias de instrucción; organización del aula, y conocimiento de los educandos y del aprendizaje.
- Conocimiento de las materias de estudio: esto incluye conocimiento del contenido, de las estructuras sustantivas y de las estructuras sintácticas (equivalente al conocimiento de una disciplina).
- Conocimiento del contenido pedagógico: un mapa conceptual de cómo enseñar una disciplina; conocimiento de estrategias y representaciones de instrucción, conocimiento de la comprensión de los estudiantes y de su potencial falta de comprensión; y conocimiento del currículum y de materiales curriculares.
- Conocimiento del contexto del estudiante y la predisposición a averiguar más acerca de sus estudiantes, sus familias y sus escuelas. El conocimiento y la voluntad para involucrar a las familias en el diario quehacer de la escuela. El reconocimiento que ni todos los estudiantes ni todas las comunidades son iguales.
- Un repertorio de metáforas que hagan posible salvar la brecha entre la teoría y la práctica.
- Evaluación externa del aprendizaje.
- Capacitación clínica.
- Conocimientos de estrategias, técnicas y herramientas diseñadas para crear y sustentar una comunidad o entorno del conocimiento y la habilidad para utilizarlas.
- Conocimientos, destrezas y la predisposición a trabajar con niños de diversas procedencias culturales, lingüísticas y sociales.
- Conocimientos y actitudes que apoyan la justicia política y social como realidades sociales y convierten a los maestros en importantes agentes del cambio social.
- Conocimientos y destrezas sobre cómo aplicar la tecnología al currículum” (Villegas-Reimers, 2003:26-27).

Asimismo, las prácticas docentes constituyen un elemento importante a lo largo de los cuatro años de formación. Los estudiantes comienzan su práctica a poco de iniciar su preparación aunque sólo sea para cumplir con una rigurosa observación de los maestros experimentados en acción; sin embargo, gradualmente van aumentando su participación en

las actividades escolares hasta que al final de su formación se hacen cargo de varias clases, siendo supervisados estrechamente por un tutor. A nivel de graduado, donde los programas de formación docente son bastante más cortos, también se requiere una práctica a lo largo del curso. En este caso, los estudiantes realizan una pasantía uniéndose al personal docente de la escuela desde el inicio del año lectivo, se presentan al aula diariamente y permanecen en ella todo el día e, igualmente, van aumentando su nivel de responsabilidad; culminando con una transferencia de roles donde, por espacio de algunas semanas, el estudiante–maestro se convierte en el verdadero maestro bajo la supervisión de un tutor.

Recientemente, también en el ámbito de la práctica, ha comenzado a generarse una nueva tendencia que consiste en dar a los estudiantes la oportunidad de participar en actividades de *aprendizaje en servicio*. “El aprendizaje en servicio ha sido descrito tanto como una filosofía de aprendizaje (centrada en el desarrollo de la responsabilidad social y en la formación de estudiantes como ciudadanos que participan activamente en prácticas democráticas) y como un método de instrucción (centrado en la integración del estudio de las disciplinas académicas con experiencias prácticas que guardan relación con las necesidades reales de la comunidad)” (Ibíd., 2003:31). Debido a que el *aprendizaje en servicio*, no se centra únicamente en el aprendizaje del alumno sino que también implica el fortalecimiento de la comunidad, así como involucrarse en las necesidades de sus integrantes, esta innovación está siendo adoptada en la mayor parte de los programas de formación docente.

Igualmente, se han producido cambios en las instituciones de formación docente. Si bien las universidades y las universidades de pregrado siguen siendo las principales responsables por la formación de maestros, ahora trabajan más estrechamente con escuelas primarias y secundarias como asociados en el proceso de formación docente. Un ejemplo de este tipo de asociaciones es el modelo de las *Professional Development Schools* (PDS).

Las PDS son asociaciones entre maestros, administradores y académicos universitarios, creadas con el propósito de mejorar la enseñanza y el aprendizaje tanto de los estudiantes de educación básica como de los futuros docentes, así como una forma de desarrollar lazos

más estrechos entre la teoría y la práctica educativa. Mediante los convenios entre las escuelas y las instituciones formadoras de docentes, se busca generar espacios donde los principiantes ingresen a la práctica profesional trabajando con maestros expertos; al mismo tiempo que a los maestros se les da la oportunidad de renovar su propio desarrollo profesional al asumir el papel de tutor, profesor universitario adjunto o coordinador académico. Asimismo, se busca impulsar el desarrollo del conocimiento sobre la enseñanza a través de la capacitación y experimentación basadas en la práctica, tarea que se realiza de manera conjunta entre maestros, formadores e investigadores (Darling-Hammond y McLaughlin, 2003).

Así, tanto las *Schools Centred Initial Teacher Training* (SCITT) en el Reino Unido como las *Professional Development Schools* (PDS) en Estados Unidos, son asociaciones que involucran cada vez más a las escuelas, y a los docentes de educación básica, en la formación de las nuevas generaciones de maestros (Calderhead, 1998; Aguerrondo, 2003; Villegas-Reimers, 2003; Darling-Hammond y McLaughlin, 2003).

Otra de las tendencias recientes en Estados Unidos, tiene que ver con la implementación de programas iniciales. Mediante estos programas, los maestros experimentados –que pasan a ser tutores–, brindan orientación y apoyo a los noveles docentes durante los primeros años de sus carreras. Dichos programas son iniciativas planificadas y sistemáticas de ayuda sostenida que incluyen actividades como grupos de estudio e investigación y debates formales e informales sobre cuestiones curriculares con los maestros experimentados; quienes, a su vez, deben participar en un programa de instrucción.

Como se observa, principalmente en la década 90, se han llevado a cabo una serie de transformaciones tendientes a elevar la calidad de la formación inicial en estas naciones. Si bien estos cambios han implicado una reestructuración de la oferta de formación docente⁹, también se han generado nuevas propuestas para adecuar los currícula de formación del profesorado a los nuevos requerimientos que enfrentan los sistemas educativos, en

⁹ Nos referimos a la creación de nuevas instituciones, como es el caso de los IUFM en Francia, o de nuevos departamentos o facultades, tal como sucede en España e Italia, o bien las asociaciones entre las universidades y las escuelas, como se observa en el Reino Unido y Estados Unidos.

particular, la enseñanza básica. Derivado de ello, es posible identificar un conjunto de aspectos coincidentes respecto a la formación docente inicial.

3.6 LOS PRINCIPALES CONSENSOS EN TORNO AL APRENDIZAJE EN LA FORMACIÓN INICIAL.

A partir de las diversas propuestas curriculares para la formación de maestros que han sido reseñadas en los apartados anteriores, destacan los siguientes aspectos:

- Asegurar una sólida preparación en las disciplinas que se va a enseñar, así como en la formación pedagógica indispensable para orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje, sobre todo en conexión con la práctica¹⁰. De esta manera, se espera que los futuros docentes desarrollen las competencias teóricas y prácticas necesarias para un buen desempeño profesional.
- Introducir a las prácticas de enseñanza, en algunos casos de forma gradual desde el inicio de la formación. Dichas prácticas se plantean como un acercamiento de los estudiantes a lo que realmente acontece en las aulas; por ello, se propone la realización de éstas en los centros educativos, con el acompañamiento de maestros experimentados o tutores.
- Establecer asociaciones más estrechas entre las escuelas de educación básica y las instituciones formadoras de docentes como una forma de vincular la teoría y la práctica educativa. De esta forma, se espera que los maestros en servicio se involucren en la planeación de los cursos y en la formación y evaluación de los futuros docentes (Reino Unido y Estados Unidos).
- Incluir materias relacionadas con los conocimientos y habilidades para trabajar con niños de diversas características cognitivas, familiares, socioculturales, económicas, etc.; así como asignaturas relacionadas con

¹⁰ En España, ambos saberes se han integrado en una sola asignatura.

los saberes y destrezas para emplear las nuevas tecnologías de información y comunicación en el aula, y para enseñar a los alumnos su utilización (España y Estados Unidos).

- La existencia de un tronco común para la formación de maestros de enseñanza básica. En España e Italia éste concierne a la formación de los docentes de educación preescolar y primaria, en tanto que en Francia comprende la preparación de los profesores de primaria y secundaria.

Por otra parte, conviene destacar que en el marco de lo que ha sido denominado el “Estado evaluador”, en Estados Unidos y el Reino Unido se han desarrollado sistemas de evaluación que comprenden:

- La definición de un conjunto de competencias estándar que los estudiantes–futuros docentes habrán de desarrollar a lo largo de su preparación profesional y, con los que serán evaluados al final de su formación.
- La creación de estándares nacionales para evaluar el desempeño profesional de los maestros, que abarca todas las etapas de la profesión docente: desde el profesor principiante hasta el maestro experimentado.
- La acreditación de la calidad de los programas de formación docente; así como de los procesos de organización y gestión de las instituciones formadoras.

Finalmente, cabe resaltar la importancia de los programas de inducción o iniciales que se han implementado en estos países, por cuanto refiere a la conceptualización del desarrollo docente como un continuo a través de tres etapas: la formación inicial, la inducción (apoyo estructural e ingreso en la profesión) y el desarrollo profesional continuo en servicio. Este continuo es caracterizado por interacciones entre la teoría, la práctica y la investigación; interacciones entre los principiantes y los maestros experimentados; y retroalimentación de los programas de formación docente en servicio a los programas de formación inicial (Delannoy, 2000).

Ahora bien, en el curso de los últimos decenios también se han producido transformaciones en los sistemas de formación docente en América Latina. Si bien estas transformaciones han implicado, principalmente, cambios en el estatus institucional de la formación docente; al mismo tiempo, se han llevado a cabo modificaciones en los contenidos y procesos de formación del profesorado de enseñanza básica.

4. LA FORMACIÓN DE MAESTROS EN AMÉRICA LATINA.

Acorde con las tendencias internacionales imperantes, uno de los principales avances que se han registrado en la formación docente en la región, ha consistido en la transferencia de la formación inicial de los maestros de educación básica del nivel medio al nivel superior de educación, lo que ha sido considerado una medida positiva en tanto implica una jerarquización social de la profesión docente que se encuentra a la par de otras carreras profesionales (Avalos, 2000a; Díaz-Inclán, 2001; Messina, 1997; Roggi, 1999; Torres, 1996; UNESCO/OREALC, 2001a).

Sin embargo, en este proceso gradual de “terciarización” de la formación docente inicial es posible identificar cuatro modelos de cambio:

- i. *El modelo de la conservación*, en el cual las universidades comparten el campo de la formación inicial de los maestros con las escuelas normales que se mantienen en el nivel medio, aunque se está llevando a cabo un gran debate en torno al tema (Brasil, Honduras, Guatemala y Nicaragua);
- ii. *El modelo de terciarización hacia la educación superior no universitaria*, en el cual se pasa de las escuelas normales de nivel medio a institutos de educación superior no universitaria (Cuba, Colombia, Ecuador, El Salvador, Paraguay, Perú, Venezuela y Uruguay);

- iii. *El modelo de jerarquización de la escuela normal*, que se asocia con países de fuerte tradición normalista, en el cual se transfiere la escuela normal del nivel medio al nivel superior de educación, asignándole nuevas funciones o dándole rango de escuela normal superior (Argentina, Bolivia, México y República Dominicana) y;
- iv. *El modelo hacia la universidad*, en el cual las universidades ya estaban presentes en la formación inicial de los maestros cuando se decidió el cierre de las escuelas normales (Chile) o su transferencia a la universidad (Costa Rica) (Messina, 1997).

Ello explica la alta heterogeneidad en la estructura de la oferta de formación docente inicial entre y al interior de los países; es decir, desde la coexistencia de programas de formación inscritos en diferentes niveles del sistema educativo –países donde tanto las escuelas normales de nivel medio como las universidades ofrecen la carrera de maestro de educación básica–, hasta la de distintos tipos de instituciones en el mismo nivel educativo –países donde los institutos superiores y las universidades ofrecen este tipo de formación–; o bien diferencias de calidad y prestigio entre instituciones del mismo tipo y nivel educativo. Así, las escuelas normales, los institutos de formación y las universidades son los tres tipos de instituciones que, actualmente, se desempeñan en la formación inicial de los docentes de educación básica.

Este proceso ha implicado que, la escolaridad formal de los docentes se incrementara en las últimas décadas. A mediados de la década de los 90, la situación de la formación inicial de los docentes en América Latina, muestra una tendencia a elevar los requisitos de ingreso al exigirse a los postulantes la conclusión de los estudios de bachillerato, elevando con ello la escolaridad previa –alrededor de doce años– de quienes desean ejercer la docencia. Asimismo, se observan diferencias en relación con la duración de la formación, que oscila entre 2 y 6 años. (Ver cuadro 2)

De acuerdo con el “Balance de los 20 años del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe” (PPE), aunque el promedio regional de escolaridad para graduarse de maestro es de 15 años y medio, en algunos países como Costa Rica, Cuba, Chile y México ésta asciende a 17 años (UNESCO/OREALC, 2001a).

Cuadro 2. Situación de la formación docente inicial en América Latina (1995-1996)

Países	Escolaridad previa	Instituciones formadoras	Duración de la formación
Argentina	12 años	Institutos de Formación Docente	3 años
Bolivia	12 años	Escuelas Normales Superiores	3 años
Brasil	10 años	Cursos de Habilitación / Inst. Normales Sup.	3 años
Chile	13 años	Universidades Inst. Profesionales	4 años
Colombia	9 años	Universidades Inst. Ped. Sup.	2-5 años
Costa Rica	12 años	Universidades	2-6 años
Cuba	12 años	Inst. Pedagógicos Superiores	5 años
Ecuador	12 años	Universidades Inst. Superiores	3 años
El Salvador	12 años	Universidades Inst. Ped. Sup.	3 años
Guatemala	9 años	Escuelas Normales	3 años
México	13 años	Escuelas Normales	4 años
Paraguay	12 años	Institutos de Formación Docente	4 años
Perú	11 años	Institutos Superiores Pedagógicos	4 años
Uruguay	12 años	Escuelas Normales Superiores	4 años

Fuentes: Avalos (2000a) *El desarrollo profesional de los docentes. Proyectando desde el presente al futuro*, con datos de Messina (1997) “Cómo se forman los maestros en América Latina”. *Boletín del Proyecto Principal de Educación*. No. 47. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC; OEI (1996) *Sistemas Educativos Nacionales*.

No obstante que en algunos países todavía subsisten instituciones formadoras de docentes ubicadas en el nivel medio de educación, la línea es llevar la formación docente al nivel terciario, ya sea en instituciones de educación superior no universitarias como directamente dentro de las universidades. De esta manera, el proceso de terciarización de la formación inicial de los docentes de educación básica constituye una tendencia clara en la región.

Sin embargo, debido a la alta heterogeneidad de la formación inicial entre y al interior de los países, así como a lo reciente de los cambios, actualmente existen diversos tipos de maestros de educación primaria en la región, según el tipo de preparación que recibieron: a) los maestros normalistas; b) los profesores formados en institutos pedagógicos superiores; c) los universitarios y; d) los maestros no certificados. Así, por ejemplo, los maestros normalistas constituyen el 95% de los profesores de primaria en Guatemala, el 43% en Colombia, el 33% en Venezuela y el 29% en Argentina. A su vez, la totalidad de los docentes uruguayos son egresados de los institutos pedagógicos superiores, representan la mayoría de los maestros argentinos y más de la tercera parte de los profesores ecuatorianos. Por su parte, los graduados universitarios constituyen el 96 % de los maestros de primaria en Chile, cerca de la cuarta parte de los docentes en El Salvador y Colombia y casi la quinta parte de los profesores de Panamá y Venezuela. Si bien la cantidad de maestros no certificados tiende a disminuir, aún representan la mayoría del cuerpo docente en Bolivia, cerca de un tercio de los maestros nicaragüenses y más de la cuarta parte de los profesores en República Dominicana (Álvarez y Majmudar, 2001).

Además de los avances que, en relación con la base cultural de los maestros, ha significado exigir como punto de partida la conclusión de los estudios de bachillerato. Como se aprecia en el siguiente cuadro, otras áreas en las que empiezan a dibujarse progresos tiene que ver con los esfuerzos por conceptualizar mejor la base de conocimientos teóricos y prácticos que necesitan los docentes para enseñar; la formulación de políticas integrales de formación docente que comprende tanto la formación inicial como la formación en servicio y; las acciones de formación continua centradas en la reflexión crítica sobre las problemáticas que enfrentan los maestros en su práctica cotidiana.

Cuadro 3. Avances y dificultades referidos a la formación docente.

AVANCES	CONTRADICCIONES Y PROBLEMAS
<p><i>La base cultural y profesional de los docentes:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Esfuerzos por aumentar el número de maestros titulados. ▪ Oportunidades de formación en servicio (cursos, talleres, educación a distancia). ▪ Elevación de los requisitos de entrada a la carrera docente (de nivel secundario al terciario, exámenes, puntajes de admisión más altos). ▪ Acciones destinadas a mejorar las habilidades básicas de los estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Más credenciales pero sin aseguramiento de cambios reales en las prácticas docentes. ▪ Insuficiente articulación con los factores que condicionan la entrada de buenos postulantes; tales como el mejoramiento de las condiciones de trabajo. ▪ Ignorar la necesidad de mejorar las habilidades básicas de quienes ingresan a las instituciones de formación docente u ofrecerlas sin un adecuado diagnóstico sobre los problemas.
<p><i>La base de conocimientos requerida para la docencia:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Alejamiento del concepto abstracto o moralista de los perfiles. ▪ Formulaciones en términos de habilidades o competencias que deben ser demostradas al entrar a la docencia. ▪ Descripciones de contenidos y actividades curriculares necesarias en vez de listados de cursos disciplinarios. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Resistencia o incapacidad de los docentes formadores de hacer suyas las nuevas formulaciones sobre lo requerido en la formación docente. ▪ Inadecuada atención a los factores de contexto que afectan la implementación de las nuevas propuestas curriculares (condiciones materiales de las instituciones, horarios recargados de trabajo). ▪ Falta de materiales (textos, programas de cómputo) que faciliten el aprendizaje autónomo por parte de los estudiantes.
<p><i>Carácter permanente y continuo de la formación y desarrollo docente:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Formulación de políticas nacionales comprensivas en varios países. ▪ Reconocimiento (aun vago) de su vinculación con una carrera docente y con apoyos e incentivos a lo largo de la misma. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Planificación desarticulada de las acciones de desarrollo profesional, a pesar de las políticas o declaraciones nacionales. ▪ La creciente tendencia a confundir evaluaciones de desempeño para efectuar acciones de mejoramiento (formación continua), con evaluaciones de desempeño ligadas a rendimiento de alumnos y a incentivos económicos (fórmulas de pago por mérito).
<p><i>Avance hacia una formación continua ligada o centrada en la escuela, como elemento de desarrollo profesional y parte de la cultura escolar:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Talleres de profesores en tiempos establecidos. ▪ Esquemas de participación en la preparación de proyectos educativos de escuela. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Descuido de las condiciones requeridas para el trabajo colaborativo entre profesores, como es tiempo y materiales. ▪ Apoyo externo inadecuado para los talleres de maestros (se instalan sobre el presupuesto que los profesores aprenden sin estímulo externo). ▪ Los talleres se organizan para la reflexión sobre la práctica, pero vacíos de contenido y, por tanto, se aprende poco.
<p><i>Reformas educativas y Desarrollo Profesional Docente como procesos articulados:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Talleres que se insertan en proyectos de reforma: GPT en Chile. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Las acciones para profesores ocurren en forma precipitada después de los cambios. ▪ Se culpa a los profesores por los malos resultados de las reformas, cuando las condiciones para que las asuman no han sido otorgadas.

Fuente: Avalos (2000a). *El desarrollo profesional de los docentes. Proyectando desde el presente al futuro*, pp.14-15.

Sin embargo, estos avances son todavía incipientes¹¹, de manera que cuando se piensa y se realizan cambios en la formación docente en América Latina, siguen estando presentes algunos aspectos problemáticos, a saber: i) no se ha logrado atraer a los jóvenes más talentosos a la profesión docente; por lo general, quienes ingresan a las carreras de formación docente, son estudiantes de logro educativo muy inferior al resto de las carreras universitarias y muy inferior, también, a los requerimientos que se les exigirán a lo largo de la carrera; ii) no se han llevado a cabo evaluaciones respecto de los resultados (favorables o desfavorables) de haber transferido la formación docente del nivel medio al nivel superior de educación, en especial al universitario; iii) no se ha conseguido que la política de formación en servicio sea coincidente en sus fundamentos teóricos con la formación inicial, es decir, que ambas tengan una misma orientación pedagógica aún cuando se ofrezcan en diferentes instituciones; iv) no se ha logrado que en las instituciones de formación docente se realice o reciba investigación educativa, de manera que persiste la separación entre lo que se enseña y lo que se conoce sobre los fenómenos educativos y el funcionamiento del sistema escolar; v) tampoco se ha conseguido que las aisladas experiencias innovadoras se relacionen con la formación docente, ni que estas innovaciones se apliquen como resultado de procesos de análisis y evaluación crítica de las propuestas y; vi) a pesar de que hay un cuestionamiento general a la “escuela de práctica” que era lo tradicional en las escuelas normales, las prácticas siguen desarrollándose con un criterio “aplicacionista”, es decir, la teoría que se aprende se aplica en los cursos de práctica profesional que, en general, corresponden a los últimos semestres de la carrera (Roggi, 1999).

Pero, además, los avances referidos han generado nuevos problemas y contradicciones, entre los que destacan: a) exigir mayores calificaciones a los maestros sin asegurarse que haya cambios reales en las prácticas docentes, ni mejorar las condiciones de trabajo de éstos a fin de que la docencia constituya una opción atractiva para los mejores estudiantes;

¹¹ De hecho, Beatriz Avalos señala que si bien las reformas educativas y las actividades de desarrollo profesional docente como procesos articulados se presentan como avances, en realidad se trata de promesas de avance que se advierten en “algunos documentos de política nacional como los Referenciales Brasileños, y en algunas acciones específicas como es la institución de los Asesores Pedagógicos en la reforma boliviana con la tarea de apoyar a los profesores en sus escuelas para implementarla. Pero, es mucho mas usual que se preste atención a la preparación de los docentes una vez que se han puesto en acción los programas de reforma” (2000a:13).

b) resistencia o incapacidad de los docentes formadores para asumir las nuevas propuestas curriculares, así como inadecuada atención a los factores de contexto que afectan su implementación; c) planificación desarticulada de las acciones de formación continua y sin vinculación con las evaluaciones de desempeño para mejorar la competencia profesional de los docentes, ni con los tramos de una carrera magisterial y; d) descuido de las condiciones tanto materiales como de tiempo requeridas para el trabajo colaborativo entre los profesores, aparte de que no se brinda el apoyo externo apropiado a fin de que los talleres de maestros funcionen de manera eficaz, centrados en la reflexión sobre los problemas que enfrentan en su práctica docente (Avalos, 2000a).

Por lo demás, estos problemas y contradicciones se suman a las viejas tendencias que se han observado respecto a la formación de maestros en la región. De acuerdo con Rosa Ma. Torres (1996), a pesar de la importancia que se ha otorgado a la formación docente en las últimas décadas, aún persisten una serie de tendencias negativas, entre las cuales apunta: i) la disminución de los estándares para la selección del personal para la educación básica; ii) la reducción del tiempo destinado a la formación docente, tanto inicial como en servicio; iii) la visión estrecha con que tiende a encararse la formación docente, entendida más como *entrenamiento* (desarrollo de habilidades y destrezas, manejo de métodos y técnicas) que como *formación* en sentido amplio (desarrollo de una comprensión teórico-práctica de los problemas, más allá de lo estrictamente operativo e inmediato); iv) subsiste la disyuntiva entre *saber general* y *saber pedagógico*, con un mayor énfasis sobre la formación general en tanto que la formación pedagógica se ha reducido sólo al manejo de un amplio repertorio de habilidades de enseñanza; v) la formación en servicio sigue entendiéndose como una herramienta para lograr la aceptación y puesta en marcha de determinadas propuestas de reforma, antes que como un proceso continuo de desarrollo profesional del docente; vi) la cuestión docente continúa atendiéndose sin una visión integral, es decir, se aborda la problemática de la formación docente de manera aislada, sin atenderse debidamente otros aspectos como el reclutamiento, los salarios, las condiciones laborales, la promoción y la carrera docente. En su opinión, las características más sobresalientes del modelo de formación docente que no ha funcionado pueden resumirse de la siguiente manera.

EL MODELO DE FORMACION DOCENTE QUE NO HA FUNCIONADO	
Cada nueva política, plan o proyecto parte de cero	(se ignoran o desestiman los antecedentes, el conocimiento y la experiencia acumulados)
Piensa la formación como una necesidad mayoritaria y principalmente de los docentes	(no también de los directores, supervisores y recursos humanos en general vinculados al sistema educativo a los diferentes niveles)
Ve la formación aislada de otras dimensiones de la condición docente	(reclutamiento, salarios, condiciones laborales, mecanismos de promoción, etc)
Ignora las condiciones reales del magisterio	(motivaciones, inquietudes, conocimientos, tiempo y recursos disponibles, etc)
Es vertical, viendo a los maestros únicamente en un rol pasivo de receptores y capacitandos	(no consulta ni busca la participación activa del profesorado para la definición y el diseño del plan de reforma y del plan de formación, en particular)
Parte de una propuesta homogénea destinada a “los maestros” en general	(en lugar de buscar ajustar la oferta a los distintos tipos de maestros y a sus necesidades específicas)
Se basa en una concepción instrumental de la formación docente	(la formación en servicio es vista como una herramienta para implementar una determinada política, programa, proyecto o incluso texto)
Asume que la necesidad de formación es inversamente proporcional al nivel y grado en que se enseña	(desconociendo con ello la importancia y complejidad de la enseñanza a niños pequeños y en los primeros grados)
Apela a incentivos y motivaciones externas	(tales como puntajes, ascenso, escalafón, antes que al objetivo mismo del aprendizaje y la profesionalización docentes)
Se dirige a profesores individuales	(no a grupos o equipos de trabajo, o a la escuela como institución)
Se realiza fuera del lugar de trabajo	(típicamente, se saca al maestro de su escuela, en vez de hacer de la escuela el lugar privilegiado de formación permanente)
Es puntual y asistemática	(no está inserta en un esquema de formación y actualización continuas del magisterio)
Se centra en el evento –curso, seminario, conferencia, taller– como la modalidad privilegiada y hasta única de formación	(desconociendo o viendo como secundarias otras modalidades: intercambio horizontal entre maestros, trabajo en grupos, pasantías, autoestudio, educación a distancia, etc)
Disocia gestión administrativa y gestión pedagógica	(lo pedagógico se considera patrimonio de los maestros y lo administrativo de los administradores, desconociendo la necesidad de desarrollar competencias integrales en ambos sectores)
Disocia contenidos y métodos (saber la materia y saber enseñar) y privilegia los contenidos	(ignorando la necesaria complementariedad de ambos saberes y la importancia del saber pedagógico para el perfil y la práctica docentes)
Considera la educación/formación como un asunto formal, revestido de seriedad y solemnidad	(despreciando la importancia de crear un ambiente informal, relajado, apto para la intercomunicación y el desarrollo de componentes lúdicos)
Está centrada en el punto de vista de la enseñanza: enseñar como objetivo	(antes que en el punto de vista del aprendizaje: lograr aprendizajes significativos en los alumnos como objetivo)
Ignora el conocimiento y la experiencia previa de los docentes	(en lugar de partir de ellos para construir sobre ellos)
Está orientada a corregir y mostrar debilidades	(antes que a valorar y reforzar fortalezas)
Es academicista y teoricista, centrada en el libro	(niega la práctica docente como espacio y materia prima para el aprendizaje)
Se basa en el modelo frontal y transmisivo de enseñanza	(la enseñanza como transmisión de información y el aprendizaje como recepción pasiva de dicha información)
Es incoherente con el modelo pedagógico que se propone a los maestros para su práctica en el aula	(se les pide promover la enseñanza activa, la participación, el pensamiento crítico, la creatividad, que no experimentan en su proceso de formación)

Fuente: Torres (1996). *Formación docente: Clave de la reforma educativa*, pp. 24-25.

Aunado a ello, se evidencian un conjunto de problemas en relación con el currículum de formación docente. La principal problemática refiere a la disociación entre la formación inicial y en servicio que reciben los docentes y los requerimientos para un desempeño eficaz e innovador. Aunque, también se ha señalado reiteradamente la desvinculación entre la teoría y la práctica educativa, la fragmentación del currículum, la separación entre la enseñanza de materias específicas y su pedagogía y la dificultad de transformar las prácticas tradicionales de enseñanza. Ello, a pesar de que recientemente se han introducido diversas innovaciones en el ámbito pedagógico, tales como:

“la elaboración de currículos interdisciplinarios en torno a temas integradores; la investigación como componente transversal del currículo; una práctica profesional temprana; talleres de reflexión desde la práctica para los estudiantes; acompañamiento a los profesores guías de la práctica profesional desde los institutos de formación; cátedras colegiadas con varios profesores trabajando juntos en el aula” (UNESCO/OREALC, 2001a:76).

Sin embargo, estas innovaciones no han tenido una aplicación generalizada. Al mismo tiempo, se observan algunas carencias importantes en la mayoría de los planes y programas de estudio para la formación de maestros en la región:

- No se han incluido contenidos filosóficos o políticos (tales como valores de la democracia, libertad, promoción de la paz), ni materias relacionadas con la profesión docente o el compromiso social de los profesores, ni se han incorporado asignaturas como tecnología educativa o desarrollo de la comunidad.
- No contemplan suficiente preparación en métodos de enseñanza no convencionales o sobre como tratar la problemática del rezago educativo, la repetición y la deserción escolar.
- No se han incorporado los avances de la investigación psicológica o sociocultural, ni se promueve el interés en el desarrollo de habilidades para que los futuros maestros puedan realizar investigación educativa o aprender más acerca de las innovaciones pedagógicas.

- No se ha incluido el estudio de los métodos requeridos para adaptar el nuevo currículum a las diferentes características socioculturales, familiares, o cognitivas del alumnado, ni se prepara a los docentes para trabajar con niños que viven en comunidades indígenas, en áreas rurales o en zonas urbano marginadas (Villegas-Reimers, 1998).

En efecto, sigue estando ausente la preocupación por quiénes y cómo serán los alumnos para los cuales se forman los docentes; es decir, sólo en algunos casos se han incorporado contenidos que consideren tanto la diversidad cultural como los fenómenos de marginación y pobreza en que viven una gran cantidad de alumnos que asisten a la escuela pública. Tampoco se ha considerado importante incorporar la gestión educativa a los currícula de formación docente, sólo en ciertos países que han mostrado interés en que las escuelas logren un mayor nivel de autonomía se ha comenzado a incluir este tema en las nuevas propuestas curriculares (Roggi, 1999).

Otro de los grandes temas pendientes ha sido la formación de los formadores. En algunas naciones, con el propósito de elevar la calidad de la formación inicial, los ministerios de educación han comenzado a centralizar y coordinar los cambios a través de la definición de nuevas políticas, concursos de proyectos de renovación integral de las instituciones de formación docente, implementación de planes experimentales de estudio, exigencias de acreditación institucional y la definición de contenidos mínimos para los planes de estudio de la formación de maestros; sin embargo, a pesar de los cambios realizados en el currículum y en la organización de las instituciones formadoras, persiste una práctica tradicional que no recupera los saberes de los participantes, ni promueve la reflexión acerca de su historia escolar previa, ni potencia la investigación y relación con la práctica (UNESCO/OREALC, 2001a). En este sentido, ha sido muy poco lo que se ha logrado avanzar en la formación académica de los docentes formadores.

La información precedente muestra que no obstante las transformaciones que ha experimentado la formación docente en América Latina, principalmente durante la década de los 90, aún no se han logrado avances significativos, ni en relación con las

modificaciones a los programas de formación inicial ni en lo que respecta a los procesos que se desarrollan en las instituciones formadoras de docentes.

Así, por lo general, se reconoce que la formación inicial no responde a las necesidades que enfrentan los docentes en su práctica cotidiana; sigue vigente el dilema entre la formación general y la formación pedagógica; persiste la disociación entre la teoría y la práctica; subsisten programas con currículos recargados y excesivamente fragmentados; se observan importantes ausencias en los contenidos de los planes de estudio vigentes. Tampoco se han logrado transformar las tradicionales prácticas de enseñanza de la mayoría de los docentes formadores, ni vincular la docencia con la investigación ya que existe un escaso desarrollo de actividades de este tipo en las instituciones formadoras de docentes, ni articular la formación inicial con la formación en servicio como un proceso continuo en el marco de políticas nacionales tendientes al desarrollo profesional de los maestros.

En suma, si bien se ha logrado mover la formación docente en América Latina, los recientes cambios curriculares que se han llevado a cabo en algunos países, no parecen estar motivados por un perfil claro de lo que se pretende al formar a los futuros docentes. En opinión de Luis Roggi, se trata de un desorden derivado de diversas influencias; por un lado, de la exigencia de eficiencia y compromiso con la gestión que viene de Estados Unidos y de los organismos internacionales que quieren que alguien se haga cargo de los resultados de los sistemas educativos y, por otro lado, de la influencia tanto del pensamiento de los pedagogos españoles como de la pedagogía crítica de Estados Unidos. Por lo tanto, “el docente que se va a formar es un ‘docente bisagra’: está entre la escuela vieja y la escuela nueva. Una escuela vieja que nadie respeta y una escuela nueva que todavía no se sabe cómo va a ser” (1999:4).

CAPÍTULO IV

LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA SOBRE FORMACIÓN DOCENTE.

Una situación que se destaca en los estados del arte sobre formación docente es la escasa producción de investigaciones sobre la temática. En la revisión de la literatura sobre formación de docentes y profesionales de la educación en México, Pasillas, Ducoing y Serrano (1996) destacan la preeminencia de ensayos, artículos, reflexiones teóricas, sobre trabajos de investigación propiamente dichos. Graciela Messina (1999), al realizar una revisión de los estudios que se han producido en América Latina, también constata esta situación, haciendo evidente la contradicción entre la importancia teórico-práctica que se le atribuye tanto a la formación docente como a la investigación acerca de la formación docente y la insuficiente presencia de investigaciones en torno a esta temática en el conjunto de investigaciones educativas en la región¹.

No obstante lo anterior, la investigación educativa realizada en este campo refleja las prioridades que los estudiosos del tema han asignado a la formación docente. En primer lugar, del conjunto de investigaciones que sobre formación docente se han realizado en México, resalta el hecho de que la mayoría “se han centrado en el ámbito histórico y han tenido como objeto temas vinculados con la conformación del campo pedagógico y con los procesos de institucionalización del saber educativo” (Pasillas, Ducoing y Serrano, 1996:322). En segundo lugar, de acuerdo con Messina, predominan las investigaciones orientadas a describir/analizar la dimensión institucional de la formación docente inicial antes que la curricular; además, que prevalecen los estudios a nivel nacional o local antes que investigaciones regionales o subregionales (Messina, 1996:156).

¹ En el caso de México, los autores destacan que de un total de 229 trabajos revisados, sólo 23 de ellos eran el resultado de procesos de investigación; sin embargo, también reconocen que esta situación puede deberse a que la producción de investigaciones en el campo de la formación docente está ligada a documentos internos de trabajo (Pasillas, Ducoing y Serrano, 1996:322). Messina, por su parte, señala que de 100 textos analizados, únicamente 32 eran informes de investigación; aunque acota que algunos países de la región resultaron subrepresentados debido a las bases de datos consultadas (Messina, 1999:146).

1. LOS ESTUDIOS SOBRE FORMACIÓN DOCENTE.

1.1 ESTUDIOS A NIVEL REGIONAL.

Del reducido número de investigaciones, desde una perspectiva comparada a nivel regional, realizadas en o sobre América Latina acerca de la formación docente, destacan los trabajos de Oliveros (1975), Blat y Marín (1980), Messina (1997), Pascual (1999) y Díaz e Inclán (2001), por abordar la problemática tanto a partir del análisis de las estructuras institucionales como curriculares de la formación inicial de los maestros de educación básica.

Aunque los trabajos de Oliveros (1975) y Blat y Marín (1980) refieren a la situación de la formación docente inicial que prevalecía en la década de los setentas, han sido incluidos en este apartado porque permiten contar con un punto de referencia para comparar la situación actual y observar los cambios en las últimas décadas, así como a que ofrecen un conjunto de indicadores básicos para caracterizar la formación docente. En ambos estudios, el análisis de la dimensión institucional se centra en la posición de los programas de formación inicial en el conjunto del sistema educativo; es decir, tipo de institución y nivel educativo; así como a la duración de los estudios y el total de años requeridos para formar a los maestros. En el análisis de los planes de estudio, el modelo seleccionado por Oliveros contempla las siguientes divisiones: i) teoría de la educación; ii) técnicas de investigación de las realidades educativas; iii) técnicas de aplicación; iv) formación general; y v) varios. En tanto que, Blat y Marín agrupan el contenido de la formación en: i) formación pedagógica, que contempla a su vez, teoría de la educación, técnicas de investigación y didáctica y práctica profesional; ii) formación general y; iii) materias optativas.

El estudio de Messina (1997), siguiendo el esquema propuesto por Blat y Marín(1980), da cuenta de la estructura de la oferta de formación inicial de los maestros de educación primaria o básica, en 17 países de América Latina. Con base en documentación oficial (datos secundarios) y tomando como referencia los años 1975 y 1995, la autora centra su análisis en el tipo de institución que ejecuta la formación, el nivel educativo en que se

ubican las instituciones formadoras y los años de estudio requeridos para formar a los docentes. Los resultados apuntan a: i) una pérdida de hegemonía de la escuela normal que coexiste con la aparición de los institutos terciarios y las universidades en el campo de la formación inicial de maestros; ii) la jerarquización formal de la oferta de formación docente inicial; es decir; la transferencia del nivel medio al nivel superior de educación, con lo que se elevó la escolaridad formal de los maestros; iii) la aparición de circuitos diferenciados de formación docente entre y dentro de los países; esto es, la coexistencia de instituciones formadoras de maestros en diferentes niveles del sistema educativo, o bien diferencias tanto por tipo de institución en el mismo nivel educativo, como por la duración de los planes de estudio, o el prestigio de las instituciones, etc. y; iv) la jerarquización de la formación inicial de los maestros coexiste con la desvalorización del trabajo docente.

La investigación de Pascual (1999) describe la estructura de la oferta de formación inicial y de postgrado de 21 instituciones formadoras de docentes, en 14 países de América Latina, durante el trienio 1995–1997. El análisis de la información, recopilada a través de informes solicitados a las instituciones formadoras, caracteriza algunas tendencias sobre la tipología institucional, la cobertura y los planes de formación, la investigación educativa realizada y su relación con la docencia, la producción y difusión académica respecto de la formación, el tipo de vinculaciones interinstitucionales y los sistemas e indicadores de calidad existentes.

En relación con los planes de formación de los maestros², el autor examina los siguientes aspectos: condiciones y requisitos de ingreso, duración de los estudios, estructura de los planes, áreas de formación predominantes y lineamientos innovadores en los mismos.

² Un hecho que destaca el autor en relación con los planes de formación inicial de los docentes de educación básica es que durante el periodo del levantamiento de la información (1995-1997), la mayoría de las instituciones declaró encontrarse en proceso de reforma de sus planes de formación de profesores; por lo tanto, no fue posible advertir todavía un proceso orgánico de transformaciones que obedeciera a concepciones y enfoques de formación o a convicciones firmes respecto a su orientación, sino que más bien daba la impresión de que éstas respondían a aspectos coyunturales del devenir institucional interno o a las presiones del contexto de reforma del sistema escolar (Pascual, 1999:247).

Entre los principales resultados del análisis destacan los siguientes: i) una gran variabilidad institucional que no sólo refiere a instituciones de distinto rango (universidades, institutos profesionales, escuelas normales), sino también a las unidades académicas responsables de la formación (facultades, escuelas, departamentos o áreas de educación, etc.); ii) una escasa flexibilidad y casi nula articulación entre los planes de formación inicial; así como la proliferación de asignaturas distintas en los currículos que atomizan dichos planes; sin embargo, se observan elementos de innovación tales como: la existencia de un espacio de vinculación teórico-práctica y una práctica progresiva, un área común de formación para todos los niveles y la creciente incorporación de la investigación educacional; iii) la preeminencia de las actividades de docencia sobre las de investigación, del personal contratado en estas instituciones; iv) un incremento general sostenido de las producciones académicas, principalmente, la edición de libros y la realización de eventos académicos, desarrollados por estas instituciones; v) los convenios interinstitucionales de colaboración académica se circunscriben a proyectos específicos y con respecto a las vinculaciones con las autoridades educativas predominan los convenios para el perfeccionamiento y capacitación de los docentes en servicio y; vi) la cultura de la evaluación institucional no está muy extendida, sólo algunas instituciones han logrado definir e implementar sistemas de evaluación institucional.

El trabajo de Díaz e Inclán (2001) plantea una serie de elementos de corte analítico relacionados con los proyectos de formación de profesores de educación primaria en el contexto iberoamericano. Los autores abordan la temática a partir de los siguientes aspectos: i) políticas y estrategias de formación y perfeccionamiento; ii) situación laboral de los docentes en América Latina y; iii) currículum.

Para caracterizar los sistemas de formación de maestros, los autores también retoman los indicadores propuestos por Blat y Marín (1980), –nivel educativo y duración de los estudios– e incorporan información sobre la formación académica de los maestros en servicio. El análisis de la situación laboral de los docentes, se centra en los requisitos que regulan el ingreso y promoción a la carrera docente, el nivel salarial y el papel de las organizaciones sindicales. Finalmente, el análisis curricular da cuenta de las características

de los planes de estudio, el peso entre las asignaturas de carácter pedagógico y de formación general; así como el papel entre teoría y práctica.

Los resultados apuntan a: i) una diversificación de la formación de profesores para la educación inicial, que se expresa no sólo en el tipo de instituciones sino en el carácter centralizado o no de las propuestas curriculares y en la coexistencia de diversos modelos de formación en los niveles secundario y terciario de educación; ii) un deterioro salarial de los docentes; la persistencia de procesos centralizados para la contratación, promoción y remuneración de los docentes, y la baja capacidad de los sindicatos para mejorar las condiciones laborales de sus agremiados y; iii) una tendencia para que la formación de los profesores de educación básica se ubique en el nivel superior de educación, en la mayoría de los casos como carrera corta.

Entre las principales orientaciones que los autores observan en los planes de estudio, es posible destacar:

- Los contenidos para la formación de profesores de primaria son bastante estables, aunque la cantidad de asignaturas que deben ser cursadas tiene una alta variación (25 a 56 asignaturas).
- Los planes de estudio se integran por tres tipos de asignaturas: a) materias de formación general –vinculadas a las materias que tienen que enseñar en la escuela–, b) materias de contenido pedagógico y, c) práctica escolar.
- El peso que en cada plan de estudios se concede a esta organización curricular suele variar. En algunos casos, las materias de formación general son prácticamente inexistentes (entre 15% y 16%) mientras que en otros casos tienen un lugar significativo en el plan de estudios (40% o 50%). El tratamiento de las materias pedagógicas es igualmente variable. En algunos planes de estudio, constituyen la parte más importante representando hasta el 85% del plan de estudios.

- Se pueden identificar dos tendencias en el tratamiento de los temas pedagógicos: a) la que concede espacios curriculares a asignaturas de carácter conceptual (Pedagogía General, Filosofía de la Educación, Historia de la Educación y Sociología de la Educación) y, b) la que se orienta a una formación exclusivamente instrumental.
- Existe la tendencia en los proyectos de formación docente a eliminar el saber constituido en el campo pedagógico, a buscar solventar la formación en el manejo de las didácticas especiales, al mismo tiempo que se promueve una formación muy técnica y práctica del docente de educación primaria, lo cual a mediano plazo se constituirá en un elemento que frene las innovaciones que se requiere efectuar en el aula.
- Si bien la práctica docente supervisada es una actividad común en las diversas propuestas de formación, ésta representa un peso muy diferente en todos los planes de estudio. Mientras en algunos planes de estudio se les asigna un sólo curso en la última etapa del plan de estudios; en otros casos, esta actividad tiende a ocupar un lugar importante en el proceso de formación. Siendo en este caso, que al parecer se privilegia la formación práctica sobre la formación conceptual del docente.
- Algunas propuestas curriculares cuentan con un tronco común para la formación de profesores, en el cual los docentes de primaria y de enseñanza media comparten un conjunto de asignaturas. Posteriormente, se desarrollan un conjunto de materias específicas para la formación del profesor de primaria.

Si bien las variables e indicadores empleados en los diferentes trabajos expuestos en este apartado, permiten identificar algunas tendencias referidas a la formación inicial de los docentes de educación básica a saber: a) la propensión a elevar los estudios de los programas de formación docente al nivel terciario de educación; b) una diversificación institucional de la oferta de formación docente que se manifiesta en que para algunos países –tal es el caso de México– ésta se siguen ofreciendo en las escuelas normales; en tanto que

en otros casos la oferta se concentra en Institutos Profesionales y Universidades, como sucede en Argentina, Chile y Costa Rica y; c) aun cuando los contenidos de la formación inicial de los docentes son bastante estables, se aprecian diferencias en la importancia otorgada a los diferentes componentes: formación general, formación pedagógica y el área de práctica docente. En virtud de que, por la información disponible, los análisis curriculares se han centrado en el peso entre las distintas asignaturas que conforman los planes de estudio, no ha sido posible realizar un examen más profundo sobre cómo se está formando a los profesores de educación primaria.

1.2 ESTUDIOS A NIVEL NACIONAL.

Como se mencionó líneas arriba, son escasos los trabajos de investigación que den cuenta de la formación inicial de los docentes de educación básica. Sin embargo, siguiendo a Messina (1999) es posible observar que las investigaciones centradas en diferentes países, apuntan a lo siguiente:

- Los ordenamientos institucionales tienen impacto en la organización curricular, especialmente en las relaciones entre las denominadas áreas de formación profesional y disciplinar; además, los climas culturales pesan sobre las definiciones de las instituciones formadoras y, al mismo tiempo, éstas se reapropian de las demandas externas.
- Prevalecen los estilos escolarizados de enseñanza y aprendizaje, donde el profesor sigue siendo el eje del proceso y donde se establece un vínculo de dependencia entre el profesor y sus estudiantes. Asimismo, el oficio de enseñar se recrea por el camino de la práctica antes que por contenidos conscientemente organizados.
- La formación docente inicial de los maestros de educación básica sigue caminos diferentes a los de la formación inicial de los profesores de nivel medio, y no existe un subsistema de formación docente que articule la formación de profesores para los

distintos niveles del sistema educativo, ni la formación inicial con la formación en servicio.

- La mayor parte de las investigaciones referidas a la formación docente inicial involucra como uno de sus temas a los estudiantes para profesor. Los estudios confirman la información que ya había sido destacada por otros estudios o bien por la experiencia inmediata. En el sentido de que las matrículas han decrecido en los últimos años; que los estudiantes proceden de hogares de ingresos reducidos, y que ha tenido lugar un proceso creciente de feminización de las matrículas.
- Una investigación cuyo propósito era evaluar la reforma curricular llevada a cabo en la institución, comprueba que persisten conceptualizaciones tradicionales (el rol docente como medio o instrumento, la educación como arte, etc.) y que, si bien en los primeros dos semestres los cambios son escasos, se observan modificaciones en la conceptualización del aprendizaje, así como una mayor capacidad de conceptualizar y visualizar más dimensiones y un nivel de lenguaje más preciso y apropiado.
- Una investigación acerca de la influencia de la formación inicial en el desempeño docente observa que tanto la formación inicial como las condiciones institucionales y laborales inciden en el desempeño docente, en tanto que el perfeccionamiento no afecta los niveles de desempeño.
- Una de las investigaciones, de carácter subregional, reúne testimonios acerca de que los profesores en ejercicio cuentan en su mayoría con títulos habilitantes y que continúan realizando cursos de perfeccionamiento. Asimismo, detecta severos problemas en el ejercicio de la profesión docente y reconoce carencias en la formación de los docentes en ejercicio, ya que éstos tienden a identificarse con el objetivo de “enseñar a los niños” y no de que los niños aprendan.

Como reflexión final, esta autora destaca que en la mayoría de las investigaciones el marco conceptual es pedagógico antes que sociológico, en tanto que en los ensayos sobre la formación docente se produce una apertura teórica mayor tanto en términos de escuelas, corrientes, autores y disciplinas; por lo que, “la ruptura entre teoría y práctica, que se hace presente en el campo educativo, se manifiesta en el caso de las investigaciones en formación docente como una ruptura entre las que tratan de la práctica de la formación y los ensayos, desde donde se van dando pasos para la creación de una teoría de la formación docente” (Messina, 1999: 164).

1.3 LOS ESTUDIOS SOBRE FORMACIÓN DOCENTE EN MÉXICO.

La formación docente de los maestros de educación básica ha sido abordada, en nuestro país, principalmente a través de trabajos de carácter histórico, que intentan recuperar el origen y desarrollo de la formación magisterial a partir del análisis de la relación entre las políticas educativas y la formación de los maestros y a través de estudios que se proponen reflexionar sobre el carácter que los procesos institucionales imprimen a los programas de formación de maestros.

Siguiendo a Pasillas, Ducoing y Serrano (1996), entre las investigaciones de carácter histórico que se han desarrollado en este ámbito, se pueden distinguir, a su vez, las que abordan el papel del Estado en la formación de docentes de educación básica, de las que se centran en el ámbito normalista; las cuales dan cuenta del origen y desarrollo de la profesión magisterial en cuanto a los procesos que se generaron para legitimar las prácticas educativas en el nivel de educación básica.

Los autores señalan que las aportaciones de este grupo de investigaciones consisten en el reconocimiento de algunos ejes que aparecen como apuntalamientos relevantes para comprender los procesos de formación, tanto en el ámbito normalista como en el universitario. Se trata de los siguientes: a) la conformación del campo; b) las formas de producción, circulación y transmisión del saber pedagógico y; c) los mecanismos de

control, por parte del Estado, sobre la educación y en particular en materia de formación de profesores, vinculados con el control ejercido en otras esferas de la actividad social.

En relación con los trabajos que se proponen reflexionar sobre el carácter que la institución imprime a los planes y programas de estudio, aquéllos que se centran en el análisis del normalismo como sistema formador de docentes, lo hacen tomando como punto central los planteamientos que la reforma de 1984 hace para estas escuelas, las principales reflexiones destacan que:

- La profesionalización del maestro no se alcanza por el hecho de haber aumentado los años de estudio en las escuelas normales; esto tiene que verse como un proceso que requiere establecer relaciones entre el plano del diseño y operación del currículo y las condiciones del trabajo docente, así como entre estas últimas y las condiciones institucionales en donde se realiza la formación.
- Las necesidades en la formación de maestros requieren reconceptualizar la formación y la práctica docente, así como atender la reorganización institucional para elevar el nivel académico del personal docente.
- Las políticas institucionales promueven una formación pragmática, a partir de la cual se prioriza el conocimiento racional que rompe con las expectativas de formar integralmente al docente.
- La formación normalista se funda en una tradición didactista en el marco de un control burocrático excesivo, por lo que se requiere adecuar la estructura organizacional de las escuelas normales y favorecer la formación y desarrollo en y de la investigación educativa.
- La falta de planeación y organización de las escuelas normales, en tanto sistemas formadores de docentes, ha favorecido la presencia de distintos planes en la

formación de maestros, así como la falta de articulación entre el sistema de normales y el nivel primario y secundario.

- En los planes de estudio se prioriza el conocimiento racional técnico, al mismo tiempo que se soslaya la participación del maestro desde que elige la profesión y las condiciones para formarse y desarrollarse en ella.

El grupo de trabajos que analizan la relación entre las políticas educativas y la formación de docentes, permite interpretar los procesos de formación, por un lado, como factor de lucha y espacio de confrontación y disputa y, por otro, como acercamientos que buscan entender la importancia de las políticas educativas implantadas por el Estado, que son básicas para su constitución hegemónica.

En la primera línea de análisis, los trabajos apuntan a: i) las pugnas entre grupos se erigen sobre las discusiones académicas para posibilitar la construcción de propuestas sobre la formación de docentes y; ii) el proceso de formación en tanto que involucra lo ideológico y lo político, y no lo exclusivamente técnico, no es privativo de las escuelas normales o de la acción institucional de la SEP, sino que depende de la interacción educativa, entendida ésta como el intercambio de experiencias de los docentes con sus pares y por la interacción maestro–alumno en el aula.

En la segunda línea, de los estudios analizados se desprende que el Estado es la unidad administrativa encargada del control del proceso formativo; el cual incluye diversas áreas como la asignación de los edificios escolares, la dotación de recursos humanos y financieros y el diseño del currículo. Asimismo, se observa una tendencia al aumento del poder del Estado y, en particular, del gobierno federal en el proceso de formación del profesorado; tal es el caso de las escuelas normales en que la asignación de recursos está acompañada por un determinado grado de control.

Una temática poco abordada en las investigaciones sobre formación docente es la que se desprende del análisis de la relación entre el currículo y la formación de los docentes de

educación básica. De manera particular, el estudio de esta relación se ha centrado en la formación de pedagogos: unos preocupados por analizar la relación existente entre el estado de definición teórico y práctico del campo de la pedagogía, el conjunto de conocimientos que conforman el currículo y la formación profesional que resulta de este proceso; en tanto que otros se centran en destacar la formación pedagógica a partir del estudio de las condiciones estructurales y la orientación del currículo.

Otra temática escasamente analizada tiene que ver con la evaluación de los programas de formación del magisterio. Del conjunto de trabajos en esta línea, sólo uno toma como objeto de valoración la formación de maestros de enseñanza básica. Dicho investigación se centra en conocer las características y las condiciones de estudio del maestro–alumno que se forma en la licenciatura de la UPN, Tlaxcala. Las nociones en las que logra avanzar al respecto son: a) la evidencia de que la población se compone mayoritariamente por mujeres de 20 a 30 años; b) la dificultad para estudiar radica en problemas de carácter personal y familiar y en la sobrecarga de trabajo académico institucional; c) la institución de trabajo es fundamentalmente la escuela primaria, aunque recientemente se ha incorporado un número importantes de educadoras y; d) la formación de casi toda la población se reduce a la normal básica, situación que es reconocida como limitante para emprender estudios en un sistema a distancia.

Al margen de las investigaciones reseñadas en el trabajo de Pasillas, Ducoing y Serrano. El estudio de Figueroa (2000) sobre la formación de los docentes en las escuelas normales del Estado de México, en el cual el punto de partida fue el currículo, permite observar que: i) existe una disociación entre lo que el sistema educativo básico establece y lo que requiere el personal que habrá de atenderlo. En los diversos planes de estudio implementados se reflejan las diversas tendencias históricas de la formación de maestros: la tendencia positivista del plan de 1936 frente a la tendencia humanista–socialista del plan de 1945, o las tendencias sociológicas plasmadas en los planes de 1984 y las pragmáticas del plan de 1997; ii) el plan de estudios de 1984, al incorporar las ciencias de la educación, provocó un excesivo número de asignaturas por semestre, una atención limitada al currículo de primaria y escasa familiarización con el trabajo cotidiano del maestro; iii) si el perfil de

egreso del plan de 1984 era formar simultáneamente profesores e investigadores de la enseñanza, el nuevo perfil del plan de estudios de 1997 se aleja de dicha intencionalidad, enfatizando la formación técnica que resalta el dominio de contenidos de enseñanza y competencias didácticas por parte del profesor.

Del panorama expuesto, destaca el hecho que a pesar del interés por la formación de maestros, especialmente de educación básica; con excepción del trabajo de Figueroa, la investigación realizada, no permite avanzar en el conocimiento sobre el tipo de docente que se pretende formar a partir de la reforma curricular puesta en marcha al final de la década pasada. Por otra parte, tampoco se ha abordado este análisis desde una perspectiva comparada; por lo que la información derivada de un estudio que dé cuenta de las convergencias y divergencias entre distintas propuestas curriculares de formación docente, permitirá, en primer lugar, ampliar el conocimiento en esta temática y, en segundo lugar, conocer los alcances y limitaciones de nuestra realidad educativa.

CAPÍTULO V

DISEÑO METODOLÓGICO DEL ESTUDIO.

1. TIPO DE ESTUDIO.

Debido a que el interés principal del estudio consiste en realizar un análisis comparativo de las propuestas para la formación inicial de los maestros de educación primaria en Argentina, Costa Rica, Chile y México, la presente investigación se inscribe en el campo de la educación comparada¹. La importancia de estudios de este tipo radica en que a través del análisis de las convergencias y divergencias entre diferentes aspectos de los sistemas educativos, es posible conocer los alcances y limitaciones de nuestra realidad educativa. En este sentido, los estudios en educación comparada permiten afrontar con racionalidades más fundamentadas, los actuales y previsibles problemas y desafíos educativos y constituyen, por tanto, un instrumento útil que facilita la toma de decisiones en materia educativa.

2. SELECCIÓN DE LOS PAÍSES INCLUIDOS EN EL ESTUDIO.

La selección de los países que comprende el estudio obedeció a los siguientes criterios: i) naciones con altos niveles de desarrollo educativo en América Latina² y; ii) países que hubieran completado el proceso de terciarización de la formación inicial de los maestros de educación primaria, optando por llevar las escuelas normales del nivel medio al nivel superior de educación o bien transfiriendo o cerrando las escuelas normales para ubicar la

¹ Sobre el desarrollo y enfoques teórico-metodológicos de la investigación en educación comparada, puede verse la compilación realizada por Jaime Calderón López-Velarde (2000) *Teoría y desarrollo de la investigación en educación comparada*. México: Plaza y Valdés.

² La información sobre la clasificación de los países, de acuerdo con los niveles de desarrollo de su educación formal, fue retomada de la investigación realizada por Muñoz I., C. “*Desarrollo de una propuesta de indicadores del impacto social de la educación en América Latina y el Caribe*” (en prensa).

formación de los maestros en las universidades. De esta manera, los países que comprende el estudio son:³

Modelo de jerarquización de la escuela normal: Argentina y México.

Modelo hacia la universidad: Costa Rica y Chile.

El análisis de la información que se presenta en el siguiente capítulo, se llevó a cabo atendiendo a estos modelos de cambio que experimentaron las instituciones formadoras de docentes.

3. FUENTES DE INFORMACIÓN.

La información analizada proviene de fuentes documentales primarias, tales como; los planes de estudio de la formación inicial de maestros de educación primaria y documentos normativos que sustentan la formación docente en los países objeto del estudio; así como de fuentes secundarias como por ejemplo: informes, artículos, ponencias, ensayos que documentan tanto las directrices de política educativa en torno a la formación docente, como las experiencias de formación del profesorado de enseñanza primaria.

Para la localización del material relevante en materia de normatividad y planes de estudio para la formación de profesores, se recurrió a las páginas electrónicas de los Ministerios de Educación y de las instituciones formadoras de los países considerados en el estudio. La relación de los documentos normativos recuperados a partir de esta búsqueda aparece en el cuadro 1.

Por otra parte, puesto que con excepción de México, los planes de estudio para la formación inicial de los docentes de educación primaria, son determinados por las instituciones formadoras, se decidió incluir, con base en la matrícula inscrita en dichas instituciones, los planes de estudio de una universidad pública y una universidad privada en

³ Sobre los modelos de cambio que experimentaron las instituciones formadoras de maestros, ver: Messina, (1997) *Cómo se forman los maestros en América Latina*. UNESCO/OREALC.

Costa Rica y Chile. En el caso de Argentina⁴, se optó por dos instituciones que conforman la Red Federal de Formación Docente Continua. La relación de las instituciones y los planes de estudio aparecen en el cuadro 2.

Cuadro 1. Documentos normativos referidos a la formación docente.

Modelo	País	Disposiciones legales
Jerarquización de las Escuelas Normales	Argentina	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Ley Federal de Educación No. 24.175 (1993) ♦ Ley de Educación Superior No. 24.521 (1995) ♦ Resoluciones y Acuerdos del Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE)
	México	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) (1992) ♦ Ley General de Educación (1993) ♦ Acuerdos, orientaciones y lineamientos que regulan el trabajo académico en las Escuelas Normales.
Hacia la Universidad	Costa Rica	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Ley Fundamental de Educación (1957) ♦ Ley de Carrera Docente y su Reglamento (1970) ♦ Resoluciones y Acuerdos del Consejo Superior de Educación, el Consejo Nacional de Rectores (CONARE) y el Consejo Nacional de Educación Superior Privada (CONESUP)
	Chile	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza No. 18.962 (1990) ♦ Ley No. 19.070 Estatuto de los Profesionales de la Educación y su Reglamento (1991)

⁴ Es importante señalar que en este país, el Ministerio de Educación tiene la atribución de establecer los Contenidos Básicos Comunes para la formación docente de grado; mismos que deberán adecuar y adoptar las autoridades provinciales al elaborar los Lineamientos Curriculares Provinciales; los cuales, a su vez, constituyen el referente obligado para la elaboración de los Diseños Curriculares Institucionales.

Cuadro 2. Relación de instituciones y planes de estudio para la formación de maestros de educación primaria.

Modelo	País	Institución	Plan de estudios
Jerarquización de la Escuela Normal	Argentina	Escuela Normal Superior No. 7 “José María Torres”	Profesor de Enseñanza Primaria
		Instituto Superior de Formación Docente No. 803	Profesor de Educación General Básica 1º y 2º Ciclo
	México	Aplicables y obligatorios en todas las instituciones públicas y privadas.	Licenciatura en Educación Primaria, Plan 1984 y 1997
Hacia la Universidad	Costa Rica	Universidad de Costa Rica (Pública)	Licenciatura en Educación Primaria
		Universidad Latina (Privada)	Licenciatura en Educación I y II ciclo
	Chile	Pontificia Universidad Católica de Chile (Pública)	Profesor de Educación General Básica
		Universidad Nacional Andrés Bello (Privada)	Profesor de Educación General Básica

4. DIMENSIONES Y CATEGORÍAS DE ANÁLISIS.

Para llevar a cabo el análisis de la información, se consideró pertinente utilizar el desarrollo conceptual de Alicia de Alba. Para esta autora, “el análisis curricular se refiere a la tarea específica de abordar un currículum con fines de comprenderlo y valorarlo, implica la intención de someterlo a una tarea analítica determinada” (2002:137). Es un proceso de comprensión de determinadas dimensiones (generales y específicas), planos (estructural-formal, procesal-práctico) y niveles de significación (explícito-implícito). Sin embargo, el retomar uno o varias de estas dimensiones, planos o niveles de significación, depende de la delimitación y las características del objeto a evaluar.

En este estudio, el análisis se centra en lo que la autora denomina “el plano estructural-formal”; es decir, cuando se llevan a cabo análisis curriculares centrados en los planes de estudio, los programas, las legislaciones y demás disposiciones reglamentarias. Para ello, se examina la información considerando las siguientes dimensiones:⁵

- Análisis del contexto en que se implantan las reformas curriculares, derivado de los documentos normativos disponibles (leyes y demás disposiciones reglamentarias) que den cuenta de las directrices de política educativa en torno a la formación de docentes. Este análisis comprende los siguientes aspectos:
 - Disposiciones legales en relación con la:
 - Organización y estructura de la formación docente.
 - Regulación y finalidades de un sistema de formación docente.
 - Determinación de los planes y programas de estudio para la formación de maestros.
 - El desarrollo profesional de los docentes.
 - Acciones encaminadas a conformar una política integral de desarrollo profesional de los docentes:
 - Iniciativas para transformar los sistemas de formación docente.
 - Dimensiones o componentes que han sido considerados para mejorar la formación docente inicial.
 - Dimensiones o componentes que han sido considerados para mejorar el desempeño profesional de los docentes.

⁵ Estas dimensiones fueron retomadas de: Welti, Ma. Elisa. *Los planes de estudio de la formación docente: continuidades y discontinuidades (1970-1998)*. Ponencia presentada en el III Encuentro Nacional Red DHIE, Santa Fe, abril de 2002.

- Análisis de los planes de estudio que pretende clarificar los principios constitutivos de las propuestas curriculares, considerando los siguientes componentes:
 - Perfil del docente que se desea formar
 - Fundamentos de las propuestas curriculares
 - Campos de formación que contemplan los planes de estudio y jerarquía o peso que se establece entre ellas:⁶
 - Formación general: asignaturas que permiten conocer, investigar, analizar y comprender la realidad educativa en sus múltiples dimensiones, tales como: Teoría de la Educación, Institución Escolar, Historia de la Educación.
 - Formación especializada: asignaturas relacionadas con el conocimiento del sujeto–alumno, incluye conocimientos acerca de las características del desarrollo psicológico y cultural de los alumnos, y de las formas en que se manifiestan en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, así como también de las diversas variables que plantea la práctica educativa.
 - Formación orientada: asignaturas dirigidas al estudio de las disciplinas que integran el currículum del nivel respectivo –español, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, tecnología, educación artística, educación física, formación cívica, etc.–; así como un saber sobre la enseñanza y el aprendizaje de dichas disciplinas, que posibilite la planificación, la conducción y la evaluación de las propuestas de enseñanza y del proceso de aprendizaje de los alumnos.
 - Estrategias de enseñanza y aprendizaje
 - Formas de evaluación

⁶ La clasificación corresponde a la actual propuesta de Contenidos Básicos Comunes, que ha establecido el Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE) en Argentina.

- Análisis interregional que considere las convergencias o divergencias entre los marcos normativos, las dimensiones o componentes de las políticas de desarrollo profesional de los docentes y las propuestas curriculares para la formación inicial de los docentes de educación primaria.

Los diversos materiales recuperados a través de la búsqueda en medios electrónicos, fueron examinados, clasificados y fichados atendiendo a las dimensiones y categorías de análisis antes expuestas. Posteriormente, se elaboraron cuadros comparativos para facilitar la contrastación entre los diferentes aspectos de la normatividad vigente y de los programas de formación de maestros.

CAPÍTULO VI

LA TRANSFORMACIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL: UN ASPECTO PARA AVANZAR EN LA PROFESIONALIZACIÓN DE LOS MAESTROS.

Dentro del amplio proceso de reformas que se están llevando a cabo en Argentina, Costa Rica, Chile y México, el fortalecimiento de la profesión docente constituye una de las principales estrategias para mejorar los resultados de los sistemas escolares. Las nuevas propuestas de formación y profesionalización de los maestros de educación básica¹ apuntan no sólo a transformar los sistemas de formación del profesorado sino a implementar un conjunto de medidas encaminadas a conformar una política de desarrollo profesional de los maestros que también incida en la valoración social de la enseñanza, las remuneraciones y las condiciones en que laboran los docentes.

1. LAS ACTUALES REGULACIONES EN TORNO A LA PROFESIÓN DOCENTE Y A LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO.

En el marco de las reformas para elevar la calidad de la educación, durante la década de los 90, en Argentina, Chile y México² se han sancionado nuevas leyes para regular el funcionamiento de los sistemas educativos, dentro de las cuales, la formación docente ha sido un capítulo importante; sin embargo, como parte de las acciones tendientes a profesionalizar la enseñanza, también se han establecido diversas disposiciones que inciden en la profesionalización de los maestros de educación básica. En este sentido, el análisis

¹ Si bien el interés del presente estudio se centra en los maestros de educación primaria; por lo general, las iniciativas contemplan a todos los docentes del nivel básico de enseñanza: i) educación inicial o preescolar; ii) educación primaria o educación general básica para el I y II ciclos y; iii) educación secundaria o educación general básica para el III ciclo.

² En el caso de Costa Rica, si bien no se han sancionado nuevas leyes, sí se han introducido diversas modificaciones a fin de adecuar la normatividad vigente a las nuevas tareas que se demandan al sistema educativo costarricense.

que se presenta a continuación, se centra en las disposiciones legales en torno a la profesión docente y a la formación del profesorado.

1.1 ORGANIZACIÓN Y ESTRUCTURA DE LA FORMACIÓN DOCENTE³.

Con el propósito de profesionalizar la enseñanza, desde mediados de la década de los 60, una de las recomendaciones de la UNESCO/OIT⁴, sugería que como requisito para acceder a los estudios de magisterio, debería exigirse una formación de nivel secundario. En consonancia con esta recomendación, prácticamente en todas las naciones de la región, se ha terminado por completar el proceso de transferencia de la formación inicial de los maestros de educación básica, del nivel medio al nivel superior de educación, lo que ha sido considerado un avance importante ya que implica una jerarquización social de la profesión docente.

1.1.1 EL CARÁCTER SUPERIOR DE LA FORMACIÓN DOCENTE.

Siguiendo a Graciela Messina (1997), el proceso gradual de terciarización de la formación inicial de los docentes de educación primaria en la región, se inicia en la década de los 40 en Costa Rica y hacia finales de la década de los 60 en Chile, culminando con la transferencia de las escuelas normales a las universidades en 1973, en el primer caso, o con el cierre de las escuelas normales en 1974, en el segundo caso. Por el contrario, en Argentina y México, países con fuerte tradición normalista, se optó por mantener las escuelas normales asignándoles nuevas funciones o bien dándoles el rango de Escuelas Normales Superiores; de esta manera, las escuelas normales fueron llevadas del nivel medio al nivel superior de educación en 1969 y 1984, correlativamente. Derivado de este proceso, actualmente todos los maestros de educación primaria en estos países son formados en el nivel superior de educación, ya sea en instituciones terciarias no universitarias –Argentina y México– o bien directamente en las universidades –Costa Rica y Chile–, como se observa en el siguiente cuadro.

³ En el Anexo 1, se presenta una síntesis de las principales disposiciones en torno a la formación docente.

⁴ Nos referimos a la Recomendación sobre la Situación del Magisterio que define a la enseñanza como una profesión (UNESCO/OIT, 1966).

Cuadro 1. La formación inicial de los maestros de enseñanza primaria

Modelo	País	Tipo de institución formadora	Escolaridad previa	Duración de la formación
Jerarquización de la Escuela Normal	Argentina (1969)	<ul style="list-style-type: none"> • Escuelas Normales Superiores • Institutos de Enseñanza Superior • Institutos Provinciales de Formación Docente • Institutos Terciarios de Formación Docente y Técnica • Universidades 	Bachillerato en educación media	3 años
	México (1984)	<ul style="list-style-type: none"> • Escuelas Normales* 	Bachillerato en educación media	4 años
Hacia la Universidad	Costa Rica (1940-1973)	<ul style="list-style-type: none"> • Universidades 	Bachillerato en educación media	Entre 2 y 6 años
	Chile (1967-1974)	<ul style="list-style-type: none"> • Universidades • Institutos Profesionales 	Bachillerato en educación media	Entre 3 y 5 años

Fuentes: Messina, G. (1997) ¿Cómo se forman los maestros en América Latina?; OEI. Sistemas Educativos Nacionales [Disponible en: www.campus-oei.org].

Nota: La fecha entre paréntesis corresponde al año en que se llevó a cabo la transferencia de la formación inicial docente del nivel medio al nivel superior de educación.

* En México, la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) ofrece programas de nivelación para los docentes que se formaron con planes anteriores a 1984, así como para maestros indígenas en servicio que ingresaron al magisterio con estudios mínimos de bachillerato. Por otra parte, actualmente operan 40 Centros de Actualización del Magisterio (CAM), algunos de los cuales ofrecen actividades de actualización, formación inicial, bachillerato pedagógico y superación profesional (SEP, 2003).

Sin embargo, la alta heterogeneidad en la estructura de la oferta de formación docente que se observa entre y al interior de estos países, si bien se explica por la situación institucional de las escuelas normales al momento del cambio, así como por la presencia o ausencia de otras instituciones formadoras; esta situación también ha sido el resultado de diversas disposiciones que los gobiernos de estas naciones han adoptado en relación con la oferta de formación docente. En Argentina, paralelamente al proceso de transformación de las

escuelas normales en instituciones terciarias no universitarias, fueron apareciendo otras instituciones de nivel terciario no universitario que se desempeñaban en la formación docente. En Chile, a partir de la promulgación en 1980, de la Ley General de Universidades, la formación de docentes deja de ser una función que compete exclusivamente a las universidades. Ello, ha dado lugar a la presencia de “circuitos diferenciados” de formación inicial de maestros, ya que coexisten programas de formación docente inscritos en instituciones de diferente tipo en el mismo nivel educativo, donde, por lo demás, se aprecian diferencias de calidad y prestigio entre las instituciones del mismo tipo.

No obstante existe consenso respecto a la escolaridad de ingreso, ya que se requiere el certificado correspondiente a la educación media para ingresar a las instituciones formadoras de maestros, se observan diferencias respecto a la duración de esta formación entre y al interior de estos países. En Argentina y México, la duración de los programas de formación de maestros de educación primaria es uniforme –3 y 4 años respectivamente–; en tanto que en Chile varía entre 3 y 5 años, dependiendo del plan de estudios de las diferentes instituciones. En el caso de Costa Rica las universidades ofrecen tres salidas: Diplomado en I y II ciclos de la Enseñanza General Básica de 2 años, Bachillerato Universitario en Educación Primaria de 4 años y Licenciaturas en Educación Primaria de 5 y 6 años.

Por otra parte, en las disposiciones que regulan la formación docente en estos países (ver cuadro 2), se ha ratificado el carácter superior de la formación de los maestros de educación básica en Argentina y México. En el primer caso, el proceso de transformación de la formación docente contempla la creación de una Red Federal de Formación Docente Continua que incluye a las instituciones terciarias no universitarias que se desempeñan en la formación de maestros. La Ley de Educación Superior (1995), que constituye el marco específico para esta transformación, determina que “la formación de docentes para los distintos niveles de la enseñanza no universitaria, debe realizarse en instituciones de formación docente reconocidas, que integran la Red Federal de Formación Docente Continua, o en universidades que ofrezcan carreras con esa finalidad” (*Art. 18*).

En el caso de México, desde 1984, al elevarse los estudios de educación normal al grado de licenciatura, se integró este subsistema a la educación superior. Las disposiciones de la Ley General de Educación (1993), reconocen esta situación, al establecer que “la educación de tipo superior... comprende la educación normal en todos sus niveles y especialidades” (Art. 37).

Cabe destacar que en el caso de Chile, si bien la formación de maestros corresponde a las Universidades e Institutos Profesionales, a partir de la promulgación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (1990), únicamente pueden crearse carreras de Pedagogía o de Educación en las instituciones universitarias.

Cuadro 2. Marco normativo básico que orienta la formación docente

Modelo	País	Normatividad vigente
Jerarquización de la Escuela Normal	Argentina	<ul style="list-style-type: none"> • Ley de Transferencia (1992) • Ley Federal de Educación (1993) • Ley de Educación Superior (1995) • Ley que ratifica el Pacto Federal Educativo (1997) • Resoluciones y Acuerdos del Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE)
	México	<ul style="list-style-type: none"> • Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) (1992) • Reformas al Artículo Tercero Constitucional (1993) • Ley General de Educación (1993) • Acuerdos por los que se establecen los distintos planes de estudio para la formación docente inicial • Acuerdos, Lineamientos y Orientaciones que regulan el trabajo académico de las Escuelas Normales
Hacia la Universidad	Costa Rica	<ul style="list-style-type: none"> • Ley Fundamental de Educación (1957) • Ley de Carrera Docente y su Reglamento (1970) • Ley que crea el Consejo Nacional de Educación Superior Privada (CONESUP) (1981) • Resoluciones y Acuerdos del Consejo Superior de Educación, el Consejo Nacional de Rectores (CONARE) y el Consejo Nacional de Educación Superior Privada (CONESUP)
	Chile	<ul style="list-style-type: none"> • Ley General de Universidades (1980) • Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (1990) • Estatuto de los Profesionales de la Educación y su Reglamento (1991)

Fuente: OEI. Sistemas Educativos Nacionales [Disponible en: www.campus-oei.org].

1.1.2 REGULACIÓN Y FINALIDADES DE UN SISTEMA DE FORMACIÓN DOCENTE.

En Argentina y México, países que optaron por el modelo de jerarquización de la escuela normal, uno de los aspectos que fueron definidos en las nuevas disposiciones legales refiere a las atribuciones de la autoridad educativa nacional en la creación de un sistema de formación docente. En Argentina, la Ley Federal de Educación (1993) establece que el Ministerio de Educación deberá “promover y organizar concertadamente en el ámbito del Consejo Federal de Cultura y Educación, una red de formación, perfeccionamiento y actualización del personal docente y no docente del sistema educativo nacional” (*Art. 53, inciso g*). Por su parte en México, la Ley General de Educación (1993) instituye que corresponde de manera exclusiva a la Secretaría de Educación Pública (SEP) “regular un sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional para maestros de educación básica” (*Art. 12, fracción VI*).

En ambos países, al establecer las finalidades de dichos sistemas se adoptó la conceptualización ampliamente difundida y aceptada de considerar la formación docente como un proceso continuo, es decir, un proceso que en su etapa inicial prepare a los futuros docentes en los conocimientos, habilidades y actitudes esenciales para ejercer su labor, seguida por distintas etapas de crecimiento en un proceso de desarrollo profesional permanente; sin embargo, la institucionalización de este proceso ha seguido rumbos distintos.

En el caso de Argentina, no sólo se explicita que “la formación docente constituye un proceso continuo de preparación de profesionales para un rol específico: el docente”⁵; sino que se determina que las instituciones que integran la Red Federal de Formación Docente Continua tienen como funciones básicas: i) la formación docente inicial; ii) la capacitación, perfeccionamiento y actualización docente y; iii) la promoción e investigación y desarrollo de la educación. Asimismo, se establece que las autoridades educativas locales:

⁵ Resolución No. 32/93, del 13 de octubre de 1993, que aprueba el documento “Alternativas para la formación, el perfeccionamiento y la capacitación docente, Serie A-3”.

“arbitrarán los medios necesarios para que sus instituciones de formación docente garanticen el perfeccionamiento y la actualización de los docentes en actividad, tanto en los aspectos curriculares como en los pedagógicos e institucionales, y promoverán el desarrollo de investigaciones educativas y la realización de experiencias innovadoras” (*Art. 21, de la Ley de Educación Superior, 1995*).

De esta manera, se pretende que las instituciones formadoras de docentes se hagan cargo no sólo de la formación inicial, sino también del desarrollo profesional de los docentes a lo largo de toda su carrera. Este propósito, constituye, sin duda, una de las innovaciones más importantes en el proceso de transformación de la formación docente puesta en marcha en Argentina desde la década pasada.

En el caso de México, si bien la normatividad vigente establece que las finalidades del sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional para maestros de educación básica son: i) la formación docente inicial; ii) la actualización y superación docente; iii) la realización de programas de posgrado, adecuados a las necesidades y recursos educativos de la entidad y; iv) el desarrollo de la investigación pedagógica y la difusión de la cultura educativa; sólo se prevé que las autoridades educativas locales prestarán dichos servicios, de conformidad con las disposiciones generales que la SEP determine (*Art. 13, fracción IV, de la Ley General de Educación, 1993*).

De esta forma, la Secretaría, a través del Programa Nacional para la Actualización de los Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP)⁶, y las autoridades educativas de las entidades, mediante los cursos estatales de actualización, son las instancias encargadas de la formación continua de los maestros de educación primaria.

Por otra parte, en Costa Rica y Chile, países que optaron por el modelo hacia la universidad, la normatividad vigente únicamente contempla como parte de las atribuciones

⁶ El PRONAP se concibió como “un complejo de programas de formación con distintos niveles de profundidad y diversos apoyos que dieran flexibilidad al estudio y aportaran un gran contacto con la realidad del aula y de la escuela. Los apoyos centrales que se diseñaron fueron los Centros de Maestros y la Biblioteca de Actualización del Magisterio” (SEP, 2003:26).

de los Ministerios de Educación, la organización y ejecución de programas de capacitación y perfeccionamiento docente o, en su caso, la firma de convenios con instituciones de educación superior para la prestación de este servicio.

En el caso de Costa Rica, en el capítulo referente a la formación docente de la Ley Fundamental de Educación (1957) se establece que “el Estado ofrecerá por medio del ministerio del ramo, programas de formación profesional y adiestramiento para el personal [en] servicio” (*Art. 26*). Además, en el Reglamento de la Carrera Docente (1970) se precisa que:

“El Ministerio de Educación Pública impulsará directamente o mediante programas cooperativos con alguna de las universidades del país con las que exista convenio, programas de capacitación y perfeccionamiento docente, tendiente a elevar la condición profesional del personal disponible” (*Art. 41*).

Así, el desarrollo profesional de los maestros en servicio está a cargo tanto del Ministerio de Educación Pública a través del Centro Nacional de Didáctica (CENADI), instancia creada en 1989 para coordinar los programas de formación continua, como de las universidades estatales –Universidad de Costa Rica (UCR), Universidad Nacional (UNA) y Universidad Estatal a Distancia (UNED).

En el caso de Chile, las disposiciones legales vigentes otorgan a la autoridad educativa nacional, a través del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), no sólo la función de ejecutar programas, cursos o actividades de perfeccionamiento, sino también la función de autorización, reconocimiento o validación de las instituciones públicas y privadas que ofrezcan servicios de este tipo, con excepción de las instituciones de educación superior que gocen de autonomía. En el Reglamento de la Ley “Estatuto de los Profesionales de la Educación” (1991), se establece que:

“Corresponderá al Ministerio de Educación a través del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, en general, colaborar al perfeccionamiento de los profesionales de la educación mediante la ejecución en las regiones de programas, cursos, o actividades de este tipo y el otorgamiento de becas de montos equitativos para todos los

profesionales de establecimientos subvencionados, especialmente para quienes se desempeñan en localidades aisladas” (*Art. 31*).

Por otra parte, en el Art. 32 de dicho Reglamento, se señala que los programas, cursos y actividades de perfeccionamiento podrán ser realizadas no sólo por el CPEIP, sino también por las instituciones de educación superior que gocen de plena autonomía dedicadas a estos fines, así como por otras instituciones públicas o privadas que estén debidamente acreditadas ante dicho Centro. Asimismo, se reconoce a los órganos de administración municipal y a los establecimientos privados como colaboradores del perfeccionamiento de los profesionales de la educación.

En suma, si en el caso de Argentina y México, el marco normativo que orienta la formación docente posibilita a las autoridades educativas crear un sistema que articule la formación inicial con la formación de los docentes en servicio; en el caso de Costa Rica y Chile, esta posibilidad está restringida ya que la legislación exclusivamente faculta a los ministerios de educación, la creación de programas de formación docente continua; aunque en este caso podrán establecer convenios con instituciones de educación superior para brindar este servicio.

1.1.3 DETERMINACIÓN DE LOS PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO PARA LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL.

De la misma manera, que la normatividad confiere competencias distintas a las autoridades educativas de estos países, para la conformación de un sistema de formación docente que contemple la formación inicial y continua del profesorado; asimismo, se establecen atribuciones diferentes en la determinación de los planes y programas de estudio para la formación inicial de los maestros de educación básica. Sin embargo, en este caso también se observan diferencias entre los países que optaron por el modelo de jerarquización de la escuela normal; ello, debido a que en Argentina se tiende a ampliar gradualmente el margen de autonomía de las instituciones formadoras de maestros (*Art. 15, inciso d, de la Ley Superior de Educación, 1995*).

En Argentina, la legislación reconoce tres niveles de especificación curricular: nacional, provincial e institucional. En el primer nivel, el nacional, corresponde al Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE), “acordar los Contenidos Básicos Comunes de la Formación Profesional Docente y las acreditaciones necesarias para desempeñarse como tal en cada ciclo, nivel y régimen especial” (*Art. 56, inciso c, de la Ley Federal de Educación, 1993*), así como definir las orientaciones generales y específicas y los criterios para la elaboración de diseños curriculares que posibiliten la compatibilización de todo el nivel en su conjunto. En este sentido, los Contenidos Básicos Comunes forman parte de un universo cultural amplio a partir del cual las provincias, atendiendo a sus problemáticas y prioridades de política educativa, seleccionan y organizan los contenidos de la formación docente.

Con base en los acuerdos del Consejo Federal de Cultura y Educación, los contenidos básicos comunes para la formación docente de grado abarcan tres tiempos:

- a) El campo de la formación general, común a todos los estudios de formación docente de grado, destinado a conocer, investigar, analizar y comprender la realidad educativa en sus múltiples dimensiones;
- b) El campo de la formación especializada, para niveles y regímenes especiales, centrado en uno de ellos y destinado a sustentar el desempeño de la actividad docente, adecuada a los requerimientos específicos de cada nivel educativo;
- c) El campo de la formación orientada, que comprende la formación y/o profundización centrada en ciclos, áreas y/o disciplinas curriculares y/o sus posibles combinaciones (*Red Federal de Formación Docente Continua, 1994*).

En el segundo nivel, corresponde a “las provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires desarrollar sus diseños curriculares para la formación docente de grado, adecuándolos a los contenidos básicos comunes... acordados en el Consejo Federal de Cultura y Educación” (*Red Federal de Formación Docente Continua, 1994*). Así, compete a las autoridades locales elaborar los Lineamientos Curriculares Provinciales, lo que implica, en términos generales, precisar los fundamentos del currículum, definir la estructura y desarrollar sus diferentes componentes.

Finalmente, en el tercer nivel, el institucional, la normatividad prevé que las instituciones que conforman la Red Federal de Formación Docente Continua, en ejercicio de su autonomía, elaborarán los Diseños Curriculares Institucionales, a través de mecanismos que posibiliten la activa participación de los docentes, respetando los Contenidos Básicos Comunes acordados en el seno del CFCyE:

“Los planes de estudio de las instituciones de formación docente de carácter no universitario, cuyos títulos habiliten para el ejercicio de la docencia en los niveles no universitarios del sistema, serán establecidos respetando los contenidos básicos comunes para la formación docente que se acuerden en el seno del Consejo Federal de Cultura y Educación” (*Art. 23 de la Ley de Educación Superior, 1995*).

De esta manera, mediante el proceso de construcción curricular antes descrito, se espera que los tres ámbitos guarden relación y coherencia entre sí, avanzando en niveles de especificidad. Sin embargo, esto no implica una relación jerárquica, sino, más bien, de interdependencia, en donde la especificidad que se vaya gestando atienda a las características y problemáticas propias de cada contexto de realización del currículum.

En México, de acuerdo con las disposiciones de la Ley General de Educación (1993), corresponde de manera exclusiva a la Secretaría de Educación Pública (SEP) determinar los planes y programas de estudio para la educación normal y demás para la formación de maestros de educación básica, aunque se prevé que las autoridades educativas locales podrán proponer la inclusión de contenidos regionales.

“La Secretaría determinará los planes y programas de estudio, aplicables y obligatorios en toda la República, de la educación primaria, la secundaria, la educación normal y demás para la formación de maestros de educación básica. Para tales efectos la Secretaría considerará las opiniones de las autoridades educativas locales, y de los diversos sectores sociales involucrados en la educación, expresadas a través del Consejo Nacional de Participación Social en la Educación.

Las autoridades educativas locales propondrán para consideración y, en su caso, autorización de la Secretaría, contenidos regionales que –sin mengua del carácter nacional de los planes y programas citados– permitan que los educandos adquieran un mejor conocimiento de la historia, la geografía, las

costumbres, las tradiciones, los ecosistemas y demás aspectos propios de la entidad y municipios respectivos. (*Reformado, D.O.F., 30 de diciembre de 2002*)

La Secretaría realizará revisiones y evaluaciones sistemáticas y continuas de los planes y programas a que se refiere el presente Art., para mantenerlos permanentemente actualizados” (*Art. 48, de la Ley General de Educación, 1993*).

De esta manera, si bien se prevé la participación de las autoridades educativas locales, así como de los profesores y directivos de las escuelas normales, en los procesos de consulta para la reformulación de los planes de estudio; esta participación es limitada ya que, al final del proceso, el currículum de formación docente se determina en la SEP.

En Costa Rica y Chile, países donde las universidades son las principales instituciones que se desempeñan en la formación docente, las disposiciones legales vigentes confieren a estas instituciones, con base en el principio de autonomía académica, la determinación de los planes y programas para la formación inicial de los maestros. De manera que, si bien el hecho de que la formación de profesores esté ubicada en las universidades constituye una garantía de la profesionalización de los maestros; al mismo tiempo, dificulta las posibilidades de establecer un sistema único para la formación de docentes.

No obstante lo anterior, en Costa Rica, la Ley Fundamental de Educación (1957), señala que la formación de profesionales docentes deberá “asegurar al educador una cultura general y profesional y los conocimientos especiales necesarios para el buen servicio docente” (*Art. 24, inciso b*). Pero, además, la constitución del Consejo Nacional de Rectores (CONARE) y del Consejo Nacional de Educación Superior Privada (CONESUP), instancias que promueven la coordinación interuniversitaria, ha posibilitado que se establezcan convenios para regular aspectos administrativos o académicos de los programas de formación docente. Así, por ejemplo, en 1991, las Universidades tanto estatales como privadas firmaron un “Convenio para crear una nomenclatura de grados y títulos de la Educación Superior”; lo cual permitió unificar criterios con respecto al número y valor de los créditos, que deben aprobarse para cada grado académico que se desea obtener. Asimismo, en 1992, a través de un convenio entre el Ministerio de Educación Pública y el

Consejo Nacional de Rectores, se logró unificar el plan de estudios de las tres universidades estatales –Universidad de Costa Rica (UCR), Universidad Nacional (UNA) y Universidad Estatal a Distancia (UNED)–, para formar docentes de educación primaria en dos años.

En Chile, a pesar de que la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (1990), reconoce una total autonomía académica, económica y administrativa a las universidades e institutos profesionales (*Art. 75*); recientemente, en el marco del Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente, el Ministerio de Educación conjuntamente con un grupo de representantes calificados del ámbito educativo elaboraron el documento intitulado: “Estándares de Desempeño para la Formación Inicial de Docentes”. En este documento, se precisa el perfil del recién egresado de las carreras de pedagogía y se establecen los estándares en términos de lo que sabe y puede hacer quien ingresa al ejercicio docente⁷. Con ello, se busca, por un lado, establecer parámetros que indiquen el nivel de calidad necesario para lograr un desempeño adecuado de la profesión docente y, por otro lado, posibilitar la evaluación de la práctica docente, tanto en sus etapas iniciales como en las avanzadas.

En suma, si en el caso de Costa Rica y Chile, la legislación no confiere atribuciones a los ministerios de educación en la determinación de los planes y programas de estudio para la formación inicial de los maestros de educación básica, la situación contraria ocurre en Argentina y México. Aunque en este caso, también se observan diferencias. En Argentina, la autoridad educativa nacional establece los Contenidos Básicos Comunes para la formación docente, mismos que deberán ser adoptados y adecuados en los lineamientos curriculares que fijen las autoridades provinciales y en los diseños curriculares que elaboren las instituciones formadoras de docentes; de manera que, corresponde a estas últimas determinar los planes de estudio para la formación inicial de los maestros. En tanto que en México, la SEP determina los planes y programas de estudio de la educación normal, aplicables y obligatorios en todos los planteles públicos y privados del país.

⁷ Los estándares descansan sobre dos elementos conceptuales importantes: i) la base de conocimientos y capacidades requeridas para un buen ejercicio docente y ii) los elementos constitutivos o claves del proceso de enseñanza-aprendizaje.

1.2 REGULACIONES EN TORNO A LA PROFESIÓN DOCENTE⁸.

Como se señaló anteriormente⁹, si bien existe un debate en torno a si la docencia puede considerarse una profesión; por lo general, se reconoce que los elementos que le dan a la actividad docente su carácter profesional son: i) el dominio de un cuerpo de conocimientos teóricos y prácticos propios de la enseñanza, ii) una relativa autonomía en el trabajo y iii) la responsabilidad profesional. En esta dirección se ha venido configurando la profesionalidad docente.

1.2.1 EL ESTATUTO DE LA PROFESIÓN DOCENTE.

Aunque, por lo general, se reconoce la necesidad de concebir la enseñanza como una profesión, cabe recordar el papel del Estado en su conformación. En virtud de que el Estado asumió a través de la legislación, no sólo la obligatoriedad de la educación básica, sino su responsabilidad para proporcionar el servicio, ello significó que fuera el propio Estado quien se encargara de organizar el sistema educativo y establecer un sistema de preparación de sus maestros a través de las escuelas normales; por lo tanto, el Estado se convirtió en el regulador del mercado profesional docente.

Este hecho, le dio un origen particular a la profesión docente en relación con otras profesiones, ya que las disposiciones que han regulado las relaciones laborales de los trabajadores de la educación, han estado estrechamente vinculadas con aquéllas que existen para el conjunto de los trabajadores de la administración pública. De manera que el docente ha sido considerado más como un empleado –que debe cumplir con las reglas de un contrato–, que como un profesionista.

Considerar este origen peculiar de la profesión docente, resulta fundamental para no intentar igualar y comparar a la docencia con otras profesiones en todos sus términos; sin embargo, es necesario concebir a la enseñanza como una profesión ya que por las

⁸ En el Anexo 2, se presenta una síntesis de las principales disposiciones en relación con la profesión docente.

⁹ Ver en el capítulo I, el apartado correspondiente a: “La enseñanza: ¿profesión o semi-profesión?”, pp. 31-34.

características de su actividad, el docente tampoco es sólo un funcionario más de la administración pública. En esta dirección, se pretende avanzar en México a partir de la definición una política integral para la formación y desarrollo profesional de los maestros de educación básica:

“Es necesario concebir y reconocer el trabajo de los maestros como una profesión. Si bien, ese trabajo puede tener actualmente características diferentes a las de otras profesiones en cuanto a reglas de ingreso, acreditación de los conocimientos, certificación periódica de competencias, autonomía del ejercicio y grado de independencia respecto de sus empleadores, la enseñanza reúne cualidades que la constituyen como un campo profesional de actividad y no sólo como una ocupación laboral” (SEP, 2003:11).

Un avance mayor se observa en Costa Rica y Chile, puesto que en ambos países, se han sancionado leyes que, además de otorgar carácter profesional al trabajo de los maestros, constituyen un marco legal específico para los docentes. En el primer caso, la Ley de Carrera Docente (1970), establece la docencia como carrera profesional, determina los fines y objetivos de la carrera docente, fija los requisitos de ingreso al servicio oficial, así como las obligaciones y derechos de los educadores. En Chile, el Estatuto de los Profesionales de la Educación (1991), reconoce a los docentes la condición de profesionales; asimismo, reitera el carácter profesional de la formación de los maestros y establece los derechos, deberes, requisitos y obligaciones de los profesionales de la educación que prestan servicios tanto en planteles públicos como privados con reconocimiento oficial.

1.2.2 LAS CONDICIONES SALARIALES DEL PROFESORADO Y LA CARRERA DOCENTE.

Existe consenso en que el grave deterioro que ha experimentado el salario docente en las últimas décadas no permite atraer y mantener a los mejores recursos humanos a la profesión docente, y que las perspectivas de una carrera profesional dentro de la docencia son limitadas, ya que la promoción de los profesores ha estado asociada al abandono de la función docente para desempeñar cargos directivos; sin embargo, ante las restricciones presupuestales derivadas de las políticas de ajuste estructural, las orientaciones que prevalecen en relación con estos aspectos, sugieren la creación de un sistema de incentivos que vincule los ascensos en los tramos de una carrera docente con la calidad del desempeño

profesional, a pesar de las dificultades tanto conceptuales como políticas para la implementación de este tipo de medidas.

Con excepción de México, aún no ha sido posible establecer una carrera docente que posibilite la promoción de los maestros sin abandonar la función docente, ni la creación de un sistema de incentivos que articule las remuneraciones con el logro académico de los estudiantes. En este sentido, no obstante que el Estatuto de los Profesionales de la Educación en Chile, constituye un avance en relación con las normas sobre remuneraciones y condiciones laborales para los docentes (Núñez, 2000); los criterios de asignación salarial tanto para los profesores chilenos como para los docentes de Argentina siguen estando en función, principalmente, de la antigüedad en el servicio, el perfeccionamiento profesional y la responsabilidad o cargo que se desempeña. (Ver cuadro 3)

Una situación similar se presenta en Costa Rica, aunque debido a que los educadores son considerados como profesionales, tienen derecho tanto a un sobresueldo como a un reconocimiento salarial en la Carrera Profesional; sin embargo solamente pueden acceder a este incentivo económico quienes posean el título universitario de Bachiller. Los objetivos básicos de la Carrera Profesional son:

- “Reconocer, por medio de un estímulo económico, la superación académica y laboral de los profesionales al servicio de la Administración Pública.
- Coadyuvar en el reclutamiento y retención de los profesionales mejor calificados en cada área de actividad, para un adecuado desempeño de la función pública.
- Incrementar la productividad de los profesionales” (OEI, 2003a:50).

Adicionalmente, se ha propuesto un programa de incentivos a los profesionales de la educación para mejorar sus condiciones laborales y su calidad de vida; cuyas acciones contemplan el reconocimiento tanto del desempeño y calidad laboral de los docentes como de los centros educativos que demuestran excelencia en el trabajo en equipo, así como el otorgamiento de un incentivo anual por permanencia en las zonas de menor desarrollo

socioeconómico a los profesionales de la educación con título de Bachiller universitario o superior (Doryan, E., Badilla, E. y Chavarría, S., 1996).

Cuadro 3. Aspectos relacionados con el nivel de retribuciones de los docentes*

Asignación salarial con base en:	Modelo de jerarquización de la Escuela Normal		Modelo hacia la Universidad	
	Argentina	México	Costa Rica	Chile
• Antigüedad / experiencia	✓	✓	✓	✓
• Perfeccionamiento profesional	✓	✓	✓	✓
• Responsabilidad / Cargo	✓			✓
• Grados académicos		✓	✓	
• Preparación profesional		✓		
• Desempeño profesional		✓		
Estímulos por desempeño en zonas desfavorecidas	✓	✓		✓

Fuente: OEI (2003a) *Organización y estructura de la formación docente en Iberoamérica*.

* Estos aspectos corresponden a las disposiciones del sistema escalafonario en Argentina, de la Carrera Magisterial en México, de la Carrera Profesional en Costa Rica y del Estatuto de los Profesionales de la Educación en Chile.

En el caso de México, la Carrera Magisterial representa un avance en el establecimiento de un sistema de promoción horizontal que considera el desempeño profesional de los maestros entre los aspectos a evaluar. Este sistema fue propuesto por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) en 1990, y aprobado por los gobiernos Federal y estatales en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), firmado en 1992. Uno de los ejes fundamentales en que se sustenta este Acuerdo, consiste en la revaloración social de la función magisterial¹⁰ a través de cinco acciones principales: i) la formación inicial del maestro; ii) su actualización permanente; iii) el empeño por mantener el salario profesional magisterial; iv) la profesionalización ascendente mediante la

¹⁰ Los otros ejes se refieren a: i) la reorganización del sistema educativo y una nueva participación social en la educación y ii) la reformulación de los contenidos y materiales educativos.

carrera magisterial y; v) el aprecio social por la labor que desempeña. En consecuencia, se acordó la creación de la Carrera Magisterial¹¹, cuyos propósitos son:

- “Estimular la preparación, la experiencia, la eficiencia y la profesionalización del magisterio;
- Mejorar las condiciones de vida y laborales de los trabajadores de la educación;
- Promover el arraigo de los docentes en el nivel educativo y en el lugar en el que trabajan, reconociendo a aquellos que prestan sus servicios en comunidades de bajo nivel de desarrollo y escaso nivel educativo ;
- Promover una mayor participación del maestro en la escuela y la comunidad” (OEI, 2003a:144).

No obstante el progreso que significó la creación de este sistema de promoción horizontal en relación con la evaluación del desempeño docente, actualmente se reconoce que es necesario avanzar hacia un nuevo marco de incentivos profesionales, que deberán estar vinculados de forma más efectiva con la mejora de los aprendizajes, así como con el desempeño profesional tanto individual como colectivo y por escuela. “Los profesores requieren un apoyo público decidido y el respeto a sus derechos; a cambio, tienen que reconocer y cumplir cabalmente sus responsabilidad y deberes para con la sociedad” (SEP, 2003:14).

Por otra parte, es importante destacar que en las disposiciones legales de Argentina, Chile y México¹², se prevé el otorgamiento de estímulos para los profesores que laboran en zonas desfavorecidas. En el caso de México, por ejemplo, la Ley General de Educación (1993) precisa que las autoridades educativas “desarrollarán programas de apoyo a los maestros que realicen su servicio en localidades aisladas o zonas urbanas marginadas, a fin de fomentar el arraigo en sus comunidades” (*Art. 33, fracción II*).

¹¹ Además de este sistema de promoción horizontal, los maestros mexicanos también tienen posibilidades de ascenso por medio del escalafón (vía vertical); sin embargo, las posibilidades de promoción bajo esta modalidad son escasas ya que las plazas de director o supervisor son reducidas.

¹² Como se mencionó, en el caso de Costa Rica, recientemente se ha propuesto un programa de incentivos que contempla este tipo de estímulos.

1.2.3 LA AUTONOMÍA PROFESIONAL Y LA PARTICIPACIÓN DE LOS DOCENTES EN LA TOMA DE DECISIONES.

En el discurso sobre la profesionalidad docente no sólo está presente la responsabilidad profesional, sino también las nociones de autonomía profesional, democratización de los centros escolares y colegialidad docente. Como señala Zeichner (1999), desde mediados de la década de los 80, junto con las reivindicaciones de una mayor participación de los docentes en la determinación de los objetivos y las políticas escolares, así como de ejercer su juicio profesional sobre el contenido del currículo y los métodos de enseñanza; han aparecido otras propuestas a fin de que la reestructuración de las escuelas posibilite un entorno de trabajo más profesional y de mayor colaboración.

La necesaria autonomía profesional en el ejercicio de la actividad docente, es un derecho que se reconoce en la normatividad vigente en Argentina y Chile. Para los docentes argentinos, la Ley Federal de Educación (1993), establece que podrán “ejercer su profesión sobre la base del respeto a la libertad de cátedra y a la libertad de enseñanza, en el marco de las normas pedagógicas y curriculares establecidas por la autoridad educativa” (*Art. 46, inciso a*).

Por su parte, los docentes chilenos gozan de autonomía en el ejercicio de su función, sujetos a las disposiciones legales que orientan al sistema educativo, al proyecto educativo del centro escolar y a los programas de mejoramiento e innovación en los participen las escuelas. La autonomía profesional se ejercerá en:

- a) “El planeamiento de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que desarrollará el profesional de la educación en su ejercicio lectivo;
- b) La aplicación de los métodos y técnicas correspondientes;
- c) La evaluación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de sus alumnos sobre la base de las normas nacionales, generales o especiales y aquellas que hubiere acordado el establecimiento;
- d) La aplicación de los textos de estudio y materiales didácticos en uso en el establecimiento respectivo, tomando en consideración las condiciones

geográficas y ambientales y las relativas a la personalidad y capacidades de sus alumnos;

- e) La relación con las familias y los apoderados de sus alumnos, teniendo presente las normas adoptadas por el establecimiento” (*Art. 52 del Reglamento de la Ley “Estatuto de los Profesionales de la Educación, 1991*).

Si bien estas disposiciones representan un avance para configurar la autonomía profesional de los docentes, cabe precaverse acerca de la realización práctica de estos preceptos. Para que la autonomía de los docentes cobre existencia real, se requiere llevar a cabo una auténtica descentralización que entregue crecientes cuotas de poder a los distintos actores sociales y a las comunidades. En este sentido, la profesionalidad docente debe estar vinculada a una mayor democratización de la educación escolar, que promueva la participación de los maestros tanto a nivel macro-educativo, donde se toman decisiones de carácter político general, como a nivel micro-educativo, que se refiere a las decisiones que afectan el funcionamiento de los planteles escolares.

Los avances en esta dirección se observan en la legislación vigente en Chile y México. En ambos casos, se reconoce el derecho de los docentes a participar, a nivel del centro escolar, en las decisiones sobre aspectos técnico-pedagógicos concernientes al proyecto educativo de las escuelas y, en los diferentes niveles del sistema educativo, en los procesos conducentes al diseño de las políticas educativas. Específicamente, la normatividad chilena establece que los profesionales de la educación tendrán derecho a participar, con carácter consultivo, en las siguientes actividades:

- a) “Diagnóstico, planeamiento, ejecución y evaluación de dichas actividades en la unidad educativa correspondiente;
- b) En lo atinente a las relaciones de la unidad educativa con la comunidad;
- c) En los procesos de proposición de políticas educacionales en los distintos niveles del sistema a petición de las autoridades competentes” (*Art. 49 del Reglamento de la Ley “Estatuto de los Profesionales de la Educación”, 1991*)

Asimismo, se determina que los docentes podrán expresar sus opiniones en los Consejos de Profesores que son organismos técnicos que funcionan en todos los planteles escolares, integrados por los profesionales de la educación docente-directivos, técnico-pedagógicos y docentes. Por su parte, la legislación mexicana prevé, a través de los Consejos de Participación Social, la participación no solo de los maestros sino de todos los actores sociales interesados en la educación, en actividades que tengan por objeto elevar la calidad de la educación y ampliar la cobertura de los servicios educativos.

La Secretaría promoverá el establecimiento y funcionamiento del Consejo Nacional de Participación Social en la Educación, como instancia nacional de consulta, colaboración, apoyo e información, en la que se encuentren representados padres de familia y sus asociaciones, maestros y su organización sindical, autoridades educativas, así como los sectores sociales especialmente interesados en la educación. Tomará nota de los resultados de las evaluaciones que realicen las autoridades educativas, conocerá el desarrollo y la evolución del sistema educativo nacional, podrá opinar en asuntos pedagógicos, planes y programas de estudio y propondrá políticas para elevar la calidad y la cobertura de la educación (*Art. 72 de la Ley General de Educación, 1993*).

Más allá de reconocer la importancia de otorgar mayor poder a los docentes, este proceso debería conducir a “la realización de la escuela como una comunidad democrática que reconozca los derechos legítimos de todas las partes para tener acceso sustancial a la hora de tomar decisiones sobre cuestiones escolares importantes” (Zeichner, 1999:89).

1.3 ACERCA DE LAS DISPOSICIONES LEGALES EN TORNO A LA PROFESIÓN DOCENTE Y A LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO.

A partir del análisis del marco normativo básico que orienta la formación docente, es posible apreciar las siguientes diferencias y similitudes en relación con las atribuciones de las autoridades educativas nacionales en la regulación de la formación docente y en la determinación de los planes y programas de estudio:

- La formación docente es totalmente regulada por el Estado, ya que establece todas las normas, procesos y procedimientos para la formación del profesorado, incluyendo los planes y programas de estudio (México).
- La formación docente es supervisada por el Estado, ya que las instituciones formadoras de maestros actúan con espacios de autonomía, pero con supervisión del Estado en el sentido de propender a homogeneidades que permitan tener una preparación sustantivamente similar del profesorado (Argentina).
- La formación docente no es regulada por el Estado, ya que se reconoce una total autonomía académica, administrativa y financiera a las instituciones formadoras de maestros (Costa Rica y Chile).

A partir del análisis de las disposiciones legales que inciden en la valoración social de la enseñanza, el nivel de retribuciones que perciben los maestros y las condiciones que permiten avanzar en la autonomía profesional y la participación de los docentes en la toma de decisiones, destacan los siguientes aspectos:

- La enseñanza es reconocida como una profesión, por lo que se instituyen marcos jurídicos específicos para regular las condiciones laborales de los profesionales de la educación (Costa Rica y Chile).
- Los profesores tienen posibilidades de mejorar las remuneraciones que perciben sin abandonar la función docente (Costa Rica y México); para ello, se ha creado un sistema de incentivos que vincula dichas remuneraciones con el desempeño profesional (México).
- Se reconoce el derecho de los docentes a la autonomía en el ejercicio de su profesión (Argentina y Chile) y a participar en la toma de decisiones a nivel micro y macro educativo (Chile y México).

2. HACIA UNA POLÍTICA INTEGRAL DE DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS DOCENTES.

En la década de los 90, en el marco de las transformaciones en marcha para elevar la calidad de los sistemas escolares, los gobiernos de Argentina, Costa Rica, Chile y México han venido implementando un conjunto de medidas encaminadas al fortalecimiento de la profesión docente. En consecuencia, a lo largo del decenio se ha venido configurando una política de desarrollo profesional de los maestros de educación básica que contempla diversas dimensiones que inciden en la profesionalización de los docentes. Indiscutiblemente, uno de los aspectos que constituye un interés prioritario para los gobiernos de estas naciones, refiere a la transformación de la formación docente.

2.1 LA TRANSFORMACIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE.

Durante la década de los 90, los procesos de transformación de la formación docente que se habían iniciado en el decenio anterior¹³, cobraron mayor dinamismo; de manera que, en el marco de sus respectivas atribuciones, los gobiernos de estas naciones iniciaron acciones tendientes a mejorar la calidad de la formación docente, en especial de la formación inicial.

2.1.1 LA TRANSFORMACIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN ARGENTINA.

A partir de la sanción de la Ley General de Educación en 1993 y, particularmente, de la Ley de Educación Superior en 1995, se inició un amplio proceso de reformas de la formación docente en Argentina. El eje central de esta transformación es el cambio en la concepción de la formación docente; que ahora se concibe como “formación docente continua”. La Formación Docente Continua abarca: “i) la formación de nuevos docentes; ii) el perfeccionamiento de los docentes en ejercicio; iii) la capacitación de docentes para otros

¹³ Baste recordar, que en el caso de México, en 1984, se estableció que la educación normal en su nivel inicial y en sus diferentes tipos y modalidades tendría en grado de académico de Licenciatura; consecuentemente, se implantó un nuevo plan de estudios para la Licenciatura en Educación Primaria.

roles en diferentes campos de desempeño institucional y; iv) la investigación educativa que apunta a la superación de los problemas detectados en el quehacer cotidiano institucional de las escuelas vinculadas a los Institutos de Formación Docente Continua por lo práctico y/o residencia” (OEI, 1999). Asimismo, funcionan como ejes de transformación:

- Redimensionar el subsistema, adecuando la oferta a la actual estructura del sistema educativo, a la diversidad y a las necesidades de la zona.
- Transformación de la organización institucional de los Institutos de Formación Docente Continua con la incorporación de nuevos modelos de gestión, elaboración de Proyectos Educativos Institucionales y Diseños Curriculares Institucionales.
- Renovación del currículo con la incorporación de los nuevos Contenidos Básicos Curriculares -CBC- con tres niveles de especificación (federal, provincial e institucional). Los CBC permiten la transformación de la formación docente; se organizan en tres campos: formación general, formación especializada y formación orientada.
- Evaluación de las nuevas carreras y acreditación de los institutos de formación.
- Actualización de los docentes del nivel superior no universitario.
- Estrategias para el desarrollo y sostenimiento de la formación docente continua.
- Organización de la Red Federal de Formación Docente Continua (RFFDC). Consiste en un sistema articulado de las instituciones de formación donde se vehiculiza la asistencia técnica necesaria para acompañar el proceso de transformación.
- Proyecto polos de desarrollo. Cada institución de formación docente se convierte en la sede de este proyecto, orientado hacia la búsqueda de buenas propuestas pedagógicas para la formación docente, teniendo en cuenta los más recientes hallazgos de la investigación en el área de la pedagogía, la didáctica o las disciplinas enseñadas. El polo de desarrollo es el nodo de una red de instituciones, supone la interconexión electrónica entre las instituciones asociadas.
- Proyecto de especialización y actualización destinado al personal docente y directivo de los Institutos de Formación Docente Continua: el propósito es que la actualización se inscriba en una carrera de nivel superior y que se elimine el sistema de cursos aislados.

- Proyecto de evaluación institucional y desarrollo organizacional y curricular: el objetivo es mejorar la calidad de la organización y del currículo mediante la incorporación de enfoques y modelos de auto evaluación institucional que detecten dificultades y generen acciones de mejora (OEI, 1999 y 2003b).

La propuesta de organización curricular e institucional que contempla el proceso de transformación de la formación docente en Argentina, se orienta al desarrollo de estrategias que atiendan simultáneamente a tres propósitos:

- Promover y ofrecer espacios para la participación de diferentes actores en la construcción curricular, que otorgue márgenes crecientes de autonomía a las instituciones y a los docentes.
- Avanzar en la elaboración de modelos de organización institucional y curricular que le otorguen especificidad al nivel desde una doble perspectiva; por una parte, que contemplen notas de identidad tanto provincial como institucional y, por otra parte, que superen problemas tradicionales y fragmentaciones comunes en el sistema, a través de modelos flexibles y abiertos de formación continua.
- Asegurar la unidad de concepción a la formación docente continua, a través de una sola lógica para la formación inicial, la formación permanente y la promoción de la innovación (Roggi, 1998).

Específicamente, los proyectos que integran la línea de acción Formación Inicial consideran aspectos tales como: i) la definición consensuada de las competencias requeridas por el rol docente; ii) las estrategias destinadas a disminuir los déficits de formación previa en los alumnos que inciden en el rendimiento a lo largo de su formación y ejercicio profesional docente y; iii) la implementación de una práctica de intervención socio comunitaria que vincule desde el inicio a los alumnos con la comunidad, como aporte fundamental para la construcción del rol docente. Igualmente, se está trabajando en un proyecto denominado “Espacio de Mentoría”, el cual se concibe como un área de acompañamiento académico y pedagógico para quienes se inician en la docencia, a cargo de un equipo mentor constituido por un docente del IFD y un docente experto de EGB.

2.1.2 LA TRANSFORMACIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN MÉXICO.

Las orientaciones del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), firmado en 1992, la posterior reforma al Artículo Tercero Constitucional y la sanción de la Ley General de Educación en 1993; así como el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 y el Programa Nacional de Educación 2001-2006, enmarcan los esfuerzos por mejorar la formación inicial y continua de los maestros de educación básica en México.

En el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, se señalaron dos tópicos fundamentales para la marcha de la reforma de la educación básica iniciada en 1992: la transformación de la formación inicial de los maestros y la actualización de los profesores en servicio. En consecuencia, en 1995 se estableció el *Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio* (PRONAP) y, a finales de 1996, el *Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales* (PROTFAEN).

El PRONAP pretende dar respuesta a los requerimientos de formación continua de los maestros en servicio y a impulsar el enfoque educativo que caracteriza la reforma de la educación básica. A partir de una definición práctica que atiende a las condiciones reales de preparación de los maestros en servicio, señala cuatro campos de acción para la formación permanente: nivelación, actualización, capacitación y superación profesional. Los componentes fundamentales del programa son:

1. Los Centros de Maestros. Son espacios destinados exclusivamente al apoyo académico de los docentes en servicio. Cuentan con una biblioteca, videoteca y audioteca básicas, con equipo de cómputo y están conectados a la Red Edusat; asimismo, cuentan con espacios para el trabajo en grupo y el apoyo de un cuerpo de asesores.
2. Los Programas de Estudio. Representan el núcleo de la actualización y se aplican en diferentes modalidades formativas: a) cursos nacionales de actualización, para formar un núcleo de maestros con alto nivel de especialización en la enseñanza de las asignaturas, niveles y grados de la educación básica; b) talleres generales de actualización, cuyo propósito es

mejorar progresivamente las competencias didácticas del conjunto de profesores de educación básica y; c) cursos sobre gestión escolar, destinados a mejorar las competencias de los directivos escolares.

3. La Biblioteca para la Actualización del Maestro. Está formada por una colección de textos, entregados en forma gratuita, que abordan temas de interés para los maestros y les permite contar con una bibliografía actualizada y vinculada con su profesión.
4. Mecanismos de Evaluación y Acreditación, que certifique el logro de los objetivos centrales de los programas de estudio (OEI, 1999 y 2003a).

El PROTFAEN parte de la una definición de política educativa: “las escuelas normales seguirán formando a los maestros de educación básica, respondiendo a las demandas cada vez mayores y más complejas que derivan de la necesidad de brindar una educación suficiente para todos y de alta calidad formativa. Posición fundada no sólo en la valoración de lo que la tradición normalista ha significado para el país, sino, también, en el convencimiento de ningún otro tipo de institución podría realizar con mayor eficacia la tarea de formar a los futuros maestros” (SEP, 1996).

En este sentido, con una perspectiva integral que considera todos los aspectos centrales de la actividad de las escuelas normales, el programa se orienta a mejorar y consolidar sustancialmente el funcionamiento de estas instituciones a fin de promover ambientes académicos rigurosos y estimulantes capaces de atraer hacia la profesión de maestro un número mayor de estudiantes con genuina vocación y sentido de servicio. Los principales componentes de este programa son:

- Transformación curricular. Consiste en la elaboración de nuevos planes y programas de estudio para las licenciaturas que se imparten en las escuelas normales; incluye la producción de materiales educativos que sirven a maestros y alumnos para el desarrollo de las actividades académicas.
- Actualización y perfeccionamiento profesional del personal docente de las Escuelas Normales. Contempla la realización de talleres presenciales de actualización de carácter nacional y regional; la actualización para subdirectores académicos y bibliotecarios; la producción de programas sobre las nuevas propuestas curriculares que se transmiten por la Red Edusat; la edición y distribución de la colección “Biblioteca del Normalista”; la operación en Internet del proyecto Red Normalista.

- Mejoramiento de la gestión institucional. A través del Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales (PROMIN) se pretende incidir en: a) la planeación institucional; b) la preparación de los directivos escolares como líderes académicos; c) el trabajo colegiado; d) la evaluación institucional y; e) el desarrollo de proyectos académicos. Asimismo, contempla acciones para el fortalecimiento de las instalaciones y el equipamiento de las Escuelas Normales.
- Regulación del trabajo académico. Pretende regular el desempeño del personal docente y directivo de las Escuelas Normales mediante el establecimiento de lineamientos académicos y organizativos.
- Evaluación de las Escuelas Normales. Comprende los procesos, acciones y mecanismos para el fortalecimiento de las actividades de seguimiento y evaluación interna de las instituciones, así como a organizar la evaluación externa, para reconocer los avances en el proceso de reforma.
- Regulación de los servicios que ofrecen las Escuelas Normales. Consiste en el proceso de planeación de los servicios educativos que ofrecen las entidades federativas para contar con el número de instituciones y servicios estrictamente necesario para atender las necesidades de formación del profesorado de enseñanza básica en congruencia con la evolución de la población infantil (SEP, 2002b).

2.1.3 LA TRANSFORMACIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN COSTA RICA.

En el marco de “La política educativa nacional hacia el siglo XXI” aprobado en 1994 por el Consejo Superior de Educación, se plantea la definición de un proyecto educativo de diez años para lograr el fortalecimiento de la profesión docente hacia el año 2005, el cual deberá haber satisfecho los siguientes objetivos:

- Establecimiento de perfiles de entrada y de salida de candidatos al ejercicio profesional de la docencia, a partir de los conocimientos, aptitudes y actitudes que deben caracterizar al futuro profesional de la docencia.
- Certificación para el ejercicio profesional de la docencia. Contempla la creación de un Sistema Nacional de Certificación Profesional que, cada dos años, certifique a los profesionales de la educación. Este sistema se concibe como uno de los mecanismos para incrementar el salario y como una estrategia para el desarrollo profesional a fin de asegurar la calidad de práctica docente.

- Programa de incentivos por la educación y el educador basados en el desempeño. Contempla el reconocimiento del desempeño y calidad laboral de los docentes, de los centros escolares que demuestren excelencia en el trabajo en equipo mediante el resultado de las Pruebas Nacionales y un incentivo anual por la permanencia en las zonas de menor desarrollo económico.
- Acreditación de las universidades y, en particular, de los programas de formación de acuerdo con parámetros nacionales e internacionales de calidad. Se concibe como un proceso de autocontrol institucional que considera las siguientes etapas: i) autoevaluación institucional; ii) evaluación externa; iii) informe del resultado de la evaluación; iv) reacreditación cada cinco o diez años.
- Cambios en la cultura organizacional de cada centro educativo (Doryan, Badilla y Chavarría, 1996).

Para atender las necesidades de formación de los maestros en servicio, en 1989 se creó el Centro Nacional de Didáctica (CENADI), instancia encargada de promover y coordinar los programas de formación continua a través de diversos proyectos:

- Población, Matemática y Educación Ambiental por Radio, Kiosco de Información, Teleprimaria y Telesecundaria; Programa de Desarrollo Profesional para Docentes de Enseñanza General Básica, Informática Educativa y Plan Piloto de Capacitación para Profesores.
- El Programa de Capacitación para Administradores Educativos (PROCAE), dirigido a los directivos escolares y a funcionarios técnico-pedagógicos del Ministerio de Educación Pública.
- La auto y mutua capacitación en el marco del Proyecto de Apoyo al Sistema Nacional de Mejoramiento de la Calidad de la Educación (SIMED) y de las Escuelas Líderes. Esta experiencia incorpora a los docentes y directivos como actores directos de ese proceso a nivel institucional, el cual está centrado en el compromiso personal de los docentes y directivos frente a su propia superación y a la de sus colegas y centrado en procesos de auto y mutuo aprendizaje y perfeccionamiento que generan autonomía en la planificación, programación y evaluación de la capacitación y promueven la construcción de una cultura organizacional de la capacitación en la propia institución educativa (OEI, 1999; 2003b).

En 1999, se propone un Plan Nacional de Formación Permanente, que toma en cuenta la formación inicial y la práctica cotidiana del docente, para complementarlas con procesos constantes tanto de actualización institucional como de continuas capacitaciones sistémicas. La formación permanente de los docentes se concibe como un proceso integral, sistematizado y continuo que comprende la formación inicial, la capacitación y la actualización docente.

2.1.4 LA TRANSFORMACIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN CHILE.

En 1996, el gobierno incluyó el “Fortalecimiento de la Profesión Docente” como uno de los componentes de la actual Reforma Educativa. En este marco, se han establecido programas orientados directamente a la formación inicial y continua de los docentes:

- Pasantías al exterior. Tiene como propósito ofrecer estadías a profesores en universidades e instituciones extranjeras, que tienen un reconocimiento internacional por el desarrollo de ciertos dominios del conocimiento.
- Programa de Perfeccionamiento Fundamental (PPF). Tiene como propósito perfeccionar a docentes en servicio sobre la reforma curricular que se inició en 1995. El perfeccionamiento lo otorgan las universidades y otras instituciones de educación superior que se presentan a una licitación pública. El programa es masivo y se realiza en diversas etapas. Como parte del proceso de formación continua los docentes tienen un reconocimiento en horas de perfeccionamiento que sirve para una asignación adicional a su salario.
- Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial (PFFI). Se inició en 1997 y se proyecta hasta el año 2001. Su propósito es generar nuevas propuestas de formación inicial de docentes de enseñanza básica y media en función de las políticas educativas, la modernización de la enseñanza, la revaloración social y cultural de las tareas docentes y los cambios curriculares que la reforma está implementando. Del mismo modo, interesa estimular la capacidad de innovación de las instituciones en la realización de sus programas de formación docente; estimular el trabajo coordinado entre instituciones formadoras, mediante redes de colaboración para el mejoramiento de sus tareas y, abrir y reforzar los vínculos con el sistema educacional, en particular con los establecimientos donde los alumnos–profesores hacen sus prácticas profesionales (OEI, 1999; 2003b).

Respecto a la acreditación y a la evaluación docente, se están llevando a cabo las siguientes líneas de acción:

- Asignación de Excelencia Pedagógica: beneficio que reconoce el mérito profesional de los docentes de aula que voluntariamente se someten a un proceso de acreditación, recibiendo un incremento en su remuneración y la certificación de su condición de excelencia.
- Red de Maestros de Maestros: formada por profesores acreditados como docentes de excelencia, quienes apoyan a otros docentes en las distintas comunas y unidades educativas donde se encuentren.
- Evaluación Docente: su objetivo es promover el mejoramiento de las prácticas profesionales por medio de una evaluación de su desempeño; es de carácter formativo y se sustenta en un cuerpo de estándares (Marco para la Buena Enseñanza) que establece lo que un docente debe saber y debe saber hacer en el ejercicio de su profesión.
- Premio a la Excelencia Docente: consiste en un incentivo de reconocimiento público a los profesores y profesoras cuyo desempeño profesional es considerado sobresaliente por sus pares. No se trata de un concurso ni de una evaluación pedagógica, sino de un estímulo al compromiso con los alumnos y con la tarea educativa.

En relación con el desarrollo profesional de los docentes, también se han desarrollado esfuerzos por medio de los Programas de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación, los cuales contienen importantes e innovadores componentes de mejoramiento del desempeño profesional de los docentes; entre estos se encuentran: i) el Programa de las 900 Escuelas, con sus Talleres de Profesores; ii) el Programa de Educación Básica Rural, con sus “Microcentros de coordinación pedagógica”; iii) el aprendizaje en la acción, que los profesores y profesoras hacen en los Proyectos de Mejoramiento Educativo (PME); iv) el uso que los profesores hacen de la Red Informática Enlaces para su propio desarrollo profesional. Todos tienen en común la creación de condiciones para favorecer el mejoramiento del desempeño, la autonomía y la responsabilidad profesionales de los docentes, con sus consiguientes efectos sobre el aprendizaje y sobre la formación de los estudiantes (OEI, 1999; 2003b).

2.2 LAS DIMENSIONES DE LAS POLÍTICAS DE DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS MAESTROS.

Definitivamente, derivado del reconocimiento de que es indispensable diseñar políticas integrales para los docentes, que superen los enfoques parciales basados en la idea de que es posible cambiar la situación modificando un solo aspecto del problema, se han venido incorporando diversos aspectos que inciden en la profesionalización de los maestros de educación básica. Para analizar las dimensiones o componentes que han sido consideradas en las políticas de desarrollo profesional de los docentes en Argentina, Costa Rica, Chile y México, se emplea *la secuencia a través de la cual se construye un docente* que propone Tedesco (1998).

2.2.1 LOS MECANISMOS PARA ATRAER Y RETENER A MEJORES CANDIDATOS A LA PROFESIÓN DOCENTE.

Si bien se reconoce que la docencia ha dejado de ser una opción atractiva para los jóvenes más talentosos y, por tanto, es indispensable implementar acciones que permitan atraer y retener a mejores candidatos a la profesión docente, las consideraciones al respecto se centran en mejorar los criterios y procesos de selección. En esta dirección, apuntan las propuestas de fortalecimiento de la profesión docente en Costa Rica. Sin embargo, reconociendo que también es necesario implementar estrategias destinadas a disminuir los déficits de formación previa de los estudiantes de magisterio, que inciden tanto en el rendimiento a lo largo de su formación como en su posterior desempeño profesional, éste es uno de los proyectos en que actualmente se trabaja en Argentina.

Para el caso de México, esta línea de acción podría complementar los procesos de selección de aspirantes, en el sentido de que los resultados que arroje el Instrumento de Diagnóstico y Clasificación para el Ingreso a la Educación Normal (IDCIEN) no sólo sirvan para “conocer la situación”, sino que realmente constituya un instrumento de diagnóstico a partir del cual se deriven estrategias para disminuir los déficits de formación previa de los estudiantes normalistas.

2.2.2 LAS ACCIONES PARA MEJORAR LA CALIDAD DE LA FORMACIÓN DOCENTE.

Con la finalidad de mejorar la calidad de la formación docente inicial también se ha adoptado un enfoque integral en estos países. En este sentido, bajo una perspectiva integral, las actuales propuestas de transformación de la formación docente inicial en Argentina y México contemplan: i) la renovación del currículum de formación docente; ii) la transformación de la estructura organizacional de las instituciones formadoras de maestros; iii) el mejoramiento de la formación de los docentes formadores; iv) la adecuación de la oferta de formación a las necesidades locales y; v) la evaluación de las instituciones y los planes de estudio. En el caso de México, destaca también el mejoramiento de la planta física y del equipamiento de las Escuelas Normales.

A partir de la implementación de estas líneas de acción, se han registrado diversos avances en la transformación de la formación inicial de los maestros de educación básica¹⁴; sin embargo, interesa resaltar que en relación con la transformación curricular, en Argentina ha comenzado el proceso de renovación curricular para la formación docente, a partir de los Contenidos Básicos Comunes, acordados por el Consejo Federal de Cultura y Educación (Roggi, 1998); en tanto que en México, entraron en vigor los nuevos planes de estudio de la Licenciatura en Educación Primaria (en el ciclo escolar 1997-1998) y de las Licenciaturas en Educación Preescolar y Educación Secundaria (a partir del ciclo escolar 1999-2000).

Por cuanto a los cambios en la organización y funcionamiento de las instituciones formadoras de docentes se refiere, en el caso de Argentina, no sólo se ha instalado el concepto de formación docente continua, incorporando las funciones de capacitación e investigación y desarrollo a las instituciones formadoras; sino que también se está trabajando en el análisis de diferentes alternativas de organización institucional y en la orientación del proceso de construcción de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) (Roggi, 1998). En el caso de México, a partir del 2002, se puso en operación el Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (PROMIN) cuyo

¹⁴ Ver al respecto, en el caso de México: SEP (2002). *Informe de Avances del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales.*

propósito es contribuir a elevar la calidad de la formación inicial de los profesores de educación básica del país, mediante acciones que favorezcan la renovación de la gestión institucional de las escuelas normales públicas (SEP, 2002b)¹⁵.

Por otra parte, en Costa Rica y Chile, también se pretende incidir en la renovación curricular, en la modificación de la organización y funcionamiento de las instituciones formadoras de docentes y en mejorar la calidad de la formación de los docentes formadores. Con esta finalidad, el gobierno chileno puso en operación, entre 1997 y 2001, el Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (PFFI) para apoyar proyectos de innovación sobre formación docente presentados por las universidades. El Programa esperaba lograr los siguientes objetivos generales:

- “Mejorar los sistemas de formación, en función de las políticas educativas fundadas en la calidad y equidad de la educación, la modernización de la enseñanza, la revalorización social y cultural de las tareas docentes y los cambios curriculares que se están implementando en el Sistema Educacional.
- Estimular la capacidad de innovación de las instituciones, en la realización de sus programas de formación docente.
- Estimular el trabajo coordinado entre las instituciones formadoras, mediante redes de colaboración para el mejoramiento de sus tareas.
- Abrir y reforzar los vínculos con el sistema educacional, en particular, los establecimientos donde los docentes alumnos aprenden su profesión” (Quiroz, 1998).

En suma, a través de estas propuestas de transformación, los gobiernos de Argentina, Costa Rica, Chile y México han iniciado esfuerzos tendientes a mejorar la formación inicial docente mediante cuatro líneas de acción principales: i) la renovación del currículum de formación docente; ii) la transformación de la estructura organizacional de las instituciones formadoras de maestros; iii) el mejoramiento de la calidad de la formación académica y

¹⁵ Cabe señalar que en ambos países, las autoridades educativas han promovido una serie de acuerdos que implican nuevas formas de organización y gestión institucional. (Ver Anexo 3)

pedagógica de los docentes formadores y; iv) la evaluación de las instituciones y de los planes y programas de estudio para la formación docente inicial.

Ahora bien, puesto que la formación de los docentes en servicio, por lo general, ha estado a cargo de las autoridades educativas, no se ha logrado que ésta sea coincidente en sus fundamentos teóricos con la formación inicial; por ello, se insiste en la creación de un sistema unificado de formación docente que articule la formación inicial con la formación continua del profesorado.

Un avance en esta dirección se presenta en Argentina, ya que en el marco de las nuevas disposiciones legales sobre formación docente, se establece que las instituciones que conforman la Red Federal de Formación Docente Continua deberán hacerse cargo no sólo de la formación inicial de los futuros docentes, sino también de los programas de capacitación, perfeccionamiento y actualización de los maestros en servicio, así como de la promoción e investigación y desarrollo de la educación.

En consecuencia, para cumplir con estas nuevas funciones –formación inicial, capacitación e investigación–, en los Institutos de Formación Docente Continua de la Provincia de San Luis en Argentina, se decidió implementar una propuesta innovadora de formación docente; la cual plantea que estas instituciones se conviertan en *Centros de Innovación Pedagógica* “donde se reflexione sobre los modos de aprender y de enseñar, donde diferentes actores puedan realizar experiencias diversas que permitan mejorar permanentemente sus propias propuestas de enseñanza y usarlas como desencadenadoras de nuevos desafíos” (Aguerrondo, 2001:30); sean, asimismo, “un lugar de encuentro de las necesidades del sistema, de la discusión y reflexión pedagógica y del desarrollo profundo de los campos y los contenidos disciplinares” (Pogré, 1999). Entre las características distintivas del nuevo tipo de institución que se propone, destacan:

- Que los institutos se relacionen con las escuelas no sólo como espacios para realizar las prácticas de los futuros docentes, sino fundamentalmente como espacio de asistencia técnica y consejo pedagógico de los planteles docentes, a partir de la demanda de las mismas escuelas.

- Que los institutos trabajen no sólo puertas adentro, sino que propongan actividades abiertas a todos los docentes del sistema; por ejemplo, que los módulos previstos para la formación inicial de los futuros docentes sean abiertos a todos los maestros en servicio; de manera que, por un lado, los futuros docentes tengan la oportunidad de contrastar preguntas e intereses con quienes ya están enseñando y, por el otro, que quienes ya ejerzan tengan la oportunidad de volver a cursar módulos sustantivos para actualizarse.
- Que los institutos sean un espacio de formación continua donde tanto los docentes formadores como los profesores en servicio se actualicen en la misma institución como parte de su trabajo.
- Que las múltiples actividades del instituto sirvan de insumo para determinar el contenido de los cursos y las actividades de capacitación que se ofrezcan (Aguerrondo, 2001).

Asimismo, se ha considerado que para mejorar los procesos de formación docente es importante la articulación e integración dinámica entre las instituciones formadoras, las escuelas y diversos sectores académicos en las universidades y otras instituciones de educación superior. Con este propósito, en Argentina se ha puesto en marcha el Proyecto Polos de Desarrollo, el cual plantea que los institutos de formación docente continua trabajen en red con instituciones asociadas: una Universidad, más de una escuela que estén próximas geográficamente al polo y otros institutos.

2.2.3 LOS MECANISMOS PARA MEJORAR EL DESEMPEÑO DOCENTE.

Una tendencia que se está imponiendo gradualmente en diversas naciones, tiene que ver con el apoyo a los noveles docentes, durante los primeros años de su ejercicio profesional, a través de programas de inducción. En estos programas se prevé que los docentes experimentados actúen como mentores de quienes recién ingresan al servicio. Esta es una línea en la que actualmente se está trabajando en Argentina en el proyecto “Espacio de Mentoría”. En este proyecto se contempla que los institutos de formación docente asuman el desafío de resignificar su lugar formador, incluyendo un espacio de acompañamiento académico y pedagógico para los docentes noveles, a cargo de un equipo mentor constituido por un docente del IFD y un docente experto de EGB.

Otra tendencia que también se está imponiendo, tiene que ver con la elaboración de estándares para evaluar la calidad del desempeño profesional de los docentes y vincularlos con los tramos de una Carrera Profesional Docente. Estos estándares contemplan diversos niveles de desarrollo profesional del docente, desde un nivel de aprendiz hasta un nivel de experto. Sin embargo, en una primera etapa, también constituyen un mecanismo para evaluar la formación inicial y, por ende, la certificación de los programas de formación del profesorado. En esta dirección, en Argentina y Chile se elaboraron los documentos: *“Formación y transferencia de saberes y prácticas docentes para la inclusión educativa y social. Competencias profesionales en la formación de docentes”* y *“Estándares de Desempeño para la Formación Inicial de Docentes”*, respectivamente. En ambos documentos se describen los criterios y se proponen los indicadores para evaluar la formación inicial de los docentes. Dichos criterios son genéricos y se han formulado como descripciones de formas de desempeño procurando abarcar los actos de enseñanza y los procesos pedagógicos en el aula; por lo tanto, se expresan en términos de lo que sabe y puede hacer quien ingresa al ejercicio de la docencia.

En el caso de México, uno de los aspectos de evaluación que se establece en Carrera Magisterial, es precisamente el desempeño profesional; sin embargo, se prevé establecer nuevos criterios para mejorar el otorgamiento y el impacto de los incentivos profesionales. Asimismo, a partir de la firma del Compromiso Social por la Calidad de la Educación, en agosto de 2002, se prevé instituir un examen nacional de ingreso al servicio educativo que comprende tanto a los docentes de educación básica como a los docentes de educación normal. Con este examen se espera evaluar los conocimientos, habilidades y competencias fundamentales que deben reunir los docentes que se inician en la docencia en la educación básica y normal; por lo que los perfiles e indicadores que integren el examen, se definirán conforme a los planes y programas de estudio y a los lineamientos académicos vigentes. En este sentido, el examen puede representar un mecanismo para evaluar la formación docente inicial.

2.3 ACERCA DEL CARÁCTER INTEGRAL DE LAS POLÍTICAS DE DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS MAESTROS.

Dentro del amplio proceso de reformas que se vienen implementando desde principios de la década de los 90, en Argentina, Costa Rica, Chile y México, la transformación de la formación inicial es sólo un aspecto que contemplan las políticas de estos países a fin de avanzar en la profesionalización de los maestros; de esta manera el carácter integral se manifiesta en:

- El fortalecimiento de la profesión docente a través de acciones que incidan en el mejoramiento de la formación y competencia profesional de los docentes; pero también en la valoración social de la enseñanza, el nivel de retribuciones del profesorado y las condiciones en que laboran, reconociendo su derecho a la autonomía profesional y a participar en la toma de decisiones.
- El mejoramiento de la formación y competencia profesional de los docentes, considerando los mecanismos para atraer y retener a mejores candidatos a la profesión docente, los procesos conducentes a su formación inicial y continua, así como los mecanismos que permitan mejorar su desempeño profesional.
- La transformación de la formación docente inicial que contemple no sólo la renovación curricular, sino también la introducción de cambios en la organización de las instituciones formadoras, el incremento del potencial académico de los docentes formadores, la evaluación –interna y externa– de las instituciones, así como la acreditación de los programas de formación del profesorado.

Entre los aspectos en que se observan divergencias destacan:

- El establecimiento de una carrera profesional docente que articule la calidad del desempeño profesional con las remuneraciones. El mayor avance se presenta en México con Carrera Magisterial, aunque se reconoce la necesidad de avanzar hacia un nuevo marco de incentivos profesionales.
- El establecimiento de estándares para evaluar la calidad del desempeño profesional que contemple diversos niveles para avanzar en una carrera profesional y vincularlos con un sistema de incentivos profesionales. Un mayor avance se presenta en Argentina y Chile.
- La conformación de un sistema de formación docente unificado que articule la formación inicial con la formación continua del profesorado. Un mayor avance se presenta en Argentina ya que las instituciones formadoras también se hacen cargo de la formación de los docentes en servicio.
- Se vislumbra como un avance importante en Argentina, la creación de espacios de acompañamiento a los noveles docentes a cargo de un equipo mentor, en el que se integran los docentes de las instituciones formadoras y los maestros expertos de los centros escolares.

3. LAS PROPUESTAS CURRICULARES PARA LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA.

Como se mencionó anteriormente, a diferencia de México, en Argentina, Costa Rica y Chile, las instituciones formadoras de docentes gozan de autonomía para elaborar sus planes de estudio. Sin embargo, con el propósito de avanzar en el mejoramiento de la calidad de la formación inicial de los maestros, los Ministerios de Educación de estos países han definido el perfil profesional de los futuros docentes; de manera que sirvan como un marco orientador a partir del cual las instituciones desarrollen sus propias propuestas

curriculares de formación docente. Por ello, en este apartado se retoma dicha información, a fin de conocer el perfil del docente que se desea formar¹⁶.

En Argentina, a partir de la especificación de los saberes que son propios del quehacer docente; es decir, saber qué enseñar, conocer a quién se enseña, saber cómo enseñar y saber para qué enseñar, se determinaron las siguientes competencias profesionales que se deberán desarrollar tanto en la formación inicial como en la formación continua de los docentes: competencia empática, competencia comunicativa, competencia cognitiva, competencia didáctico-disciplinar, competencia institucional, competencia creativa y competencia de ciudadanía. Asimismo, se considera que un análisis acerca de las competencias profesionales docentes requiere de dos condiciones: i) la práctica reflexiva que implica la reflexión sobre la experiencia que favorece la construcción de nuevos saberes y; ii) la implicación crítica que supone el compromiso de los docentes en el debate sobre el sentido político de la educación en relación con sus fines, la democratización de la cultura y la gestión del sistema educativo.

En México, las competencias que definen el perfil de egreso de la Licenciatura en Educación Primaria, se agrupan en cinco grandes campos: a) habilidades intelectuales específicas; b) dominio de los contenidos de enseñanza; c) competencias didácticas; d) identidad profesional y ética y; e) capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de sus alumnos y del entorno de la escuela. Los rasgos del perfil, además de ser el referente fundamental para la elaboración del plan de estudios, constituyen un punto de referencia para que las comunidades normalistas dispongan de criterios para valorar el avance del plan y los programas, la eficacia del proceso de enseñanza y de los materiales de estudio; así como el desempeño de los estudiantes.

En Costa Rica, a partir de la consideración de que el educador es un sujeto que posee creencias respecto a todos los aspectos de la realidad –social, económica cultural y

¹⁶ Nos referimos a los documentos: *Formación y transferencia de saberes y prácticas docentes para la inclusión educativa y social. Competencias profesionales en la formación de docentes*, para el caso de Argentina; *Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria* para el caso de México; *Experiencia de Capacitación en Costa Rica*, para el caso de Costa Rica; *Estándares de Desempeño para la Formación Inicial de Docentes*, para el caso de Chile. (Ver Anexo 4)

educativa– producto del contexto en que le corresponde interactuar, así como que posee una historia de vida y es capaz de reflexionar sobre sus creencias y transformarlas a la luz de los requerimientos de los educandos y la comunidad, se considera que la formación de los docentes debe tomar en cuenta los siguientes elementos: a) aspecto pedagógico, didáctico y curricular; b) aspecto psicológico y cognitivo; c) aspecto filosófico; d) aspecto antropológico y; e) aspecto sociológico.

En Chile, a partir de la especificación de la misión y tareas del docente y, consecuentemente, del perfil del recién egresado de las carreras de pedagogía, se formularon los estándares o criterios para evaluar el desempeño docente esperado. Dichos estándares o criterios descansan sobre dos elementos conceptuales importantes: i) la base de conocimientos y capacidades requeridas para un buen ejercicio docente y; ii) los elementos constitutivos o claves del proceso de enseñanza-aprendizaje. En relación con los conocimientos básicos que requieren los futuros profesores para un desempeño docente eficaz se destaca que, además del aprendizaje práctico, necesitan conocimientos significativos sobre los siguientes aspectos: a) contenidos del campo disciplinario o área de especialización respectiva; b) los alumnos a quienes van a educar; c) aspectos generales o instrumentales considerados importantes para la docencia; d) el proceso de enseñanza, las formas de organización de la enseñanza y el currículum de los distintos niveles y; e) las bases sociales de la educación y de la profesión docente.

3.1 EL PERFIL DEL DOCENTE QUE SE DESEA FORMAR.

Evidentemente, la complejidad y diversificación que ha adquirido la labor educadora de los maestros implica enormes retos a la tarea de formar a los futuros docentes, sobre todo en un contexto como el actual, en que los docentes se enfrentan a crecientes requerimientos en su práctica cotidiana y a imprevisibles desafíos futuros. Frente a esta situación, se impone cada vez con mayor fuerza la formación de un profesional que sea capaz de analizar el contexto en el que desarrolla su actividad y dar respuesta a las situaciones problemáticas que enfrenta en su práctica; un profesional que sea capaz de tomar decisiones y optar ante

dilemas, en función de un conjunto de saberes teóricos y prácticos que le proporcionen fundamento racional a sus acciones.

Del análisis de los perfiles propuestos en los documentos mencionados, se desprenden una serie de elementos coincidentes en relación con los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que deberán desarrollarse a partir del currículum de formación docente inicial.

3.1.1 UN DOCENTE QUE SABE QUÉ ENSEÑAR.

Un primer aspecto que resalta en los perfiles propuestos es que el docente debe saber “qué” enseñar; es decir, debe tener el dominio de los conocimientos objeto de enseñanza. Sin embargo, si el docente debe ser capaz de tomar decisiones y optar ante dilemas, en función de un conjunto de saberes que le proporcionen fundamento racional a sus acciones, entonces el dominio de las disciplinas que va a enseñar no puede circunscribirse solamente al conocimiento que lo habilite para desarrollar el currículum del grado y nivel respectivo, sino que este dominio decididamente implica una mayor profundidad acerca de la evolución de las disciplinas y de sus fundamentos epistemológicos.

En este sentido, la propuesta de Argentina presenta un avance significativo ya que se destaca que el saber “qué” enseñar supone un dominio con una profundidad y extensión mayor que los requeridos para su desarrollo en el aula, por lo que se distinguen cinco aspectos:

- *El conocimiento de su campo disciplinar o áreas de especialización:* este conocimiento pone el énfasis en la comprensión y jerarquización de los conceptos y procedimientos y sus modos de construcción, a fin de que los estudiantes puedan interpretar el sentido de la teoría en relación con las prácticas de enseñanza;
- *El conocimiento de la historia de su propia disciplina* o algunos aspectos relevantes de la misma si se trata de una formación no específica;
- *El conocimiento de los fundamentos epistemológicos de la disciplina de referencia de su práctica docente,* de modo de elaborar criterios para orientarla y fundamentarla;

- *La capacidad de establecer relaciones entre diferentes disciplinas* cuando las situaciones lo ameriten; y
- *La capacidad de evaluar permanentemente la vigencia de los saberes* que incluye en el proyecto de enseñanza (MECyT, 2002).

En el caso de México, el dominio de los contenidos de la enseñanza únicamente se establece en función de los conocimientos requeridos para desarrollar adecuadamente el currículum de educación primaria, como se desprende de los siguientes aspectos:

- a) “Conoce con profundidad los propósitos, los contenidos y los enfoques que se establecen para la enseñanza, así como las interrelaciones y la racionalidad del plan de estudios de educación primaria.
- b) Tiene dominio de los campos disciplinarios para manejar con seguridad y fluidez los temas incluidos en los programas de estudio.
- c) Reconoce la secuencia lógica de cada línea de asignaturas de educación primaria y es capaz de articular contenidos de asignaturas distintas de cada grado escolar, así como de relacionar los aprendizajes del grado que atiende con el nivel y el conjunto de la educación básica.
- d) Sabe establecer una correspondencia adecuada entre la naturaleza y grado de complejidad de los contenidos educativos con los procesos cognitivos y el nivel de desarrollo de sus alumnos” (SEP, 1997).

En el caso de Costa Rica, si bien no se hace referencia explícita en cuanto al dominio de los contenidos objeto de enseñanza, de acuerdo con los lineamientos y pautas orientadoras para operar la política curricular hacia el siglo XXI, se considera que los ejes que deben guiar la labor educadora de los docentes se centran en la atención a la calidad y la búsqueda de igualdad de condiciones y oportunidades educativas que satisfagan las necesidades básicas de aprendizaje de la población en edad escolar.

En el caso de Chile, se destaca que los futuros docentes necesitan conocimientos significativos sobre los contenidos del campo disciplinario o área de especialización respectiva, con énfasis en la comprensión de los conceptos centrales de las diferentes disciplinas y su modo de construcción; pero también, conocimientos acerca de los

procedimientos respecto a aquellas materias cuyo aprendizaje se evidencia en acciones y productos.

3.1.2 UN DOCENTE QUE SABE CÓMO ENSEÑAR.

Otro aspecto en el que también se observan coincidencias en relación con el perfil profesional de los futuros docentes refiere a las competencias didácticas que se requieren para un buen desempeño profesional. De modo que los docentes deberán tener el dominio no sólo de los contenidos de las asignaturas que se establecen para la enseñanza –lo cual implica la comprensión de los conceptos, procedimientos y modos de construcción de los diferentes campos disciplinarios– sino también de los enfoques didácticos que les permitan organizar y aplicar estrategias y formas de evaluación acordes a las características de sus alumnos.

En el caso de Argentina, se señala que puesto que el docente debe saber cómo enseñar desde el respeto a las particularidades de cada disciplina, tiene que: i) conocer los enfoques didácticos de los diferentes campos disciplinarios; ii) generar desequilibrios cognoscitivos y momentos de interacción entre pares y; iii) poder reflexionar sobre los efectos de sus intervenciones. De manera específica, se indica que la competencia didáctico-disciplinar implica concebir la enseñanza adecuándola al contexto en que se desarrolla, articulando los saberes disciplinares con las teorías de la enseñanza, y entendiendo que lo que ocurre en las escuelas no es natural sino una construcción social y cultural.

“Los docentes deben poder conocer, seleccionar, evaluar, y recrear estrategias de intervención didáctica según los diferentes contenidos disciplinares, incluyendo recursos diversos y, si fuera posible, las nuevas tecnologías de la información y de las comunicaciones. El proceso de diseño y gestión de estas estrategias y la práctica evaluativa continua les brindarán la oportunidad de desarrollar progresivamente una práctica profesional autónoma” (MECyT, 2002).

En el caso de México, las competencias didácticas que se espera que desarrolle el estudiante normalista también refieren al conocimiento, selección y aplicación de distintas estrategias didácticas, adecuándolas al contexto en que desarrolla su actividad. Para ello,

debe tomar en cuenta tanto el nivel de desarrollo de sus alumnos como las características sociales, culturales y familiares que influyen en el proceso de enseñanza, reconociendo las diferencias individuales e identificando las necesidades especiales de educación de los estudiantes. Asimismo, el conocimiento y la puesta en práctica de diferentes estrategias y formas de evaluación debe permitirle valorar tanto el aprendizaje de sus alumnos como la calidad de su propio desempeño a fin de modificar los procedimientos didácticos que aplica. Lo anterior, se desprende de los siguientes aspectos:

- a) “Sabe diseñar, organizar y poner en práctica estrategias y actividades didácticas, adecuadas a los grados y formas de desarrollo de los alumnos, así como a las características sociales y culturales de éstos y de su entorno familiar, con el fin de que los educandos alcancen los propósitos de conocimiento, de desarrollo de habilidades y de formación valoral establecidos en los lineamientos y planes de estudio de la educación primaria.
- b) Reconoce las diferencias individuales de los educandos que influyen en los procesos de aprendizaje y aplica estrategias didácticas para estimularlos; en especial, es capaz de favorecer el aprendizaje de los alumnos en riesgo de fracaso escolar.
- c) Identifica las necesidades especiales de educación que pueden presentar algunos de sus alumnos, las atiende, si es posible, mediante propuestas didácticas particulares y sabe dónde obtener orientación y apoyo para hacerlo.
- d) Conoce y aplica distintas estrategias y formas de evaluación sobre el proceso educativo que le permiten valorar efectivamente el aprendizaje de los alumnos y la calidad de su desempeño docente. A partir de la evaluación, tiene la disposición de modificar los procedimientos didácticos que aplica” (SEP, 1997).

En el caso de Costa Rica, se considera que es necesario superar el enfoque pedagógico academicista y rígido, centrado en la transmisión de información, en la memorización y en la repetición mecánica; por lo que deben propiciarse estrategias metodológicas activas, participativas y lúdicas que respondan a los intereses de los educandos. Igualmente, se señala que ante situaciones distintas y cambiantes es necesario adoptar diferentes estrategias; pero, además, que se debe promover el aprendizaje mediante retos cognitivos,

así como fomentar estrategias metacognitivas de modo que se propicie el análisis crítico y la reflexión sobre lo que hacemos y creemos.

En el caso de Chile, se destaca que es necesario entender la relación entre conocimiento disciplinario y pedagogía y la forma de traducir el primero en acciones de enseñanza. Asimismo, se señala que es preciso conocer las maneras de conceptualizar la enseñanza, las estrategias para organizar los procesos de enseñanza y establecer un ambiente de aprendizaje propicio, acorde con las características de desarrollo cognitivo, social y moral de los estudiantes. De la misma manera, debe saber cuál es el sentido y propósito de la evaluación, así como conocer fórmulas variadas para atender las distintas metas de la enseñanza y las formas de apoyar a los estudiantes en sus dificultades personales, sociales y de aprendizaje. También se subraya que la calidad de la enseñanza depende de la disposición y capacidad del docente para reflexionar sobre su trabajo a fin de valorar su efectividad, relacionarlo con nuevas metas y tomar conciencia de los problemas que requieren su atención.

3.1.3 UN DOCENTE QUE CONOCE A SUS ALUMNOS.

Otro de los saberes fundamentales de los profesores se refiere al conocimiento del sujeto de aprendizaje, tanto acerca del nivel de desarrollo cognitivo de los educandos como de las condiciones socioculturales, familiares y afectivas que inciden en los procesos de aprendizaje; de manera que, a partir de estos saberes pueda diseñar, seleccionar e implementar diversas estrategias de intervención didáctica que favorezcan el aprendizaje y eviten el fracaso escolar de los estudiantes.

En el caso de Argentina, se explicita que el docente debe saber y conocer a “quién” enseña, lo que implica reconocer al sujeto de aprendizaje como un activo constructor de conocimientos, actitudes y valores. En razón de ello debe:

- *“Conocer el contexto emocional, social y familiar de sus estudiantes; las condiciones afectivas y socioculturales inciden en los procesos de*

aprendizaje y al conocerlas podrá tomarlas en cuenta para aprovechar esa diversidad en el logro de mejores resultados.

- *Disponer de estrategias para conocer los saberes previos de sus estudiantes*, recuperando las respuestas de los mismos ante las situaciones que se planteen para reelaborarlas y tomarlas como punto de partida para la intervención docente posterior.
- *Conocer las características culturales y evolutivas de sus alumnos*, especialmente para acercarse a ellos, conociendo sus formas de pensar, de sentir y de actuar” (MECyT, 2002).

En el caso de México, los saberes respecto a los sujetos de aprendizaje refieren al conocimiento sobre los procesos cognitivos y el nivel de desarrollo de los educandos, las características socioculturales y del entorno familiar de los estudiantes, el reconocimiento de las diferencias individuales que influyen en los procesos de aprendizaje, así como a la identificación de las necesidades educativas especiales que puedan presentar algunos de sus alumnos.

En el caso de Costa Rica, se señala que el docente debe conocer la evolución cognitiva de los estudiantes, de manera que le permita saber la etapa de desarrollo en que se encuentran y adecuar los contenidos a sus expectativas; conocer diversas estrategias de aprendizaje, así como tener presente que cualquier proceso de aprendizaje que se emprenda debe tener como premisa que el sujeto siempre sabe, por lo que deben considerarse los saberes previos de los estudiantes a fin de generar un conocimiento cualitativamente superior al inicial.

En el caso de Chile, se destaca que al relacionar los actos de enseñanza directamente con quienes están en situación de aprender, la condición primera para su efectividad es reconocer y comprender el estado actual en que se encuentran quienes aprenden: sus conocimientos previos, sus capacidades, sus necesidades. Específicamente, los conocimientos significativos que los futuros docentes requieren sobre los alumnos a quienes van a educar, refieren a:

“Cómo ocurre el desarrollo de niños y jóvenes en sus dimensiones biológicas, emocionales, sociales y morales; nociones sobre los procesos de aprendizaje, la relación entre aprendizaje y desarrollo, la diversidad de estilos de aprendizaje y

de inteligencias y las diferentes necesidades de niños y niñas” (MINEDUC, 2000).

En suma, en relación con la base de conocimientos necesarios para un buen desempeño profesional, se observan consensos en que los docentes deben saber “qué” enseñar, “cómo” enseñar y conocer a “quién” enseña; sin embargo, de acuerdo con los rasgos de los perfiles propuestos es posible distinguir otros saberes que también se consideran importantes para el ejercicio profesional de los docentes.

3.1.4 OTROS SABERES DOCENTES.

Evidentemente, la formación de los futuros docentes no puede limitarse al conocimiento de los contenidos objeto de enseñanza, los enfoques didácticos de las diferentes disciplinas y las formas de organización de la enseñanza, ni a las características socioculturales, familiares, afectivas y de desarrollo cognitivo de los estudiantes que inciden en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, con prioridades y énfasis distintos se considera que el aprendizaje en la formación inicial también debe contemplar los siguientes saberes:

- *Conocimiento acerca de los fines, objetivos y sentido de la educación.* En el caso de Argentina, se señala que el docente debe saber “para qué” enseñar, respondiéndose sobre el sentido personal y social de su práctica e imprimiendo una intencionalidad pedagógica a su tarea. En el caso de México, se destaca que, a partir de una valoración realista, el docente reconoce el significado que su trabajo tiene para sus alumnos, sus familias y la sociedad.
- *Conocimiento sobre las bases sociales de la educación.* En el caso de Chile, este aspecto incluye la comprensión tanto de los factores sociales y culturales que afectan los procesos educativos en las instituciones escolares como de las formas de organización y los problemas que enfrentan los sistemas educativos. En el caso de Costa Rica, se menciona que el docente debe poseer un profundo conocimiento sobre la realidad

social y económica, así como que el conocimiento de la diversidad cultural posibilita un acercamiento a la realidad de manera diferenciada.

- *Conocimiento acerca de la profesión docente.* En el caso de Chile, este aspecto contempla la disposición y actitudes requeridas para un buen profesional: colegialismo, ética profesional y responsabilidad por las personas que le corresponde atender. En el caso de México, se señala que el docente asume su profesión como una carrera de vida, conoce sus derechos y obligaciones y utiliza los recursos a su alcance para mejorar su capacidad profesional.
- *Conocimiento sobre los medios y materiales para la enseñanza.* En el caso de México, se destaca que el docente conoce los materiales de enseñanza y los recursos didácticos disponibles y los emplea con creatividad, flexibilidad y propósitos claros, combinándolos con los que ofrece el entorno escolar.
- *Conocimiento de aspectos instrumentales considerados importantes para la docencia.* En el caso de Argentina se subraya que el docente tiene que conocer el manejo de diversos medios de información y comunicación para potenciar, desde el uso de las nuevas tecnologías, el desarrollo de estrategias y metodologías relacionadas con la gestión de información y la producción de conocimientos.

3.1.5 HABILIDADES, ACTITUDES Y VALORES.

En relación con las habilidades que se deberán desarrollar a partir del currículum de formación docente inicial, además de un conjunto de habilidades intelectuales que tienen que ver con la búsqueda, selección y empleo de información de diverso tipo, así como con la adecuación de los diferentes discursos comunicativos al interlocutor y a la situación, lo que implica expresar con claridad sus ideas en forma oral y escrita; éstas refieren

principalmente a las competencias didácticas que se pretenden promover en la formación inicial. En efecto, a partir del conocimiento de los contenidos y enfoques de las disciplinas objeto de enseñanza, así como de las características socioculturales y evolutivas de los estudiantes, se espera que los futuros docentes puedan diseñar, seleccionar, aplicar y evaluar las distintas estrategias didácticas y formas de evaluación que utiliza para guiar el proceso de enseñanza y aprendizaje. En este proceso, un importante componente tiene que ver con la capacidad de reflexionar sobre los efectos de su intervención, de manera que al resolver las diferentes situaciones problemáticas que afrontan en su práctica cotidiana, puedan generar respuestas propias a partir de sus conocimientos y experiencias. En este sentido, la práctica reflexiva posibilita mejorar los resultados de su labor educativa, como se señala en los casos de México y Chile; o incluso desarrollar progresivamente una práctica profesional autónoma, como se destaca en el caso de Argentina.

Por lo que corresponde a las actitudes, los profesores deberán estar dispuestos a una permanente búsqueda de nuevos conocimientos y a evaluar su propio desempeño a partir de las estrategias didácticas implementadas y de los resultados de aprendizaje de sus alumnos. Asimismo, se espera que valoren el trabajo en equipo para compartir un proyecto educativo y contribuyan a la solución de los principales problemas que enfrenta la comunidad donde laboran.

Por cuanto a los valores se refiere, especialmente se destaca que los docentes deberán apreciar y respetar la diversidad social, cultural y étnica de los educandos. Asimismo, en el caso de México, los maestros deben asumir, como principios de su acción y de sus relaciones con los miembros de la comunidad educativa, los valores de respeto y aprecio a la dignidad humana, libertad, justicia, igualdad, democracia, solidaridad, tolerancia, honestidad y apego a la verdad. Por su parte en el caso de Costa Rica, los profesores deben clarificar y vivenciar, además los valores de tolerancia, autonomía, solidaridad, cooperación y libertad. A su vez, en el caso de Argentina y Chile, la convivencia y participación democrática, así como el cuidado del medio ambiente son áreas que deben incluirse en la formación docente.

3.2 FUNDAMENTOS DE LAS PROPUESTAS CURRICULARES.

A partir del perfil profesional de los futuros docentes definido en los documentos a que hicimos referencia en el apartado anterior, es posible dar cuenta de los fundamentos filosóficos, epistemológicos y psicológicos que sustentan las propuestas curriculares de formación docente inicial en estos países.

Los principios, orientaciones y valores que sustentan los sistemas educativos nacionales, constituyen el fundamento filosófico de estas propuestas de formación docente. En este sentido, la misión del maestro es contribuir al desarrollo integral de los educandos incorporando sus dimensiones biológicas, afectivas, cognitivas, sociales, culturales y morales. Un aspecto importante que se destaca es la búsqueda de igualdad de oportunidades educativas, tanto en relación con el acceso y permanencia como en lo concerniente a los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Asimismo, el aprecio y respeto a la diversidad social, cultural, étnica y de opiniones, la convivencia y participación democrática, la tolerancia y la solidaridad, entre otros, son los valores que los docentes habrán de asumir en su práctica cotidiana y en las relaciones con sus alumnos, los padres de familia y sus colegas.

Por otra parte, los principios del constructivismo y del socio-constructivismo constituyen los fundamentos epistemológicos y psicológicos de estas propuestas. Las referencias al respecto, aparecen de manera explícita en el caso de Costa Rica, donde se señala que:

“En el marco de las decisiones políticas y curriculares se opta por un enfoque curricular que asume principios del constructivismo y del socio-constructivismo, los cuales se convierten en un medio que permite concretar el logro de la excelencia y la equidad” (Orozco, 1999).

Bajo estos enfoques, se asume que el conocimiento no está dado de forma natural sino que es producto de una construcción social y cultural. Se reconoce que el individuo es un sujeto activo que aprende a través de la interacción con el objeto de estudio. Esto significa que el objeto de estudio debe estimular el interés y la necesidad de descubrir o crear las relaciones

necesarias que permitan, en forma individual y grupal, encontrar respuestas y construir un conocimiento con significado. De acuerdo con estos enfoques, el sujeto opera en dos dimensiones: la individual y la social; cada dimensión abarca los planos: intelectual, afectivo y social. En la individual, se busca el crecimiento personal, la construcción de la autonomía intelectual y moral y la autorrealización. En la dimensión social se propicia la interacción en un ambiente de flexibilidad y libertad.

Derivado de esta concepción epistemológica y acorde con el enfoque de las actuales propuestas curriculares para la enseñanza básica, se adopta una visión constructivista respecto a la enseñanza y el aprendizaje. Bajo este enfoque psicológico, se espera que los estudiantes–futuros maestros construyan sus propios significados a partir de sus conocimientos previos; por ello, los docentes formadores deberán generar desequilibrios cognoscitivos y momentos de interacción entre pares, para provocar la construcción de los aprendizajes; así como promover estrategias metacognitivas, de manera que se fomente el análisis crítico y la reflexión sobre las diferentes propuestas de enseñanza. De esta manera, los futuros docentes podrán adoptar estrategias pertinentes al contexto y a las características de sus alumnos.

3.3 CAMPOS DE FORMACIÓN QUE CONTEMPLAN LOS PLANES DE ESTUDIO.

En este apartado se intenta dar cuenta, de la forma cómo se concreta en las diferentes propuestas curriculares, la base de conocimientos que requieren los futuros docentes para un buen desempeño profesional y, al mismo tiempo, establecer las posibles diferencias entre los distintos planes de estudio de la formación inicial de los maestros de educación primaria. En este sentido, las asignaturas que comprenden los diferentes planes de estudio fueron agrupadas tomando como base los campos de formación que contempla la propuesta curricular en Argentina –el campo de la formación general, el campo de la formación especializada y el campo de la formación orientada¹⁷. Ello, en virtud de que con base en el análisis de los distintos perfiles docentes, nos parece que dicha categorización ofrece una

¹⁷ La clasificación de las asignaturas que comprende cada uno de estos campos en las diferentes propuestas curriculares que fueron analizadas, puede consultarse en el Anexo 5.

perspectiva útil para distinguir lo que en estos planes constituye el conjunto de saberes teóricos y prácticos que necesita el docente para enseñar.

Es importante destacar, que en los planes de estudio también se contemplan asignaturas que refieren a contenidos regionales, como es el caso de México; a materias relacionadas con la formación teológica, tal como sucede en la Pontificia Universidad Católica de Chile; así como asignaturas optativas o seminarios de titulación. Por ello, se decidió incluir en la clasificación el rubro de “otras”¹⁸.

3.3.1. EL CURRÍCULUM DE FORMACIÓN DOCENTE EN ARGENTINA.

En este caso, se analizan las asignaturas que conforman los planes de estudio para Profesor en Enseñanza Primaria, de la Escuela Normal Superior No. 7 “José María Torres” y Profesor de Educación General Básica 1º y 2º Ciclo, del Instituto Superior de Formación Docente No. 803. Si bien en ambos planes la duración de la formación es de 3 años, en el primer caso el plan de estudios comprende 34 materias, en tanto que en el segundo caso contempla 30 asignaturas.

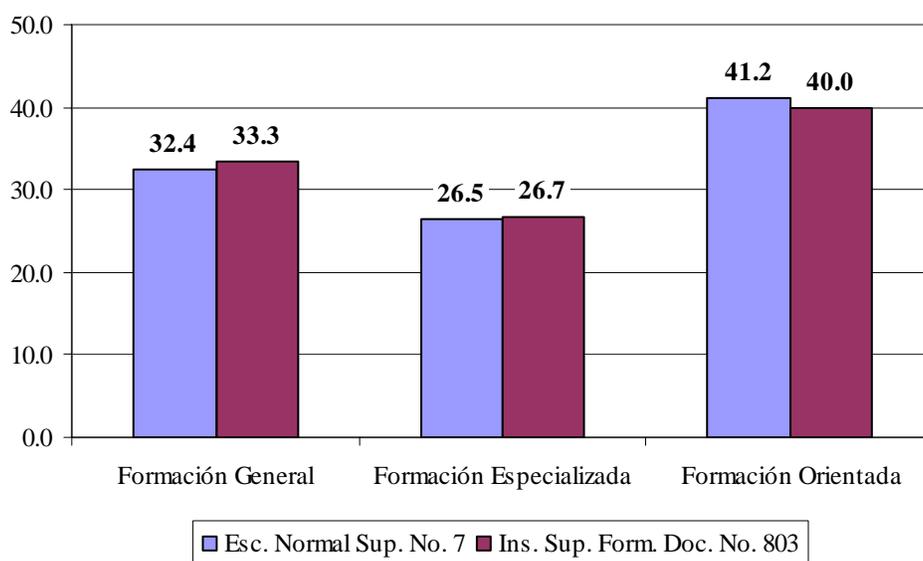
Como se recordará, en Argentina se prevé que los Diseños Curriculares Institucionales para la formación de docentes se adecuen tanto a los Lineamientos Curriculares Provinciales como a los Contenidos Básicos Comunes acordados por el Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE). En este sentido, ambos planes de estudio están configurados conforme a los campos de formación general, especializada y orientada. Así, en la distribución porcentual de las asignaturas que comprende el plan de estudios para Profesor en Enseñanza Primaria, de la Escuela Normal Superior No. 7 “José María Torres”, corresponde el 32.4% al campo de la formación general; el 26.5% al campo de la formación especializada y el 41.2% al campo de la formación orientada.

¹⁸ En este apartado únicamente se describe la participación porcentual de las asignaturas de los diferentes planes de estudio por país, un análisis que considera el peso relativo de estos campos en la formación de los docentes en una perspectiva comparada, se realiza en el apartado: “Análisis interregional de las propuestas curriculares para la formación inicial de los maestros de educación primaria”.

Por su parte, las asignaturas del plan de estudios de la carrera de Profesor de Educación General Básica 1° y 2° Ciclo, del Instituto Superior de Formación Docente No. 803, se encuentran distribuidas de la siguiente manera: campo de la formación general (33.3%), campo de la formación especializada (26.7%) y campo de la formación orientada (40.0%).

Conforme a la distribución porcentual de las asignaturas de ambos planes de estudio (ver gráfica 1), se observa que, en virtud de las disposiciones del Ministerio de Educación, existe una distribución semejante de los diferentes campos que comprenden las propuestas de formación docente y que el acento está puesto en las asignaturas relacionadas tanto con el saber disciplinar como con el saber sobre la enseñanza y el aprendizaje de las diferentes disciplinas que conforman el currículum de la educación primaria.

Gráfica 1. Distribución porcentual de las asignaturas de los planes de estudio en Argentina



3.3.2 *EL CURRÍCULUM DE FORMACIÓN DOCENTE EN MÉXICO.*

En nuestro país, han sido dos las propuestas curriculares que se han implementado en la formación inicial de los maestros de educación primaria, a partir de la transferencia de la educación normal del nivel medio al nivel de educación superior: el plan de estudios de 1984 y el plan de 1997. En ambos planes la duración de la formación es de 4 años.

El plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria de 1984, que comprendía un total de 63 asignaturas, fue organizado en dos grandes áreas de formación: el área general de tronco común y el área específica al nivel educativo. A su vez, el área general estaba integrada por tres líneas de formación: a) social; b) pedagógica y psicológica y; c) cursos instrumentales. De acuerdo con la clasificación de las asignaturas, que se describió líneas arriba, el 34.9% correspondía al área de formación general, el 23.8% al área de la formación especializada, el 36.5% al área de la formación orientada y sólo el 4.8 % a asignaturas relacionadas con contenidos regionales o locales y a la elaboración del informe para la obtención del título.

Cabe mencionar, que el plan 1984 estaba basado en una concepción de la docencia en que la formación práctica no tenía un lugar preponderante. La docencia, se concebía más bien como una actividad conceptual, basada en la investigación educativa, en la ciencia y en la tecnología. En consecuencia, una de las finalidades principales de esta propuesta curricular consistía en preparar a los estudiantes en la investigación y la experimentación educativas, para realizarlas en el campo en que ejercerían la docencia, con una actitud dispuesta a las innovaciones pedagógicas. De esta manera, se pretendía formar profesores e investigadores de la enseñanza.

Por su parte, la actual propuesta curricular parte del reconocimiento de que si bien en el plan de estudios de 1984 se dio un peso importante a los contenidos teóricos y a la formación para la investigación educativa, no se atendió adecuadamente la relación entre la teoría aprendida y la práctica profesional; además, de que la excesiva carga de contenidos, distrajo el cumplimiento efectivo de la función central y distintiva de las escuelas normales: formar para la docencia y para el trabajo en la escuela (Ponce, 1998).

En consecuencia, a partir de la definición del perfil de egreso, se establecieron los criterios y orientaciones para la elaboración del nuevo plan de estudios. Entre estos, destacan por su relevancia en la organización y la secuencia de las asignaturas, los siguientes:

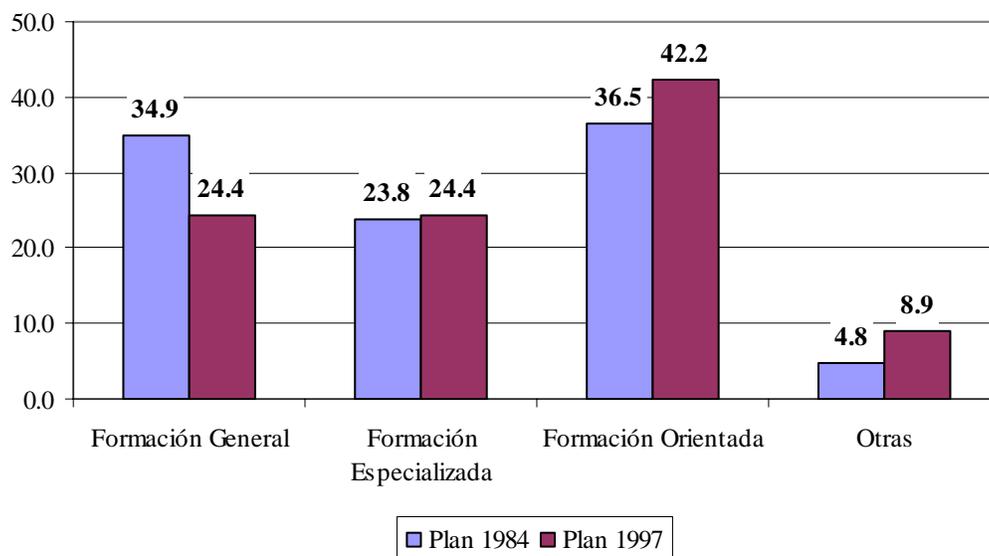
- El dominio de los contenidos de la educación primaria se realiza de manera integrada con la capacidad para enseñarlos y orientar su apropiación por parte de los niños;
- La formación inicial de profesores establece una relación estrecha y progresiva del aprendizaje en el aula con la práctica docente en condiciones reales;
- El aprendizaje de la teoría se vincula con la comprensión de la realidad educativa y con la definición de las acciones pedagógicas;
- La formación inicial preparará a los estudiantes normalistas para reconocer y atender las diferencias individuales de sus alumnos y para actuar a favor de la equidad de los resultados educativos;
- La expresión artística, la educación física y las actividades deportivas constituyen aspectos importantes de la formación de los futuros maestros;
- Las escuelas normales ofrecerán oportunidades y recursos para la formación complementaria de los estudiantes. Entre los principales campos de formación complementaria se sugieren: a) el aprendizaje de una lengua extranjera, b) el aprendizaje o consolidación del dominio de una lengua indígena y, c) el uso de computadoras y redes de información;
- Los estudiantes y maestros deben disponer de medios tecnológicos, para utilizarlos como recursos de enseñanza y aprendizaje, y para apoyar su formación permanente (SEP, 1997).

Así, el mapa curricular considera 45 asignaturas, organizadas en tres áreas de formación: a) actividades principalmente escolarizadas; b) actividades de acercamiento a la práctica escolar y; c) práctica intensiva en condiciones reales de trabajo. Las dos primeras se desarrollan a lo largo de los seis primeros semestres; en tanto que la última ocupa los dos

últimos semestres de la formación. Atendiendo a la clasificación propuesta, se otorga mayor peso a las asignaturas del campo de la formación orientada (42.2%), en contraste con el campo de la formación general (24.4%) y el campo de la formación especializada (24.4%); el 8.9% restante se destina a asignaturas relacionadas con contenidos regionales o locales y a seminarios de análisis del trabajo docente para la elaboración del informe recepcional.

De acuerdo con la distribución porcentual de las asignaturas de estos planes de estudio (ver gráfica 2), se aprecia que si bien en ambos casos subyace una concepción de la docencia, a partir de la cual se pretende que el docente tenga no sólo el dominio de los contenidos disciplinares sino también que conozca los enfoques didácticos que le permitan organizar los procesos de enseñanza y evaluar las estrategias que utilice, éstas corresponden al 42.2% del total de las asignaturas, en la actual propuesta curricular, y al 36.5%, en el plan anterior.

Gráfica 2. Distribución porcentual de las asignaturas de los planes de estudio en México



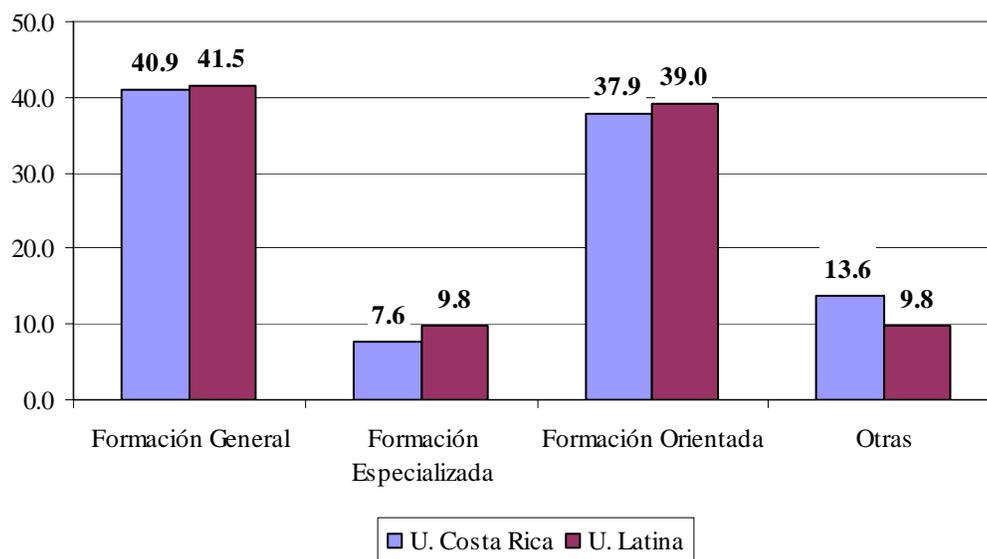
3.3.3 *EL CURRÍCULUM DE FORMACIÓN DOCENTE EN COSTA RICA.*

En este caso, se analizan los planes de estudio de la Licenciatura en Educación Primaria de la Universidad de Costa Rica, institución pública, y de la Licenciatura en Educación ciclos I y II de la Universidad Latina, institución privada. En el primer caso, el plan de estudios contempla tres salidas con una duración de 2 años cada una: Profesorado, Bachillerato y Licenciatura (6 años en total). En el segundo caso, la duración de la carrera a nivel de Bachillerato abarca 2 años y 8 meses, en tanto a nivel Licenciatura contempla una duración adicional de 1 año y 4 meses (4 años en total).

El plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria de la Universidad de Costa Rica, comprende un total de 66 asignaturas; de las cuales el 40.9% corresponde al campo de la formación general, el 37.9% al campo de la formación orientada y sólo el 7.6% al campo de la formación especializada. El 13.6% restante, corresponde a materias optativas y a seminarios de titulación. Por su parte, las 41 asignaturas que comprende el plan de estudios de la Licenciatura en Educación ciclos I y II de la Universidad Latina, se encuentran distribuidas de la siguiente manera: campo de la formación general (41.5%), campo de la formación orientada (39.0%), campo de la formación especializada y “otras asignaturas” (9.8%).

Con base en la distribución porcentual de las asignaturas de estos planes de estudio (ver gráfica 3), se observa que en ambas propuestas curriculares, se otorga un peso importante tanto a los contenidos teóricos que permitirán a los futuros docentes conocer, analizar y comprender la realidad educativa (40.9% y 41.5%), como al dominio de los contenidos disciplinares y enfoques didácticos para la enseñanza (37.9% y 39.0%); mientras que la formación especializada, es decir, aquélla que contempla las asignaturas relacionadas con el conocimiento de los alumnos, así como las que se destinan a las actividades de observación y práctica docente, tiene un peso muy inferior (7.6% y 9.8%) en estas propuestas.

Gráfica 3. Distribución porcentual de las asignaturas de los planes de estudio en Costa Rica



3.3.4 EL CURRÍCULUM DE FORMACIÓN DOCENTE EN CHILE.

En este caso, se analizan los planes de estudio para la formación de Profesores de Educación General Básica de la Pontificia Universidad Católica de Chile, institución pública, y de la Universidad Nacional Andrés Bello, institución privada. Instituciones que, por otra parte, fueron seleccionadas para realizar proyectos de mejoramiento de la formación inicial docente. En ambos casos, la duración de la formación es de 4 años; sin embargo, el número de asignaturas varía: en el primer caso, es de 39 asignaturas, en tanto que en el segundo caso, comprende 54 materias.

El plan de estudios de la carrera de Profesor de Educación General Básica de la Pontificia Universidad Católica de Chile, se estructura a partir de cinco áreas de formación: i) área de formación básica; ii) área de formación complementaria; iii) área de cursos electivos de disciplinas de otras licenciaturas; iv) área de cursos de formación teológica y

antropológica–ética y; v) área de formación profesional. De acuerdo con la clasificación de las asignaturas, el 25.6% corresponde al campo de la formación general, el 20.5% al campo de la formación especializada, el 35.9% al campo de la formación orientada y el 17.9% a asignaturas optativas y de formación teológica.

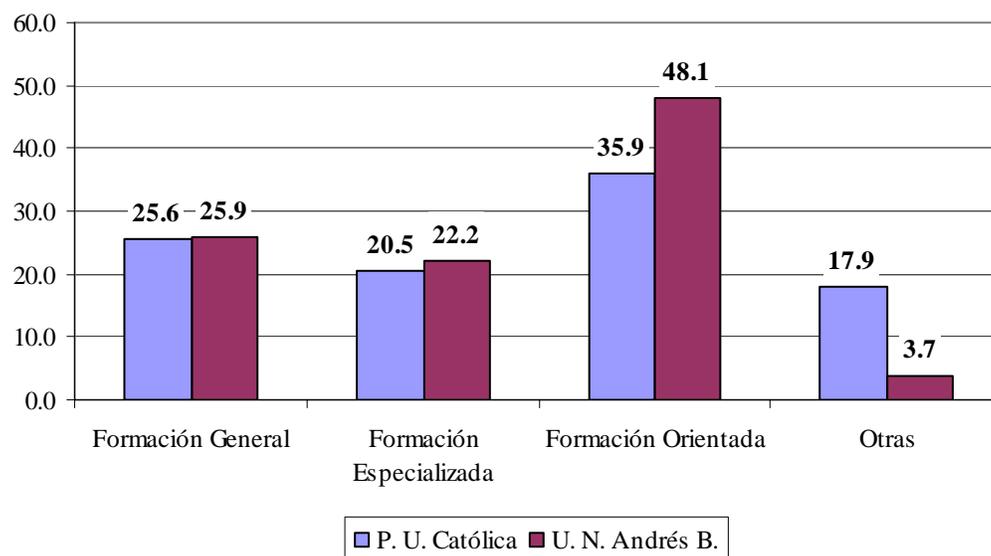
Por su parte, el plan de estudios de la carrera de Educación General Básica de la Universidad Nacional Andrés Bello, está conformado por tres áreas de formación: i) el área de formación pedagógica; ii) el área de formación en la especialidad y; iii) el área de formación cultural y personal (área de la transversalidad). Atendiendo a la clasificación propuesta, la distribución de las asignaturas es la siguiente: campo de la formación general (25.9%), campo de la formación especializada (22.2%), campo de la formación orientada (48.1%) y sólo el 3.7% a otras asignaturas.

De acuerdo con la distribución porcentual de las asignaturas de estos planes de estudio (ver gráfica 4), se observa que se privilegia el dominio del saber disciplinar y del saber sobre la enseñanza y el aprendizaje de las disciplinas que integran el currículum de educación primaria. Es importante señalar, sin embargo, que en ambas propuestas curriculares se explicita que se desea formar un profesional reflexivo sobre su propia práctica, de manera que la transforme y genere conocimientos sobre la misma.

Entre los objetivos de la carrera de Profesor de Educación General Básica de la Pontificia Universidad Católica de Chile, se destaca que las tareas que el futuro educador deberá asumir en el sistema educativo, implican el desarrollo de capacidades para investigar a partir de su propia práctica pedagógica con el fin de mejorar su acción educativa y contribuir a elevar la calidad de la educación de los alumnos.

Por su parte, en el perfil profesional de la carrera de Educación General Básica de la Universidad Nacional Andrés Bello, se define que en su quehacer, el futuro docente debe apuntar a reflexionar sobre la práctica y evaluar constantemente los efectos de sus decisiones y acciones en los alumnos y otros profesionales de la comunidad educativa.

Gráfica 4. Distribución porcentual de las asignaturas de los planes de estudio en Chile



3.4 LA FORMACIÓN PRÁCTICA EN EL APRENDIZAJE DOCENTE.

Una de las principales problemáticas que los especialistas en el campo de la formación docente han señalado reiteradamente, tiene que ver con la desvinculación entre la teoría y la práctica educativa. Si bien “tanto las concepciones clásicas de formación de profesores como las actuales, consideran que dentro de las condiciones requeridas para un buen aprendizaje docente está la de poder realizar una adecuada formación para la práctica” (Aguerrondo, 2003:24); la forma de organizar la relación entre la teoría y la práctica docente se ha regido por lógicas diferentes:

- Una de ellas sostiene que la práctica docente se alimenta de conocimientos dados por las disciplinas fundantes de la pedagogía; por lo que una vez superada una primera etapa de formación (que incluye además del conocimiento de las disciplinas, contenidos de psicología, filosofía, sociología, currículum, teoría e historia de la educación, etc.), se considera

que los futuros profesores se encuentran listos para “aplicar” dichos conocimientos al contexto de la escuela y en el aula.

- Otra lógica sostiene que la práctica y la teoría se relacionan dialécticamente y, por lo tanto, deben alimentarse mutuamente durante el proceso de formación. Bajo esta lógica, “la experiencia de práctica docente no debe ocurrir como un *addenda* de la formación profesional. No debe ser concebida como la ocasión para aplicar teoría a situaciones concretas, o la ocasión para someterse al aprendizaje artesanal bajo la tutela de un maestro experto. Más bien, en el contexto de todo el proceso de aprendizaje docente, la teoría y la práctica deben verse como ocasiones que sirven para iluminar y ponerse a prueba la una a la otra” (Avalos, 2000b:87-88).

En el primer caso, la organización de las prácticas docentes está basada en un criterio “aplicacionista”, de manera que regularmente éstas se establecen hacia el final de la formación inicial. En el segundo caso, las experiencias prácticas se incorporan a lo largo de todo el proceso de formación con el propósito de enriquecer la formación básica, al ofrecer una oportunidad para que los futuros docentes complementen sus aprendizajes teóricos con la experiencia formativa en centros de trabajo. En este sentido, de acuerdo con Zabalza, podemos identificar cinco funciones básicas que cumple, o debería cumplir, la práctica en la formación inicial:

1. “Sirve para aproximar a los estudiantes a escenarios profesionales reales. Es una oportunidad para ver desde dentro los centros de trabajo, conocer a los profesionales y, en muchos casos, poder trabajar o estar junto a ellos en su quehacer diario.
2. Sirve para que los estudiantes puedan generar marcos de referencia o esquemas cognitivos de forma tal que los aprendizajes académicos queden iluminados por su «sentido» y «naturaleza» en la práctica profesional.
3. Sirve para llevar a cabo nuevas experiencias formativas (adquirir nuevos conocimientos, desarrollar nuevas habilidades, reforzar o modificar actitudes, etc.).
4. Sirve para que los estudiantes se hagan conscientes de sus puntos fuertes y débiles y en cierta manera constituye un recurso importante a la hora de elicitar y tomar conciencia de las propias lagunas formativas.
5. Sirve como oportunidad para vivir sobre los propios escenarios profesionales, sus dinámicas, la naturaleza de las intervenciones que se

llevan a cabo en ellos, el sentido que los profesionales dan a su trabajo, etc.” (1998:174-176).

Ahora bien, la importancia de incorporar el aprendizaje práctico a lo largo del continuo de formación, como una ocasión para vincular de forma más efectiva la teoría con la práctica, es otro de los aspectos en que se observan coincidencias en las actuales propuestas curriculares para la formación de maestros en Argentina, Chile y México.

En el caso de Argentina, la práctica como eje ordenador y estructurante del currículum es uno de los elementos de la actual propuesta de formación del profesorado. De acuerdo con Luis Roggi, los ejes que subyacen a toda la formación docente y orientan la construcción de la estructura curricular son:

- *“Eje de la formación crítico social:* referido a la comprensión de los fenómenos y sucesos sociales, científicos y culturales del contexto más amplio en el que se ubica la educación y su vinculación con el contexto local.
- *Eje de la formación básica:* refiere a la preparación fundamental y básica de la profesión (formación epistemológica y teórica básica, conocimientos seleccionados y sus modos de organización y secuenciación).
- *Eje de la práctica, metodológico e instrumental:* refiere a los aspectos metodológicos, técnicos e instrumentales, que permiten detectar y resolver los problemas propios de la práctica.
- *Eje de la formación disciplinar o por áreas de conocimiento:* atiende a las áreas del conocimiento, tanto en sus aspectos semánticos como sintácticos, a la construcción histórica de las disciplinas y los debates actuales.
- *Eje de la formación focalizada:* destinada a atender requerimientos particulares, actuales o futuros, del ámbito educativo” (1998:11).

Por otra parte, entre las orientaciones generales para acordar los contenidos básicos comunes para la formación docente de grado, se establece que éstos deberán promover “la vinculación entre la teoría y la práctica, entre lo conceptual y lo aplicado, entre lo actitudinal y la práctica social, la transferencia de generalizaciones a contextos concretos y

la consideración de situaciones reales como punto de partida para la construcción de nociones teóricas” (CFCyE, Serie A, N° 06). De esta manera, se espera que la actual propuesta curricular contribuya a integrar las teorías y los conocimientos disciplinarios con las reflexiones sobre la práctica (Bar, 1999).

Otro de los aspectos que destacan en los diseños curriculares institucionales en Argentina, tiene que ver con la estructura gradual de las experiencias prácticas. En este sentido, atendiendo a los Lineamientos Curriculares Provinciales, el plan de estudios para Profesor en Enseñanza Primaria, de la Escuela Normal Superior No. 7 “José María Torres”, contempla en el “*Trayecto de Construcción de las Prácticas Docentes*” una pasantía de tres semanas, en el primer tramo; dos prácticas de enseñanza de cuatro semanas cada una, en el segundo tramo y; una residencia de 10 semanas por cada cuatrimestre, en el tercer tramo. Asimismo, estas experiencias se acompañan con espacios que brindan la oportunidad de reflexionar sobre la práctica, como son los talleres de construcción de las prácticas docentes, como se observa en la siguiente tabla.

Tabla 1. Trayecto de Construcción de las Prácticas Docentes

Instancia curricular	Denominación	Hs. /cát. semanales
Primer tramo	Taller de Construcción de las Prácticas Docentes	3
	Pasantía 1. Observación y ayudantía pedagógica (3 semanas X 20 hs/cát)	20
Segundo tramo	Taller de Construcción de las Prácticas Docentes	3
	Prácticas de la Enseñanza 1 en un ciclo (4 semanas X 20 hs/cát)	20
	Prácticas de la Enseñanza 2 en otro ciclo (4 semanas X 20 hs/cát)	20
Tercer tramo	Diseño de Proyectos de Enseñanza en dos áreas curriculares	12
	Diseño de Proyectos de Enseñanza en dos áreas curriculares	12
	Taller de Construcción de las Prácticas Docentes	3
	Residencia (10 semanas X 16 hs/cat en cada cuatrimestre)	16

Fuente: Plan de estudios para Profesor en Enseñanza Primaria, de la Escuela Normal Superior No. 7 “José María Torres”,

En el caso de Chile, cabe recordar que el Ministerio de Educación implementó entre 1997 y 2001, el Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial (PFFI), cuyo propósito era apoyar proyectos de innovación y mejoramiento de la formación docente presentados por las universidades, sobre la base de fondos concursables. En total, fueron adjudicados 17 proyectos a igual número de instituciones universitarias, cubriendo el 78% de la población inscrita en las carreras de pedagogía (Quiroz, 1998).

Una de las áreas en las cuales se pretendía incidir a partir de estos proyectos era, precisamente, la innovación y mejoramiento de la estructura, contenidos y procesos de formación del profesorado. En este sentido, la reestructuración del currículum intentó establecer una nueva relación de la teoría con la práctica educativa; para ello, tanto en el proceso de revisión curricular como en la implementación de las nuevas propuestas curriculares, fueron considerados los siguientes aspectos:

- a) Orientación de la revisión curricular según los siguientes principios: integración horizontal y vertical de las áreas de contenido teniendo en cuenta sus relaciones con la enseñanza, vinculación entre teoría y práctica, la interdisciplinariedad, la profundidad por encima de la cobertura y énfasis en una estructuración a partir de problemas más que de contenidos disciplinarios;
- b) Actualización de los contenidos en concordancia con el estado de la cuestión a nivel internacional, así como con los nuevos currículos de la educación básica y media del país;
- c) La educación en valores como elemento transversal de los currículos, haciendo hincapié en el respeto a las personas y los derechos humanos, responsabilidad ecológica y participación democrática;
- d) Aprendizaje práctico como parte de la estructura curricular y desarrollado en forma integrada y gradual a lo largo del tiempo de formación (Avalos, 2000b y 2001).

En la formulación de los proyectos, la reestructuración y el mejoramiento del componente práctico fue considerado como uno de los más importantes. En este sentido, “la práctica docente se concibe como el eje que articula todas las actividades curriculares de la

formación docente, de la teoría y de la práctica. Su objetivo es permitir la aproximación gradual de los estudiantes al trabajo profesional, y al mismo tiempo facilitarles la construcción e internalización del rol docente” (Avalos, 2002:16). De esta manera, los cambios que actualmente se están implementando comprenden tres elementos: i) una estructura graduada de las experiencias prácticas; ii) nuevas herramientas para la realización del trabajo práctico y; iii) nuevas relaciones con las escuelas.

Por lo que se refiere a la estructura graduada de las experiencias prácticas, si bien el modo preciso de hacerlo varía de una institución a otra, éstas se están organizando a partir de la siguiente secuencia:

1. Observación inicial de situaciones escolares o contextos sociales amplios. Esta observación se asocia con lo que se aprende en las actividades curriculares del momento. Acompañan a esta observación oportunidades de análisis reflexivo en contextos grupales.
2. Participación supervisada en la realización de tareas docentes, como es colaboración o ayuda prestada ya sea en la escuela o en el aula.
3. Responsabilidad docente limitada, por lo general ligada a la realización de proyectos de innovación educativa que son supervisados.
4. Responsabilidad plena como profesor durante un período de 12 a 15 semanas (Avalos, 2000b y 2001).

En relación con las nuevas herramientas para la realización del trabajo práctico, se están introduciendo actividades tales como: discusión de descripciones de clases; simulación de situaciones escolares o de enseñanza en el aula, acompañadas de la retroalimentación de los pares; uso de portafolios y diarios de campo como instrumentos para desarrollar el hábito de la reflexión y evaluación.

En lo concerniente a las nuevas relaciones con las escuelas, las universidades tratan de buscar escuelas apropiadas para la práctica y establecer acuerdos formales con las autoridades municipales o de las escuelas mismas para realizar actividades conjuntas. Estas actividades comprenden, por una parte, mentoría o apoyo para los estudiantes en práctica y, por otra, a modo de incentivo, actividades de perfeccionamiento ofrecidas por la

universidad o acceso a servicios de la universidad, tales como bibliotecas o recursos para la informática.

En el caso de México, anteriormente se mencionó que una vez definido el perfil de egreso, se establecieron un conjunto de criterios y orientaciones para la elaboración del nuevo plan de estudios; entre los cuales destacan, en relación con la organización de las experiencias prácticas y la vinculación entre la teoría y la práctica educativa, los siguientes:

- *La formación inicial de profesores establece una relación estrecha y progresiva del aprendizaje en el aula con la práctica docente en condiciones reales.*

Al respecto se destaca que la nueva propuesta curricular para la formación inicial de maestros otorga especial importancia a la observación y a la práctica educativa en las escuelas primarias; para ello, se procura “el conocimiento sistemático y gradual de las condiciones, problemas y exigencias reales del trabajo docente”. En este sentido, se define que “las actividades de observación y práctica en las escuelas primarias tienen como propósito que los estudiantes adquieran herramientas para el ejercicio profesional”. Esta consideración parte del reconocimiento de que una parte importante del trabajo docente implica “la toma de decisiones frente a situaciones imprevistas, la capacidad para resolver conflictos cotidianos y conducir adecuadamente un grupo escolar, así como las habilidades para comunicarse con los niños a través de diversos recursos”. Asimismo, se señala que el acercamiento gradual al ambiente escolar y a la complejidad del trabajo educativo permitirá a los futuros profesores “aprender a seleccionar y adaptar estrategias de enseñanza, formas de relación y estilos de trabajo congruentes con los propósitos de la educación primaria”; por lo que las actividades de observación y práctica se deben realizar con el fin de “registrar información para analizar y explicar las formas de proceder de los maestros y para identificar prácticas escolares adecuadas a las características de los grupos”. Ahora bien, para que estas actividades cumplan su función formativa, se subraya que es necesario propiciar y orientar el análisis de los resultados de las estancias en la escuela; por lo tanto, “el procesamiento individual y colectivo de la información generada durante las

observaciones y las prácticas, constituye una actividad que se desarrolla a lo largo de los estudios de educación normal” (SEP, 1997).

Por otra parte, también se plantea la importancia de involucrar a los maestros de las escuelas primarias en la tarea de formar a los nuevos docentes. En este sentido, “se espera que los profesores de educación primaria, como expertos, cumplan la función de asesoría durante las observaciones y prácticas educativas en las aulas, guiando a los estudiantes en los procedimientos y toma de decisiones adecuadas para mejorar la calidad de la enseñanza y transmitiendo sus saberes y experiencia en el trabajo con grupos escolares” (SEP, 1997).

- *El aprendizaje de la teoría se vincula con la comprensión de la realidad educativa y con la definición de las acciones pedagógicas.*

Al respecto se destaca que si bien el estudio de elementos centrales de las teorías tiene un gran significado educativo, esto sólo es posible “si los estudiantes comprenden realmente el sentido de una elaboración teórica y la utilizan para analizar la realidad, si pueden contrastar y valorar enfoques teóricos opuestos o divergentes y si el aprendizaje estimula su capacidad para actuar creativamente como educadores”. Por lo tanto, únicamente se propone una selección de cuestiones teóricas fundamentales en los programas de estudio, que no pretenden revisar un campo teórico en un solo intento; asimismo, “se prevén formas para vincular las elaboraciones teóricas con el análisis y la comprensión de situaciones educativas reales, así como la generación de necesidades de explicación que deben extraerse de las experiencias prácticas”. De esta manera, aunque se reconoce que el alcance temático de los programas es modesto, se considera que “una selección cuidadosa de temas fundamentales, ofrecen al alumno una experiencia intelectual genuina, una ocasión para la reflexión personal y oportunidades de contrastar la teoría con sus experiencias y de generar, a partir de estas últimas, preguntas que le conduzcan a una exploración teórica fundada en un interés propio” (SEP, 1997).

Ahora bien, con base en los rasgos del perfil de egreso y los criterios y orientaciones establecidos para la elaboración del nuevo plan de estudios, el mapa curricular de la

Licenciatura en Educación Primaria, considera un conjunto de asignaturas organizadas en tres áreas de actividades de formación:

- a) *Área de actividades principalmente escolarizadas*, integrada por las asignaturas que se desarrollan principalmente en la escuela normal, durante los primeros seis semestres de la licenciatura.
- b) *Área de actividades de acercamiento a la práctica escolar*, que abarca un grupo de asignaturas que combinan el estudio de temas en la escuela normal con actividades de observación y práctica docente en las escuelas primarias, así como con la reflexión y el análisis de las experiencias vividas. También se cursan en los primeros seis semestres de la carrera, con una intensidad que va ascendiendo desde 4 a 6 visitas de un día a diferentes planteles, en el primer semestre, hasta 2 estancias en las escuelas primarias –la primera de 1 semana y la segunda de 2 semanas continuas–, en el sexto semestre.

A lo largo de estos seis semestres, los estudiantes realizan actividades de observación en el aula y en la escuela, apoyo y organización del grupo y gradualmente se van involucrando en prácticas de enseñanza, iniciando con contenidos de Español y Matemáticas y culminando con todas las asignaturas de educación primaria; asimismo, se inician en el registro de información para analizar sus propias prácticas.

- c) *Área de práctica intensiva en condiciones reales de trabajo*, que se cursan en dos asignaturas en los dos últimos semestres: Trabajo Docente I y II, y Seminario de Análisis del Trabajo Docente I y II. A partir de la experiencia y los conocimientos en los primeros seis semestres, los estudiantes deberán organizar y desarrollar actividades escolares durante varias semanas consecutivas, abordando contenidos de todas las asignaturas del plan de estudios. El trabajo docente puede realizarse en dos modalidades: i) Trabajo docente en horario regular, bajo tutoría del maestro titular del grupo y; ii) Trabajo docente en actividades educativas de reforzamiento de aprendizajes fundamentales, en contraturno, bajo la tutoría de un profesor designado por la zona escolar o por las autoridades educativas estatales.

Durante su último año de formación, los estudiantes normalistas realizan tres tipos de actividades: a) el trabajo de docente con un grupo de alumnos de educación primaria; b) el análisis y la reflexión sistemática sobre su desempeño con el grupo de alumnos que atienden y; c) la elaboración del documento recepcional. En esta etapa formativa, se espera que los profesores de educación primaria, como expertos, asuman, además de la función de asesoría, la función de tutoría, trabajando de forma coordinada con el profesor de Seminario de Análisis del Trabajo Docente, para apoyar el trabajo del estudiante y llevar un seguimiento sobre su desempeño (SEP, 2002a).

En suma, un importante componente del currículum de formación docente en estos países, lo constituye la práctica docente. Ésta se concibe como una oportunidad para vincular de forma más efectiva la teoría con el análisis y reflexión sobre la práctica. Para ello, se establece una estructura gradual a lo largo del continuo de formación, de manera que los futuros profesores tengan contacto temprano con lo que será su campo de trabajo. Por lo general, las prácticas docentes inician con actividades de observación y apoyo a los docentes, ya sea en el aula o en la escuela; seguida de etapas donde los estudiantes van aumentando progresivamente su participación en las actividades de enseñanza y; culminando con una práctica intensiva en condiciones reales de trabajo donde los estudiantes asumen responsabilidad plena como docentes, con el acompañamiento de los maestros titulares del grupo, quienes como expertos realizan funciones de asesoría, tutoría y/o mentoría. De forma simultánea, se prevén espacios que permitan a los estudiantes reflexionar sobre las experiencias prácticas, de manera que puedan contrastar sus aprendizajes teóricos con las situaciones que van enfrentando en la práctica, así como evaluar los resultados de sus intervenciones una vez que se hacen cargo de las actividades de docencia en un grupo.

3.5 ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE.

Un aspecto importante de las prácticas educativas que pretende modificarse con las actuales propuestas curriculares de formación docente tiene que ver con el enfoque didáctico a partir del cual se diseñen, organicen y apliquen diferentes estrategias de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, acorde con el enfoque adoptado en los planes de estudio para la enseñanza básica, se propicia que los docentes formadores asuman un enfoque participativo y constructivista en las estrategias didácticas que pongan en marcha para mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

En el caso de Argentina, la actual propuesta de Contenidos Curriculares Básicos, incluye un bloque de contenidos procedimentales generales en cada uno de los campos para la formación docente de grado. Estos procedimientos están vinculados con la identificación y utilización de distintas formas de razonamiento; la formulación de preguntas, problemas y

explicaciones; la recolección, el tratamiento y la comunicación de información; la organización y coordinación de trabajo en grupos y equipos; el diseño de proyectos educativos; el diseño y desarrollo de actividades que supongan una interacción entre las ideas previas y los contenidos disciplinares con vistas al favorecimiento del cambio conceptual. Se espera que dichos procedimientos sean incorporados a los planes de estudio de las diferentes instituciones formadoras de docentes; de manera que al relacionarse con las actividades académicas e institucionales, apunten a mejorar los procesos y los resultados de la formación de maestros. Asimismo, en los institutos de formación docente la oferta curricular contempla la modalidad de seminarios y talleres entre las diversas estrategias de aprendizaje.

En las orientaciones didácticas que contempla el actual plan de estudios en México, se señala que todas las actividades escolares deben contribuir a la formación de las habilidades intelectuales definidas en el perfil de egreso. Asimismo, se recomienda partir de los saberes previos de los estudiantes para diseñar las estrategias didácticas más adecuadas al grupo. Entre las actividades que se sugiere llevar a cabo en el grupo destacan: la organización de debates o mesas redondas; la elaboración individual de ensayos y resúmenes; el relato y análisis de experiencias escolares; los ejercicios de imaginación histórica; la investigación documental y la recuperación de testimonios orales. Pero, además, algunos cursos están organizados como seminarios, de manera que bajo esta modalidad de trabajo académico, el maestro y los estudiantes se reúnen para reflexionar sobre un tema previamente acordado y sobre el cual se investigó, leyó y sistematizó información como base para exponer, opinar y debatir. Es importante destacar que este ejercicio intelectual exige mejores competencias comunicativas y de estudio de los participantes y estimula el aprendizaje autónomo, al poner el acento en la búsqueda de respuestas y soluciones a sus inquietudes relacionadas con los temas de análisis (SEP, 1997).

En el plan de estudios de la Licenciatura en Educación Básica (I y II ciclos) de la Universidad Nacional de Costa Rica, que opera bajo la modalidad presencial y a distancia, se sugiere que los formadores apliquen un enfoque educativo participativo y constructivista. En consecuencia, en las sesiones presenciales deberá propiciarse: i) la reflexión mediante diferentes técnicas: mesa redonda, simposio, debate, panel de expertos, sociodrama,

reportajes, entrevista o montaje audiovisual, ii) la comprobación individual del trabajo asignado a distancia, el cual se puede realizar de diferentes formas: síntesis, informes, fichas, pruebas, observaciones, comentarios, expresiones artísticas y; iii) la profundización de temas a través de nuevas lecturas, experiencias de los formadores y los estudiantes, participación de expertos. Por otra parte, entre las estrategias de aprendizaje que se recomienda utilizar en el trabajo a distancia, se mencionan: lecturas; observaciones a grupos de niños, maestros o a la comunidad; elaboración de diagnósticos institucionales o comunales; propuesta de adecuación curricular; elaboración de materiales (Vargas, 1998).

En las propuestas curriculares de formación docente en Chile, las universidades han diversificado su oferta curricular dando mayor tiempo al trabajo en seminarios y talleres, dejando de depender casi exclusivamente de la clase lectiva como medio de enseñanza. Han justificado la introducción de estas formas apelando a principios de aprendizaje participativo, colaborativo y reflexivo, por una parte, y a enfoques de integración tanto disciplinarias como en torno a problemas de la realidad educativa, por otra parte. Asimismo, el constructivismo y el aprendizaje orientado a la comprensión son explicitados como ejes articuladores de las nuevas estructuras curriculares. Por otra parte, el empleo de metodologías activas, menos clases frontales, más trabajo práctico, la incorporación de tecnologías en el aula, la reflexión crítica y el debate sobre la profesión, las actividades centradas en la construcción de conocimientos, el aprendizaje colaborativo y la integración, son las áreas en que los docentes y los estudiantes perciben cambios en los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Avalos, 2002).

3.6 FORMAS DE EVALUACIÓN.

Otro de los aspectos en que se espera lograr cambios en las prácticas educativas de los docentes formadores, tiene que ver con la forma como éstos evalúan los aprendizajes de los estudiantes. Por ello, en congruencia con el enfoque participativo y constructivista de las actuales propuestas curriculares de formación docente, se contempla que la evaluación de los aprendizajes de los futuros docentes debe: i) ser más cualitativa que cuantitativa; ii) ser parte del proceso educativo; es decir, la evaluación debe ser continua y sistemática, por lo

que los productos de la actividad de los alumnos (ensayos, argumentos expresados en clase, materiales elaborados) son elementos que deberán ser registrados sistemáticamente por el maestro y; iii) propiciar la participación del estudiante-docente en la evaluación, de manera que se tome en cuenta la opinión de los alumnos a fin de seleccionar los procedimientos más adecuados para valorar los aprendizajes logrados. Asimismo, en estas propuestas se plantean tres modalidades de evaluación: la autoevaluación, la coevaluación que puede ser intra o intergrupala y la evaluación unidireccional.

En relación con las prácticas educativas, se sugiere que la evaluación tome en cuenta tanto la precisión y funcionalidad de las actividades que componen el plan de clase, como la creatividad en el uso de los materiales de trabajo y las habilidades y actitudes manifiestas en la comunicación y la relación con los niños. La finalidad principal de esta evaluación es contribuir al mejoramiento del desempeño profesional de los futuros docentes. Al respecto es importante recordar que la práctica docente constituye uno de los pilares fundamentales de estas propuestas de formación docente, por lo que es importante valorar la evolución de las competencias didácticas que se desarrollan en el transcurso de la formación inicial.

Por otra parte, entre las técnicas de evaluación que se sugiere emplear destacan: los exámenes, los trabajos escritos y los reportes de investigación. Así, por ejemplo, en el caso de Argentina, el plan de estudios de Profesor de Enseñanza Primaria de la Escuela Normal Superior No. 7, establece que los cursos se evaluarán a través de exámenes –parciales y final– y trabajos prácticos; en los seminarios, la evaluación se realizará mediante la producción y defensa de monografías y en los talleres a partir de la presentación de trabajos parciales y finales, según las condiciones establecidas en cada taller. En relación con las Pasantías, éstas se evaluarán a partir de los portafolios elaborados por los alumnos y el trabajo de campo a través de una producción y presentación pública, en forma independiente respecto de la materia en que se enmarca.

En México, el plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria, considera que, en virtud de las nuevas modalidades de trabajo en las distintas asignaturas, es necesario que las formas de evaluación se diversifiquen. Para ello, puede aprovecharse la participación de los

alumnos en clase, los textos escritos y las investigaciones realizadas. En caso de que se apliquen pruebas escritas, éstas deben plantear retos a los estudiantes en los que apliquen la capacidad de análisis, juicio crítico, comprensión, relación, síntesis, argumentación, etc. Bajo la modalidad de seminario, la definición de los criterios y procedimientos para la evaluación del desempeño de los estudiantes deberá considerar, además de los contenidos de los temas, los siguientes aspectos: el manejo de fuentes de consulta; la capacidad para seleccionar, organizar y utilizar información; la elaboración de resúmenes, informes y ensayos; la preparación y exposición de trabajos; la participación efectiva en las actividades de discusión y debate en equipo o grupo (argumentación de ideas, formulación de juicios propios, etcétera); las actitudes de colaboración, respeto y tolerancia a las ideas de los compañeros; y la receptividad a la crítica. Además, se destaca que el proceso de evaluación deberá considerar el compromiso, la dedicación y el esfuerzo de los alumnos por mejorar su preparación profesional (SEP, 1997).

Asimismo, en el marco de los lineamientos que regulan la normatividad académica de las Escuelas Normales, la SEP emitió el “Acuerdo No. 261” por el que se establecen los criterios y normas de evaluación del aprendizaje de los estudios de Licenciatura para la formación de Profesores de Educación Básica. Entre los criterios destacan que la evaluación debe cumplir una formación eminentemente formativa, sistemática, continua e integral y que, con la finalidad de retroalimentar los procesos de enseñanza y aprendizaje, el profesor debe analizar conjuntamente con los estudiantes los resultados de la evaluación.

En el plan de estudios de la Licenciatura en Educación Básica (I y II ciclos) de la Universidad Nacional de Costa Rica, se sugiere que tanto la autoevaluación como la coevaluación se aplique desde el inicio de los cursos a diferentes actividades o productos y que los instrumentos sean elaborados por los alumnos-futuros docentes con anticipación a dichas actividades. Por lo que se refiere a la evaluación unidireccional, el formador es quien establece los criterios para determinar el proceso de avance en el logro de los objetivos propuestos en el curso; en este caso, se sugiere el empleo diferentes técnicas, tales como: la comprobación de lectura oral o por escrito, los exámenes parciales y finales, la elaboración de ensayos e informes y los reportes de investigación (Vargas, 1998).

En Chile, las propuestas curriculares de formación docente de las universidades que participaron en el Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente, contempla formas de evaluación acordes con los distintos conceptos curriculares manejados por los proyectos. En el caso de los talleres, la evaluación de los productos finales deberá considerar el trabajo interactivo y colaborativo desarrollado a lo largo de los mismos. En los seminarios, se valorarán las actividades de búsqueda de información, reflexión y discusión de los informes finales. A su vez, los cursos/taller o seminarios integrados involucran un problema como punto de partida o la validación del aprendizaje por el estudiante mediante una actividad práctica (Quiroz, 1998).

3.7 ANÁLISIS INTERREGIONAL DE LAS PROPUESTAS CURRICULARES PARA LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA.

Haciendo una recapitulación de lo previamente expuesto, en este apartado se pretende dar cuenta de las principales convergencias y divergencias que se observan en relación con las actuales propuestas curriculares para la formación inicial del profesorado de enseñanza primaria en los países objeto del presente estudio.

3.7.1 EL PROFESIONAL QUE SE DESEA FORMAR.

Un primer aspecto que destaca a partir del análisis precedente, es que se reconoce que la enseñanza es una actividad compleja, determinada por el contexto y que las condiciones socioculturales, afectivas y evolutivas de los estudiantes inciden en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En consecuencia, se pretende formar un profesional que sea capaz de tomar decisiones frente a las situaciones únicas, imprevistas y cambiantes que se presentan en su práctica cotidiana; para ello, deberá poner en juego toda su creatividad y sabiduría experiencial a fin de solucionar las diversas problemáticas que se manifiestan en el entorno en que desarrolla su labor educadora.

Actualmente, los docentes se enfrentan a crecientes requerimientos en su ejercicio profesional y a imprevisibles desafíos futuros; por lo que es menester que el maestro sea capaz de analizar el contexto en el que desarrolla su actividad y dar respuesta a las situaciones complejas que afronta en su quehacer cotidiano, es un segundo aspecto que sobresale del análisis anterior. Por lo tanto, se espera formar un profesional que reflexione críticamente sobre su práctica educativa a fin de generar nuevos conocimientos sobre la misma y, a partir de ello, transformarla progresivamente; de manera que mejore continuamente la calidad de su desempeño profesional.

La enorme complejidad que ha venido adquiriendo la tarea educativa de los maestros requiere no sólo capacidad de respuesta ante las situaciones problemáticas que se presentan en práctica cotidiana, sino también de las habilidades y disposición para continuar aprendiendo a lo largo de su vida profesional. Este es otro elemento en que también se observan coincidencias. En este sentido, se pretende formar un docente que sea capaz de continuar su desarrollo profesional a partir del análisis y reflexión sobre su propia práctica; pero, además, a través del diálogo e intercambio con sus pares.

Un profesional autónomo, crítico, reflexivo, que es capaz de analizar y transformar su práctica para mejorar su desempeño profesional, un profesional que es capaz de tomar decisiones y dar respuesta a las problemáticas que enfrenta en su quehacer cotidiano, un profesional que es capaz de gestionar individual y colectivamente su desarrollo profesional; constituyen los principales elementos en que se observan convergencias en relación con el profesional que se desea formar.

Ahora bien, si existe consenso en que se requiere formar un profesional como se ha descrito, conviene destacar cuál es el conjunto de saberes teóricos y prácticos que constituyen la base del aprendizaje inicial; sobre todo en un contexto como el actual, caracterizado por profundos cambios en diversos ámbitos de la vida social, lo cual plantea nuevas y crecientes demandas a los docentes.

3.7.2 LA BASE DE CONOCIMIENTOS REQUERIDOS PARA UN BUEN EJERCICIO PROFESIONAL.

Derivado del análisis de los perfiles profesionales de los futuros docentes que han sido definidos por las autoridades educativas nacionales, se observan coincidencias en relación con la base de conocimientos que requieren los futuros docentes para un buen desempeño profesional.

Un primer consenso que destaca del análisis, es que *el docente debe saber “qué” enseñar*; por lo tanto, el dominio de los contenidos de las asignaturas que enseña es uno de los aspectos prioritarios de la formación inicial. Evidentemente, un profesor que conoce las disciplinas objeto de enseñanza tiene mayores posibilidades de afrontar exitosamente la tarea de enseñar; sin embargo, centrarse solamente en este aspecto es una de las principales limitantes que se han señalado en relación con la función docente. El rol profesional del maestro implica que supere la función de mero transmisor de conocimientos y sea un facilitador del aprendizaje de sus alumnos; para ello, asimismo, deberá contar con los saberes didácticos que le permitan organizar los actos de enseñanza, de modo tal que promueva aprendizajes significativos en sus alumnos.

Al respecto, también existe consenso en que *el docente debe saber “cómo” enseñar*; en consecuencia, el desarrollo de competencias didácticas que le permitan diseñar, seleccionar, aplicar y evaluar distintas estrategias didácticas en función del conocimiento de los enfoques de las disciplinas de enseñanza, así como de las características socioculturales, familiares y evolutivas de los estudiantes, es otro de los aspectos fundamentales del aprendizaje inicial de los futuros docentes. De hecho, otro aspecto en el que se observan coincidencias entre los planes de estudio de Argentina, Chile y México, tiene que ver con la tendencia a fusionar en una sola asignatura el tratamiento del contenido disciplinario con la metodología de enseñanza (v. gr. Enseñanza de Matemática, Argentina; Pedagogía de las Ciencias Sociales, Chile; o Español y su enseñanza, México).

Igualmente, existe consenso en que *el docente debe conocer a “quién” enseña*, esto es, el docente debe tener conocimientos acerca del nivel de desarrollo cognitivo de los estudiantes, así como de las características socioculturales, emocionales y familiares de los

mismos que inciden en los procesos de enseñanza y aprendizaje; de manera que, a partir de estos saberes pueda diseñar, seleccionar y aplicar diversas estrategias didácticas que favorezcan el aprendizaje y eviten el fracaso escolar de sus alumnos.

Pero, además del dominio de los contenidos objeto de enseñanza, del desarrollo de competencias didácticas y del conocimiento de los sujetos de aprendizaje; los futuros maestros también deben tener conocimientos acerca de las bases sociales de la educación y de la profesión docente, así como de los fines, objetivos y sentido de la educación; de forma tal que este conjunto de saberes indispensables le proporcionen fundamento racional a sus acciones. Ahora bien, para tener una perspectiva global sobre la forma como se concretan estos saberes fundamentales en las diferentes propuestas curriculares, el siguiente cuadro resume la distribución porcentual de las asignaturas que, con base en la clasificación de los campos de formación especificados, contemplan los diferentes planes de estudio analizados.

Cuadro 4. Los planes de estudio de la formación inicial de maestros de educación primaria

	Modelo de jerarquización de la Escuela Normal				Modelo hacia la Universidad			
	ARGENTINA		MÉXICO		COSTA RICA		CHILE	
	Escuela Normal Superior No. 7	Instituto Superior de Formación Docente No. 803	Licenciatura en Educación Primaria		Universidad de Costa Rica	Universidad Latina	Pontificia Universidad Católica	Universidad Nacional Andrés B.
Plan 1984			Plan 1997					
Formación General	32.4	33.3	34.9	24.4	40.9	41.5	25.6	25.9
Formación Especializada	26.5	26.7	23.8	24.4	7.6	9.8	20.5	22.2
Formación Orientada	41.2	40.0	36.5	42.2	37.9	39.0	35.9	48.1
Otras			4.8	8.9	13.6	9.8	17.9	3.7
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
Práctica docente*	20.6	20.0	12.7	17.8	1.5	4.9	10.3	11.1
Duración de la formación	3 años	3 años	4 años	4 años	6 años	4 años	4 años	4 años
Número de asignaturas	34	30	63	45	66	41	39	54

* Este porcentaje está en relación con el total de asignaturas del plan de estudios.

A partir de los datos anteriores, es posible apreciar que en los planes de estudio analizados de Argentina, Chile y México, se privilegia el “*qué*” y el “*cómo*” enseñar. En todos los casos, el porcentaje más alto corresponde a las asignaturas relacionadas con el campo de la formación orientada; es decir, aquellas que permitirán a los futuros docentes contar con los conocimientos disciplinares y los saberes y competencias didácticas necesarias para organizar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Sin embargo, puesto que el docente también ha de conocer “*a quién enseña*”, éste es otro de los campos de formación en que también se observan similitudes en los planes de estudio de Argentina, Chile y México, ya que se otorga una importancia similar al campo de formación especializada; es decir, aquella que comprende asignaturas relacionadas con el conocimiento del sujeto de aprendizaje: conocimientos acerca de las características del desarrollo psicológico y cultural de sus alumnos y de las formas en que estas características se manifiestan en los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como de las diversas variables que plantea la práctica educativa.

Por otra parte, si bien el “*qué, cómo y a quién enseñar*”, son saberes fundamentales que se requieren para un buen desempeño profesional, también es indispensable que los docentes posean conocimientos acerca de los fundamentos de la educación –teoría de la educación, historia de la educación, sociología–. En este caso, igualmente existen coincidencias en los planes de estudio de Argentina, Chile y México, ya que el peso que se otorga al campo de la formación general es el segundo en orden de importancia. En consecuencia, aun cuando se reconoce que los docentes requieren conocimientos que les permitan comprender, analizar e investigar la realidad educativa en sus múltiples dimensiones, este campo de formación representa porcentajes inferiores respecto de la formación orientada.

El caso contrario, se presenta en los planes de estudio de Costa Rica. Al respecto, los planes de estudio de la Universidad de Costa Rica y de la Universidad Latina privilegian precisamente el campo de formación general; en segundo término, el campo de la formación orientada; en tanto que el campo de la formación especializada representa un

porcentaje muy inferior en relación con los otros campos de formación. En este sentido, si bien al terminar su formación inicial, los maestros costarricenses contarán con amplios conocimientos acerca de los fundamentos de la educación, cabe destacar que los saberes en torno al desarrollo evolutivo de los sujetos de aprendizaje, así como de las características socioculturales, emocionales y familiares de los educandos que inciden en los procesos de enseñanza y aprendizaje, no están debidamente representados en el currículum de formación docente inicial de estas instituciones.

Otro aspecto que sobresale del análisis de las propuestas curriculares en Argentina, Chile y México, es que se privilegia la práctica educativa como generadora de los elementos necesarios para la formación de maestros. Por ello, las actividades de observación y acercamiento a la escuela primaria, así como una práctica progresiva en que los futuros docentes tengan contacto temprano con lo que será su campo de trabajo, han sido incorporados al currículum de formación docente a través de una estructura gradual desde el inicio de la formación, culminando con una práctica intensiva en condiciones reales de trabajo. En esta última etapa, se plantea que los futuros docentes deberán hacerse cargo de las tareas de enseñanza en un grupo y participar en todas las actividades del centro escolar; para ello, se prevé que los maestros de primaria, como expertos, asuman las funciones de asesoría a los estudiantes, e incluso, de tutoría y/o mentoría.

Por otra parte, la duración de la formación y la cantidad de asignaturas que contemplan estos planes de estudio, son aspectos en los cuales se observan diferencias. A manera de ejemplo, baste destacar que en los planes de estudio de Argentina, la formación contempla tres años, en tanto que en la propuesta curricular de la Universidad de Costa Rica ésta es de seis años, aunque se prevén dos salidas intermedias –Profesorado y Bachillerato–. Acorde con ello, para obtener el título de Licenciado en Ciencias de la Educación de la Universidad de Costa Rica, se deben acreditar 66 asignaturas, en tanto que el plan de estudios de la carrera de Profesor de Educación General Básica 1º y 2º Ciclo, del Instituto Superior de Formación Docente No. 803, en Argentina contempla 30 asignaturas.

En suma, se observa una mayor coincidencia en las propuestas curriculares de formación docente en Argentina, México y Chile; por un lado, en la definición del perfil docente en términos de las competencias que se requieren para un buen desempeño profesional y, por otro lado, en la importancia otorgada tanto a la formación en las disciplinas que integran el currículum de la educación primaria y las competencias didácticas para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como con respecto al conocimiento de sus alumnos y a la formación práctica de los futuros docentes.

4. PRINCIPALES RESULTADOS DEL ANÁLISIS.

En la última década, la importancia creciente que se atribuye a los docentes como factor clave del proceso de transformación educativa, se ve reflejada en las nuevas disposiciones para renovar los sistemas de formación del profesorado; adoptando la conceptualización de la formación de maestros como un proceso continuo; es decir, un proceso que en su etapa inicial prepare a los futuros docentes en los conocimientos, habilidades, valores y actitudes esenciales para ejercer su labor, seguida por distintas etapas de crecimiento en un proceso de desarrollo profesional permanente.

En Argentina, la concepción de la formación docente como “formación docente continua” cobra una particularidad especial a partir de la conformación de un sistema unificado y coherente de formación docente que articula la formación inicial con la formación continua del profesorado, organizando a las instituciones formadoras de docentes alrededor de tres funciones básicas: i) la formación inicial, ii) la formación de los maestros en servicio, por lo que deberán hacerse cargo del permanente perfeccionamiento del docente durante su vida profesional; y iii) la investigación educativa, entendida desde una perspectiva de investigación y desarrollo, que apunte a la superación de los problemas detectados en el quehacer cotidiano de las escuelas.

Asimismo, esta importancia se refleja en diversas regulaciones tendientes a promover la profesionalización de los docentes. De esta manera, se han incorporado regulaciones que promueven la participación protagónica de los docentes en los cambios que demandan los procesos de reforma de la educación básica, el desarrollo de su autonomía profesional, el establecimiento de una carrera docente en función del compromiso y la responsabilidad por los resultados y la fijación de estándares para regular la profesión.

En Argentina y Chile, se ha avanzado en la determinación de los perfiles docentes que servirán de marco para orientar los diseños curriculares de los nuevos planes de estudio, así como en la fijación de estándares, a partir de los cuales se evaluará la calidad de la formación inicial y, posteriormente, la calidad del desempeño profesional de los docentes. En esta dirección, se prevé la creación de un sistema de incentivos profesionales que articule las remuneraciones con los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

La profesionalización de los docentes ha contemplado la adopción de una perspectiva integral en la determinación de los componentes o dimensiones que comprenden las iniciativas para mejorar la formación y desempeño profesional de los docentes. En este marco, los procesos de transformación de la formación docente inicial no sólo contemplan la renovación curricular, sino también cambios en la organización de las instituciones formadoras, el mejoramiento de la calidad de la formación de los docentes formadores, así como la evaluación de las instituciones y de los planes de estudio.

En México, desde una perspectiva integral que considera diversas dimensiones para mejorar los procesos de formación docente inicial, las líneas de acción que contempla la actual propuesta para elevar la calidad de la formación inicial de los maestros de educación básica incluyen la reforma de los planes y programas de estudio; la formación y actualización del personal docente y directivo de las Escuelas Normales; el mejoramiento de la gestión institucional; la regulación del trabajo académico; la evaluación de las instituciones normalistas y; la regulación de los servicios que ofrecen las Escuelas Normales.

Las actuales propuestas curriculares para mejorar la formación docente inicial, reconocen la importancia de considerar los saberes fundamentales que permiten un buen ejercicio profesional.

- Los docentes deben saber “qué” enseñar. La formación inicial debe asegurar que los docentes posean, al menos, un dominio suficiente de los contenidos que debe enseñar (México), o bien un dominio que supone una profundidad y extensión mayor que los planteados para su realización (Argentina).
- Los docentes deben saber “cómo” enseñar. La formación inicial debe promover las competencias didácticas para la enseñanza de los contenidos; por lo que el docente debe conocer los enfoques de cada disciplina, conocer y aplicar distintas estrategias didácticas y formas de evaluación, acordes con el desarrollo cognitivo de sus alumnos y las particularidades del contexto en que desarrolla su actividad; asimismo, debe poder reflexionar sobre los efectos de sus intervenciones.
- Los docentes deben saber y conocer “a quién” enseñan. La formación inicial debe asegurar que los docentes cuenten con conocimientos acerca del desarrollo evolutivo de sus alumnos; así como conocer las características socioculturales, emocionales y familiares de los estudiantes que se manifiestan en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En las actuales propuestas curriculares, se reconoce la importancia de la práctica educativa como generadora de los elementos que permiten a los estudiantes mejorar su preparación y competencia profesional.

- Dada la importancia que se atribuye a las prácticas, es posible apreciar una tendencia a incluir, desde el inicio de la formación, actividades de

observación y acercamiento a la escuela, así como una práctica progresiva en que los futuros docentes tengan contacto temprano con lo que será su campo de trabajo, culminando con una práctica intensiva en la que el alumno–docente se haga cargo de un grupo y participe en todas las actividades del centro escolar.

En las actuales propuestas curriculares, el constructivismo y el socio–constructivismo, constituyen los fundamentos teóricos a partir de los cuales se insta a los docentes formadores a diseñar las estrategias que guíen los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como las formas de evaluación del aprendizaje; de esta manera se promueve que los estudiantes tengan la oportunidad de establecer contacto con los enfoques metodológicos que sustentan los planes y programas de estudio de la enseñanza básica.

Finalmente, se observa una tendencia a formar un profesional autónomo, que sea capaz de reflexionar críticamente sobre su práctica cotidiana. Derivado de este proceso de observación, análisis y reflexión se espera que los docentes tengan la posibilidad de transformar progresivamente su práctica educativa a fin de propiciar el desarrollo integral de los estudiantes.

CAPÍTULO VII

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.

El propósito principal de este estudio consistió en realizar un análisis comparativo de las propuestas para mejorar la formación inicial de los maestros de educación primaria que se están llevando a cabo en cuatro naciones latinoamericanas: Argentina, Costa Rica, Chile y México. Este análisis contempló la normatividad referida a la formación del profesorado, las iniciativas tendientes a conformar una política integral de desarrollo profesional de los maestros y las propuestas curriculares para elevar la formación docente inicial. A partir de este análisis, fue posible identificar un conjunto de tendencias referidas a la formación inicial de los docentes de educación primaria, pero también diversos aspectos innovadores que se están implementando en otros países para elevar la calidad de la formación docente.

Ahora bien, en este trabajo se incluyó información sobre las principales tendencias que, en relación con los procesos de transformación de la formación docente, se está implementando o discutiendo en diversas regiones del mundo, por tanto, en un primer momento se reseña esta información; enseguida, se destacan las principales tendencias que derivan del análisis comparativo de las propuestas para mejorar la formación de profesores en Argentina, Costa Rica, Chile y México y, finalmente, se proponen una serie de recomendaciones que se consideran pertinentes para mejorar la formación inicial de los maestros de educación primaria en nuestro país.

1. PRINCIPALES TENDENCIAS EN RELACIÓN CON LA FORMACIÓN DOCENTE.

No obstante las diferencias que puedan observarse en los distintos sistemas educativos nacionales –producto de las especificidades sociales, culturales, históricas, políticas, económicas, demográficas, etc.– es posible, igualmente, reconocer una serie de elementos relativamente comunes entre los mismos. En consecuencia, entre las principales opciones de transformación de la formación del profesorado que se están discutiendo o

implementando en diversas regiones del mundo, y que derivan de la información presentada en el capítulo II, se encuentran:

- La formación inicial docente ha sido permanentemente elevada al nivel superior de educación, tanto en instituciones terciarias no universitarias (Institutos Superiores de Formación Docente, Escuelas Normales de Nivel Superior) como en Universidades.
- Los requisitos de ingreso para estas instituciones, asimismo, se han incrementado, exigiéndose la conclusión de los estudios de bachillerato; es decir, contar con una escolaridad previa de, al menos, doce años.
- La escolaridad formal de los egresados de las instituciones formadoras de docentes también ha aumentado –entre 15 y 17 años–, ya que la duración de la formación oscila entre tres y cinco años.

- Asegurar una sólida preparación en las disciplinas que se va a enseñar, así como en la formación pedagógica indispensable para orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje, sobre todo en conexión con la práctica. De esta manera, se espera que los estudiantes desarrollen las competencias teóricas y prácticas necesarias para un buen desempeño profesional.
- Introducir a las prácticas de enseñanza, en algunos casos de forma gradual desde el inicio de la formación. Dichas prácticas se plantean como un acercamiento de los estudiantes a lo que realmente acontece en las aulas; por ello, se propone la realización de éstas en los centros educativos, con el acompañamiento de maestros experimentados o tutores.
- La existencia de un tronco común para la formación de maestros de enseñanza básica. La expansión de la escuela primaria y secundaria hace que hoy se concuerde en que se requiere mejorar el nivel científico de la formación del docente de educación primaria y que la formación del docente de educación secundaria requiere más contenidos pedagógicos.

- Los programas de formación docente inicial incluyen materias relacionadas con: i) las disciplinas objeto de enseñanza; ii) los fundamentos de la educación; iii) un núcleo fuerte de metodología y estrategias para guiar los procesos de enseñanza y aprendizaje; iv) conocimientos y habilidades para trabajar con niños de diversas características socioculturales y de desarrollo cognitivo; v) conocimiento de los recursos y técnicas para el trabajo colaborativo; iv) en algunos países se están incorporando gradualmente los saberes y destrezas para emplear las nuevas tecnologías de información y comunicación en el aula, y para enseñar a los alumnos su utilización.
- Relacionar más las instituciones no universitarias de formación del profesorado con otros centros de educación superior y, especialmente, con las Universidades.
- Establecer asociaciones más estrechas entre las escuelas de educación básica y las instituciones formadoras de docentes como una forma de vincular la teoría y la práctica educativa. De esta forma, se espera que los maestros en servicio se involucren en la planeación de los cursos y en la formación y evaluación de los futuros docentes (Reino Unido y Estados Unidos).
- Introducir innovaciones en la estructura organizativa y en la metodología de las instituciones, con una mayor apertura hacia procedimientos no convencionales de enseñanza (informática, trabajo colaborativo, tutorías, enseñanza a distancia, etc.).
- La evaluación y acreditación de la calidad de los programas de formación docente; así como de los procesos de organización y gestión de las instituciones formadoras.
- La definición de un conjunto de competencias estándar que los estudiantes habrán de desarrollar a lo largo de su preparación profesional y, con los que serán evaluados al final de su formación.

- Institucionalización de procesos de inducción, en los cuales, los maestros experimentados guían a los docentes principiantes durante los primeros años de su carrera; para ello, se establece un arreglo contractual.
- La creación de estándares nacionales para evaluar el desempeño profesional de los maestros, que abarca todas las etapas de la profesión docente: desde el profesor principiante hasta el maestro experimentado.

2. CONCLUSIONES DERIVADAS DEL ANÁLISIS COMPARATIVO DE LAS PROPUESTAS DE FORMACIÓN DOCENTE ENTRE ARGENTINA, COSTA RICA, CHILE Y MÉXICO.

En la última década, la importancia creciente que se atribuye a la formación de profesores se ve reflejado en las nuevas disposiciones para transformar los sistemas de formación del profesorado; adoptando la conceptualización de la formación de maestros como un proceso continuo; es decir, un proceso que en su etapa inicial prepare a los futuros docentes en los conocimientos, habilidades, valores y actitudes esenciales para ejercer su labor, seguida por distintas etapas de crecimiento en un proceso de desarrollo profesional permanente.

Sin embargo, un aspecto que resalta del análisis en torno a los marcos normativos que regulan la formación del profesorado en estos países refiere a las posibilidades de conformar un sistema unificado y coherente de formación docente que articule la formación inicial con la formación de los maestros en servicio. Esta posibilidad cobra un carácter particular en Argentina puesto que la legislación vigente establece que las instituciones formadoras de docentes deberán hacerse cargo no sólo de la formación de nuevos docentes, sino también de la formación continua del profesorado. En este sentido, la normatividad de este país representa un avance hacia la profesionalización de los docentes, en virtud de que abre las posibilidades de que la formación de los maestros en servicio sea coincidente en sus fundamentos teóricos con la formación de los nuevos docentes.

Asimismo, la normatividad también contempla diversas regulaciones tendientes a promover la profesionalización de los docentes. En este sentido, un avance mayor se presenta en Chile ya que se han incorporado diversas disposiciones que promueven la participación protagónica de los docentes en los cambios que demandan los procesos de reforma de la educación básica, el desarrollo de su autonomía profesional y la responsabilidad por los resultados.

Por otra parte, el reconocimiento de que es necesario diseñar políticas integrales para los docentes que superen los enfoques parciales basados en la idea de que es posible mejorar la situación modificando un sólo aspecto del problema, se ve reflejada con distintos énfasis en las acciones implementadas por los gobiernos de estas naciones para conformar una política de desarrollo profesional de los docentes que contempla las principales dimensiones que inciden en la profesionalización de los docentes: el ingreso a la carrera, la formación inicial, la formación continua, el ingreso a la docencia, el establecimiento de la carrera docente y de un sistema de incentivos profesionales; así como los mecanismos para evaluar la calidad del desempeño profesional de los docentes.

Asimismo, la profesionalización de los docentes ha contemplado la adopción de una perspectiva integral en la determinación de los componentes o dimensiones que comprenden las iniciativas para mejorar la formación y desempeño profesional de los docentes. En este marco, los procesos de transformación de la formación docente inicial no sólo contemplan la renovación curricular, sino también cambios en la organización de las instituciones formadoras, el mejoramiento de la calidad de la formación de los docentes formadores, así como la evaluación de las instituciones y de los planes de estudio.

Ahora bien, las actuales propuestas curriculares para mejorar la formación docente inicial, reconocen la importancia de considerar los saberes fundamentales que permiten un buen ejercicio profesional. En este sentido, se destaca que los docentes deben saber “qué” enseñar, deben saber “cómo” enseñar y deben saber y conocer “a quién” enseñar. De esta manera, se plantea que la formación inicial debe asegurar que los docentes posean los conocimientos de las disciplinas objeto de enseñanza, así como las competencias didácticas

que les permitan aplicar distintas estrategias didácticas y formas de evaluación, acordes con el desarrollo cognitivo de sus alumnos y las particularidades del contexto en que desarrolla su actividad. Entre las tendencias que destacan del análisis se observan:

- En las actuales propuestas de formación docente, se observa una tendencia a formar un profesional autónomo, crítico, que sea capaz de reflexionar sobre su práctica cotidiana para generar nuevos conocimientos sobre la misma y, a partir de ello, transformarla progresivamente; de manera que propicie el desarrollo integral de los educandos.
- Asimismo, se advierte una tendencia a formar un profesional con una sólida formación en las disciplinas que va a enseñar y en las competencias didácticas necesarias para propiciar aprendizajes significativos en sus alumnos.
- Dada la importancia que se atribuye a las prácticas, es posible apreciar una tendencia a incluir, desde el inicio de la formación, actividades de observación y acercamiento a la escuela, así como una práctica progresiva en que los futuros docentes tengan contacto temprano con lo que será su campo de trabajo, culminando con una práctica intensiva en la que el alumno–docente se haga cargo de un grupo y participe en todas las actividades del centro escolar.
- El constructivismo y el socio–constructivismo, constituyen los fundamentos teóricos de las actuales propuestas curriculares de formación docente. De ahí que las estrategias de enseñanza y aprendizaje, así como las formas de evaluación que se establecen en los nuevos planes de estudio para la formación de maestros asuman los principios de estas construcciones teóricas.

Finalmente, destacan dos innovaciones que se están implementando en Argentina ya que constituyen referentes prácticos importantes para mejorar los procesos de formación del profesorado.

La primera de ellas refiere a que la concepción de la formación docente como “formación docente continua” cobra existencia real a partir de la conformación de un sistema unificado y coherente de formación docente que articula la formación inicial con la formación continua del profesorado, organizando a las instituciones formadoras de docentes alrededor de tres funciones básicas: i) la formación inicial, ii) la formación de los maestros en servicio, por lo que deberán hacerse cargo del permanente perfeccionamiento del docente durante su vida profesional; y iii) la investigación educativa, entendida desde una perspectiva de investigación y desarrollo, que apunte a la superación de los problemas detectados en el quehacer cotidiano de las escuelas.

La segunda tiene que ver con la propuesta de que los Institutos de Formación Docente Continua incluyan Espacios de Mentoría, como un espacio de acompañamiento académico y pedagógico para los docentes que se inician en la profesión. De esta manera, los noveles docentes tendrán la oportunidad de apropiarse de nuevos saberes que constituyan un aporte para el desarrollo de las competencias que no fueron consolidadas durante su formación inicial.

En términos generales, las actuales propuestas de transformación de la formación docente, que se están llevando a cabo en nuestro país, hace eco de las principales tendencias que se están aplicando en otros países. No obstante a la luz de las innovaciones que se están llevando a cabo en algunas naciones, es posible establecer una serie de recomendaciones tendientes a mejorar los procesos de formación docente en México.

3. RECOMENDACIONES PARA MEJORAR LOS PROCESOS DE FORMACIÓN DOCENTE EN MÉXICO.

En el marco de una política de desarrollo profesional de los docentes, la formación inicial juega un papel determinante, por su importancia en la adquisición de los conocimientos habilidades y actitudes a partir de los cuales los futuros docentes enfrentarán con éxito su práctica profesional y, al mismo tiempo, podrán continuar con su formación a lo largo de toda su vida. Por ello, cobran relevancia tanto los aspectos relacionados con la dimensión institucional donde ocurre la formación como aquellos concernientes a los procesos educativos contemplados en las propuestas curriculares.

En la dimensión institucional se sugiere:

- Establecer mecanismos de apertura entre las Escuelas Normales y las escuelas primarias para que éstas no sólo sean “espacios” para realizar las prácticas de los futuros docentes, sino también que se propicie el acercamiento de los maestros en servicio a fin de que se otorgue asistencia técnica y pedagógica a los centros escolares.
- Instaurar convenios de colaboración en investigación educativa con las Universidades y otras Instituciones de Educación Superior para generar propuestas de solución a las problemáticas que enfrentan en su práctica educativa, por un lado, los docentes formadores y, por otro lado, los maestros en servicio que se acerquen a las instituciones normalistas.
- Involucrar a las Escuelas Normales en los programas de actualización, capacitación y superación del magisterio, en coordinación con las instancias estatales y federales; de manera que, a través de la recuperación de las problemáticas que enfrentan los docentes en su práctica cotidiana, se mejoren, por un lado, los procesos de formación de los futuros docentes

y, por otro lado, se adviertan las áreas que requieren cambios en el currículum de formación docente.

- Incorporar procedimientos de selección rigurosos a fin de contar con una planta académica que responda eficazmente a los nuevos requerimientos de formación docente.
- Desarrollar nuevos sistemas de incentivos, promoción y evaluación de los docentes de las Escuelas Normales en función del compromiso y responsabilidad por los resultados en su desempeño profesional.
- Recuperar las áreas de competencias, que han sido identificadas a través de la investigación educativa, para elaborar los perfiles del docente formador, a partir del cual se evalúe su desempeño profesional y se asignen los ascensos escalafonarios y salariales correspondientes.

En lo concerniente a los procesos educativos se recomienda:

- Desarrollar programas de capacitación, actualización y perfeccionamiento profesional para los docentes formadores, a partir de la detección de las problemáticas que ellos enfrentan en su práctica educativa en la aplicación del actual plan de estudios y no sólo para dar a conocer los nuevos contenidos y enfoques del actual plan de estudios.
- Introducir a los docentes formadores en el manejo de las nuevas tecnologías de la informática; de manera que, se empleen para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los futuros docentes y, a su vez, éstos se familiaricen con su utilización en el aula.

- Elaborar el perfil de “maestro experimentado”, que funge como tutor de los estudiantes en las prácticas educativas previstas en los últimos semestres del plan de estudios, con base en las áreas de competencia que, a partir de la investigación educativa, han sido identificadas como importantes para que los maestros competentes lleguen a ser tutores competentes.
- Establecer los estándares para evaluar la formación docente inicial. Tanto los criterios como los indicadores propuestos deberán tomar en cuenta los actos de enseñanza y la base de conocimientos definidos en el perfil de egreso de la Licenciatura en Educación Primaria.

Finalmente, convendría hacer las siguientes consideraciones:

- El presente estudio se situó en uno de los aspectos referidos a la formación inicial docente: los planes de estudio y los documentos normativos que sustentan la formación de maestros. Sin embargo, para valorar la pertinencia de los cambios curriculares propuestos, se requiere llevar a cabo evaluaciones sobre:
 - La forma como se está aplicando el actual plan de estudios. Para ello, se requiere realizar investigaciones centradas en los diferentes aspectos de la práctica curricular.
 - La calidad de la formación de los egresados que cursaron el nuevo plan de estudios. Para ello, es menester llevar a cabo un “seguimiento de egresados” que contemple las opiniones de los estudiantes acerca de la formación recibida, la valoración de su desempeño por parte de los directores de las escuelas y las evaluaciones de logro académico de sus alumnos.

- La calidad académica de la planta docente. Para ello, es necesario realizar investigaciones centradas en las competencias teóricas y pedagógicas de los maestros de las instituciones normalistas.
- Algunas evaluaciones externas que se están llevando a cabo en las Escuelas Normales, se centran en la valoración de los procesos de gestión a partir de los cuales se elaboran los Proyectos Institucionales. Por lo tanto, es necesario que dichas evaluaciones se articulen con evaluaciones internas a fin de generar procesos de reflexión y autocrítica de los diferentes actores involucrados –directores, maestros y estudiantes– en la mejora de los procesos de enseñanza.

La complejidad del tema obliga a contar con información pertinente y relevante en estos aspectos. Sin duda, ello permitirá afrontar mejor el reto de elevar la calidad de la formación de los profesores.

BIBLIOGRAFÍA

- Abrille de Volmer, M. I. (1994) "Nuevas demandas a la educación y a la institución escolar, y la profesionalización de los docentes". *Revista Iberoamericana de Educación*. No. 5, pp. 11-43.
- Aguerrondo, I. (1998) "Las propuestas de transformación de la formación docente en la Argentina". *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*. Año: X, No. 28.
- (2001) "Argentina: Formación de docentes para la innovación pedagógica". En: Braslavsky, C., Dussel, I. y Scaliter, P. (Eds.). *Los formadores de jóvenes en América Latina: desafíos, experiencias y propuestas*. Ginebra: UNESCO/OEI.
- (2003) *Formación docente: desafíos de la política educativa*. Cuadernos de Discusión 8. México: SEP.
- Alba A. de, (1995) *Currículum: crisis, mito y perspectiva*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- (2002) *Evaluación curricular. Conformación conceptual del campo*. México: CESU/UNAM.
- Alvarez, B. y Majmudar, J. (2001) *¿Quién está preparando a nuestros hijos para el siglo del conocimiento?* LSCHD Paper Series No. 67S. Washington, D. C.: Banco Mundial.
- Avalos, B. (2000a) *El desarrollo profesional de los docentes. Proyectando desde el presente al futuro*. Documento de trabajo presentado al Seminario sobre Prospectivas de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe, organizado por la UNESCO/OREALC. (Santiago de Chile, 23-25 de agosto).
- (2000b) "El cambio en la formación de docentes. El aprendizaje práctico". En: Matute, E. y Romo Beltrán, R. M. (Coords.). *Diversas perspectivas sobre la formación docente*. México: Universidad de Guadalajara. pp. 79-103.
- (2001) "Chile: Mejoramiento de la formación inicial de profesores: conjunción de políticas nacionales e iniciativas institucionales". En: Braslavsky, C., Dussel, I. y Scaliter, P. (Eds.). *Los formadores de jóvenes en América Latina: desafíos, experiencias y propuestas*. Ginebra: UNESCO/OEI.
- (2002) *Un proyecto para mejorar la formación inicial de docentes en Chile: El Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente*. Ponencia preparada para el Simposio Internacional sobre Formación Continua del Docente, organizado por la Dirección Nacional de Formación y Capacitación Docente, el Proyecto de

- Reforma de la Formación Magisterial y el Instituto Pedagógico Nacional Monterrico. (Lima, Perú, 25-28 de junio).
- (2003) *La formación docente continua en Chile. Desarrollo, logros y limitaciones. Cuadernos de Discusión 2*. México: SEP.
- Bar, G. (1999) *Perfil y competencias del docente en el contexto institucional educativo*. Documento presentado en el “I Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación”. (Lima, Perú, Septiembre de 1999).
- Blat Gimeno, J. y Marín Ibáñez, R. (1980) *La formación del profesorado de educación primaria y secundaria. Estudio comparativo mundial*. Barcelona: Teide/UNESCO.
- Braslavsky, C. (1999) “Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores”. *Revista Iberoamericana de Educación*. No. 19, pp. 13-50.
- Calderhead, J. (1998) “La formación de maestros de educación infantil y primaria en el Reino Unido”. En: Rodríguez Marcos, A.; Sanz Lobo, E. y Sotomayor Sáez, M. V. (Coords.). *La formación de los maestros en los países de la Unión Europea*. Madrid: Narcea de Ediciones. pp. 38-55.
- CNE (2000) *Les IUFM au tournant de leur première décennie. Panorama et perspectives. Rapport d'évaluation*. Francia: Comité National d'Évaluation.
- Darling-Hammond, L. y McLaughlin, M. (2003) *El desarrollo profesional de los maestros. Nuevas Estrategias y políticas de apoyo*. Cuadernos de Discusión 8. México: SEP.
- Davini, M. C. (1995) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- (1998) *El currículum de formación del magisterio*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- (s/f) *La formación docente en debate*. Disponible en: <http://www.educar.ar>.
- Debesse, M. (1980) Una función cuestionada. En: Debesse, M. y Mialaret, G. (Coords.). *La función docente. Tratado de Ciencias Pedagógicas*. Vol. 11. España: Oikos-Tau Ediciones. pp. 11-28.
- Delannoy, F. (2000) Teacher training or lifelong professional development? Worldwide trends and challenges. *TechKnowLogia*. November/December, pp. 10-13.
- Díaz Barriga, A. e Inclán Espinosa, C. (2001) "La formación de profesores para la educación primaria en Iberoamérica". *Perspectivas Docentes*. No. 25, pp. 29-58.
- Diker, G. y Terigi, F. (1997) *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.

- Doryan, E.; Badilla, E. y Chavarría, S. (1996) “Formación de los educadores de la era de la geoinformación: En busca de identidad educativa hacia el año 2005”. *Boletín del Proyecto Principal de Educación*. No. 41. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.
- Feiman-Nemser, S. (1990) “Teacher preparation: Structural and conceptual alternatives”. *Handbook of research on teacher education*. Nueva York: McMillan.
- Figueroa Millán, L. M. (2000) “La formación de docentes en las escuelas normales: entre las exigencias de la modernidad y las influencias de la tradición”. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Vol. XXX, No. 1, pp. 117-142.
- Frabboni, F. (1998) “La formación del profesorado en Italia”. En: Rodríguez Marcos, A.; Sanz Lobo, E. y Sotomayor Sáez, M. V. (Coords.). *La formación de los maestros en los países de la Unión Europea*. Madrid: Narcea de Ediciones. pp. 77-94.
- García Garrido, J. L. (1998) “Formación de maestros en Europa”. En: Rodríguez Marcos, A.; Sanz Lobo, E. y Sotomayor Sáez, M. V. (Coords.) *La formación de los maestros en los países de la Unión Europea*. Madrid: Narcea de Ediciones. pp. 21-37.
- Imbernón, F. (1994) *La formación del profesorado*. Barcelona: Paidós.
- (1998) *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- Iranzo García, P. (2002) *Formación del profesorado para el cambio: Desarrollo profesional en cursos de formación y en proyectos de asesoramiento en centros*. España: Universitat Rovira i Virgili. Tesis Doctoral. [Disponible en: <http://www.tdx.cesca.es>]
- La Borderie, R. (1998) “La formación inicial de los maestros en Francia: historia, realidades, crítica”. En: Rodríguez Marcos, A.; Sanz Lobo, E. y Sotomayor Sáez, M. V. (Coords.). *La formación de los maestros en los países de la Unión Europea*. Madrid: Narcea de Ediciones. pp. 56-76.
- Latapí, P. (2002) *¿Cómo aprenden los maestros?* Conferencia inaugural presentada en el Foro de formación y actualización de docentes y su relación con la equidad y la calidad de la educación. México, Puebla, 8 de noviembre de 2002.
- Lella, C. de (1999) *Modelos y tendencias de la formación docente*. Documento presentado en el “I Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación”. (Lima, Perú, Septiembre de 1999).
- Lessard, C. y Tardif, M. (2001) Les transformations actuelles de l’enseignement: tríos scénarios posibles dans l’évolution de la profesión enseignante. *Education et francophonie. Revue Scientifique Virtuelle*. Vol. 29, No. 1.

- Liston, D. y Zeichner, K. (1997) *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.
- Marc, P. (1997) La profesionalización del cuerpo docente. En: Avanzini, G. *La pedagogía desde el siglo XVII hasta nuestros días*. México: Fondo de Cultura Económica. pp. 223-230.
- Messina, G. (1997) “Cómo se forman los maestros en América Latina”. *Boletín del Proyecto Principal de Educación*. No. 47. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.
- (1999) “Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa”. *Revista Iberoamericana de Educación*. No. 19, pp. 145-207.
- Mialaret, G. (1980) Perfil del educador–enseñante. En: Debesse, M. y Mialaret, G. (Coords.). *La función docente. Tratado de Ciencias Pedagógicas*. Vol. 11. España: Oikos-Tau Ediciones. pp. 83-123.
- MINEDUC (2000) *Estándares de Desempeño para la Formación Inicial de Docentes*. División de Educación Superior. Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente. Ministerio de Educación de Chile.
- MECyT (2002) *Formación y transferencia de saberes y prácticas docentes para la inclusión educativa y social. Competencias profesionales en la formación de docentes*. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docentes. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina.
- Namo de Mello, G. (2002) *Formación inicial de profesores para la educación básica: una (re)visión radical*. Ponencia presentada en el Simposio Internacional “Perspectivas de Formación Docente”. Lima, Perú, 25 al 28 de junio de 2002.
- Navarro, J. C. y Verdisco, A. (2000) *Teacher Training in Latin America: Innovations and Trends*. Technical Paper Series. Washington, D. C.: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Núñez Prieto, I. (2000) *Valoración social de la profesión docente*. Ponencia presentada en el Seminario “Universidad y Proyecto Educativo Nacional. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Enero, 2000.
- OEI (1996) *Sistemas Educativos Nacionales*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Disponible en: <http://www.campus-oei.org/quipu>].
- (1999) *Informe Iberoamericano sobre Formación Continua de Docentes*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Disponible en: <http://www.campus-oei.org/webdocente>].

- (2003a) *Organización y estructura de la formación docente en Iberoamérica*. Documento de trabajo elaborado por el Observatorio de la Educación Iberoamericana a partir de los Informes de los Sistemas Educativos Nacionales de la OEI y las aportaciones de los miembros de la Red Iberoamericana de Formación Docente. [Disponible en: <http://www.oei.es>].
- (2003b) *Avances y perspectivas de la política de formación docente en Iberoamérica*. Documento de trabajo elaborado por el Observatorio de la Educación Iberoamericana a partir de los Informes de los Sistemas Educativos Nacionales de la OEI y las aportaciones de los miembros de la Red Iberoamericana de Formación Docente. [Disponible en: http://www.oei.es/linea6/politica_formacion.htm].
- Oliveros Alonso, A. (1975) *La formación de los profesores en América Latina*. Barcelona: Promoción Cultural/UNESCO.
- Pascual, K. E. (1999) “Informe de la formación de profesores de pre y postgrado desde las instituciones formadoras más importantes en América Latina”. *Revista Iberoamericana de Educación*. No. 19, pp. 229-269.
- Pasillas Valdez, M. A.; Ducoing Watty, P. y Serrano Castañeda, J. A. (1996) “Formación de docentes y profesionales de la Educación”. En Ducoing Watty, P. y Landesmann Segal, M. (Coords.) *Sujetos de la educación y formación docente*. Col. La Investigación Educativa en los Ochenta, Perspectivas para los Noventa. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa. pp. 221-353.
- Pérez Gómez, A. I. (1988) “El pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesorado”. En: Villa, A. (Coord.). *Perspectivas y problemas de la función docente*. España: Narcea de Ediciones. pp. 128-148.
- (1994) “La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas”. En: Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. I. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata. pp. 398-429.
- (1995) “Autonomía profesional del docente y control democrático de la práctica educativa”. En: Varios autores. *Volver a pensar la educación*. Vol. II. Madrid: Morata. pp. 339-353.
- (1999) *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Pogré, P. (1999) *¿Cuáles son los irrenunciables en la nueva formación docente?* Ponencia presentada en el Primer Coloquio “El rol del docente en la escuela del nuevo milenio”, organizado por la Universidad Torcuato Di Tella y The University of New México, en octubre de 1999.
- Ponce Rodríguez, E. (1998) “La formación inicial y la formación continua de profesores de educación básica”. *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*. Año: X, No. 29.

- Quiroz, A. (1998) "Programa de fortalecimiento de la formación inicial docente del Ministerio de Educación de Chile". *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*. Año: X, No. 28.
- Rodríguez Lestegás, F. (1998) La formación inicial de los maestros en la actualidad: Historia de una inconsecuencia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Vol. 1, No. 1.
- Rodríguez Marcos, A.; Sanz Lobo, E. y Sotomayor Sáez, M. V. (1998) *La formación de los maestros en los países de la Unión Europea*. Madrid: Narcea de Ediciones.
- Roggi, L. (1998) "La formación docente en la Argentina: Tradiciones y transformaciones actuales". *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*. Año: X, No. 28.
- (1999) *Los cambios en la formación docente en América Latina: Una perspectiva comparada*. Ponencia presentada en el Primer Coloquio "El rol del docente en la escuela del nuevo milenio", organizado por la Universidad Torcuato Di Tella y The University of New México, en octubre de 1999.
- Romero Granados, S. (1998) "Formación inicial a nivel de instituciones y planes de los maestros en los últimos 25 años". En: Rodríguez Marcos, A.; Sanz Lobo, E. y Sotomayor Sáez, M. V. (Coords.). *La formación de los maestros en los países de la Unión Europea*. Madrid: Narcea de Ediciones. pp. 283-282.
- SEP (1996) *Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales*. Dirección General de Normatividad. Subsecretaría de Educación Básica y Normal.
- (1997) *Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria*. Dirección General de Normatividad. Subsecretaría de Educación Básica y Normal.
- (1998) *Reflexiones de fin de siglo. Perspectivas siglo XXI*. México: Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio.
- (2002a) *Las actividades de observación y práctica en la escuela primaria. Licenciatura en Educación Primaria*. Dirección General de Normatividad. Subsecretaría de Educación Básica y Normal.
- (2002b) *Informe de avances del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales*. Dirección General de Normatividad. Subsecretaría de Educación Básica y Normal.
- (2003) *Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica*. Documento Base. Subsecretaría de Educación Básica y Normal. Cuadernos de Discusión 1.

- Suárez, D. (1994) Normalismo, profesionalismo y formación docente: Notas para un debate inconcluso. *Revista "La Educación"*. Vol. II, No. 118.
- Tedesco, J. C. (1998) "Fortalecimiento del rol de los docentes: balance de las discusiones de la 45ª sesión de la Conferencia Internacional de Educación". *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*. Año: X, No. 28.
- (2000) *Actuales tendencias en el cambio educativo*. Ponencia presentada en el Taller lineamientos para una política de Desarrollo Profesional de la Docencia. Santiago, Chile, 29 de mayo 2000.
- (s/f) *Profesionalización y capacitación docente*. Documento de trabajo. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. IPE-Buenos Aires.
- Tedesco, J. C. y Tenti Fanfani, E. (2002) *Nuevos tiempos y Nuevos docentes*. Documento presentado en la Conferencia Regional "O Desempenho dos professores na América Latina e Caribe: Novas Prioridades. BID/UNESCO/Ministerio da Educacao, Brasilia, 12 de julio de 2002.
- Tenti Fanfani, E. (2003) *Algunas dimensiones de la profesionalización de los docentes. Representaciones y temas de la agenda política*. Documento de trabajo. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. IPE-Buenos Aires.
- Torres. R. M. (1996) "Formación docente: Clave de la reforma educativa". En: *Nuevas formas de aprender y enseñar*. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC. [Disponible en: <http://www.fronesis.org>].
- (1999) "Nuevo rol docente: ¿Qué modelo de formación, para qué modelo educativo?". *Boletín del Proyecto Principal de Educación*. No. 49. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.
- UNESCO (2000) *Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: Cumplimiento de nuestros compromisos colectivos*. UNESCO/UNICEF/PNUD/FNUAP.
- UNESCO/OIT (1984) *La situación del personal docente. Un instrumento para mejorarla: La Recomendación Internacional de 1966*. Ginebra: UNESCO/OIT.
- UNESCO/OREALC (1981) *Proyecto Principal de Educación en América Latina y El Caribe: Sus objetivos, características y modalidades de acción*. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.
- (1993) *Hacia una nueva etapa de desarrollo educativo. (PROMEDLAC V)*. *Boletín del Proyecto Principal de Educación*. No. 31. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.
- (2001a) *Balance de los 20 años del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*. Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del

Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.

- (2001b) *Declaración de Cochabamba*. Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. (PROMEDLAC VII). Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.
- Vargas Rodríguez, E. (1998) “La formación y capacitación de docentes para la escuela rural” *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*. Año: X, No. 29.
- Villegas-Reimers, E. (1998) *The Preparation of Teachers in Latin America. Challenges and Trends*. LSCHD Paper Series No. 15. Washington, D. C.: Banco Mundial.
- (2003) *Formación docente en Estados Unidos de Norteamérica: tendencias recientes en sus prácticas y políticas*. Cuadernos de Discusión 2. México: SEP.
- Vogliotti, A. et. al. (s/f) La compleja vinculación teoría–práctica en tendencias de formación docente. *Revista Contextos de Educación*.
- Villa, A. (1988) “La formación del profesorado en la encrucijada”. En: Villa, A. (Coord.). *Perspectivas y problemas de la función docente*. España: Narcea de Ediciones. pp. 24-38.
- Welti, M. E. (2002) *Los planes de estudio de la formación docente: continuidades y discontinuidades (1970-1998)*. Ponencia presentada en el III Encuentro Nacional Red DHIE, Santa Fe, abril de 2002.
- Zabalza, M. A. (1998) “El prácticum en la formación de los maestros”. En: Rodríguez Marcos, A.; Sanz Lobo, E. y Sotomayor Sáez, M. V. (Coords.). *La formación de los maestros en los países de la Unión Europea*. Madrid: Narcea de Ediciones. pp. 169-202.
- Zeichner, K. (1999) “Contradicciones y tensiones en la profesionalización docente y en la democratización de las escuelas”. En: Pérez Gómez, A., Barquín Ruiz, J. y Angulo Rasco, J. F. *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica*. España: Ediciones Akal. pp. 78-94.
- Zeichner, K. y Liston, D. (1990) “Traditions of reform in U. S. Teacher Education”. *Journal of Teacher Education*. Vol.41, No.2, pp.3-20.

ANEXO 1

DISPOSICIONES LEGALES EN RELACIÓN CON LA FORMACIÓN DOCENTE

A) Instituciones formadoras de docentes

MODELO DE JERARQUIZACIÓN DE LA ESCUELA NORMAL		MODELO HACIA LA UNIVERSIDAD	
Argentina	México	Costa Rica	Chile
<p>Art. 18 - La etapa Profesional de Grado no Universitario se cumplirá en los Institutos de Formación Docente o equivalentes y en Institutos de Formación Técnica que otorgaran Títulos Profesionales y estarán articulados horizontal y verticalmente con la Universidad.</p> <p><i>Ley Federal de Educación (1993)</i></p> <p>Art. 18. La formación de docentes para los distintos niveles de la enseñanza no universitaria, debe realizarse en instituciones de formación docente reconocidas, que integran la Red Federal de Formación Docente Continua, o en universidades que ofrezcan carreras con esa finalidad.</p> <p><i>Ley de Educación Superior (1995)</i></p>	<p>Art. 37.- La educación de tipo superior.... comprende la educación normal en todos sus niveles y especialidades.</p> <p><i>Ley General de Educación (1993)</i></p> <p>“Las escuelas normales deben seguir formando a los maestros de educación básica, como lo han hecho en el pasado, pero respondiendo a las demandas cada vez mayores y más complejas que se derivan de la necesidad de una educación suficiente para todos, de alta calidad formativa y que distribuya con equidad sus beneficios”.</p> <p><i>Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales (1996)</i></p>	<p>Art. 23. El Estado, de acuerdo con el Art. 68 de la Constitución Política, formará profesionales docentes, para los niveles de enseñanza, por medio de instituciones especiales y de la Universidad de Costa Rica.</p> <p><i>Ley Fundamental de Educación (1957)</i></p>	<p>Art. 29. El Estado reconocerá oficialmente a las siguientes instituciones de educación superior: a) Universidades; b) Institutos profesionales; c) Centros de formación técnica...</p> <p>Art. 31. Los establecimientos de educación superior reconocidos oficialmente otorgarán título técnicos de nivel superior, títulos profesionales y grados académicos, según corresponda.</p> <p>Art. 52. Los títulos profesionales que requieren haber obtenido el grado de licenciado... son los siguientes: m) Título de Profesor de Educación Básica: Licenciado en Educación; n) Título de Profesor de Educación Media: Licenciado en Educación; ñ) Título de Profesor de Educación Diferencial: Licenciado en Educación; o) Título de Educador de Párvulos: Licenciado en Educación,</p> <p><i>Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (1990).</i></p> <p>Art. 24. La formación de los profesionales de la educación corresponde a las Universidades e Institutos Profesionales...</p> <p><i>Reglamento de la Ley “Estatuto de los Profesionales de la Educación” (1991)</i></p>

B) Atribuciones de la autoridad educativa nacional

MODELO DE JERARQUIZACIÓN DE LA ESCUELA NORMAL		MODELO HACIA LA UNIVERSIDAD	
Argentina	México	Costa Rica	Chile
<p>Art. 53. El poder ejecutivo Nacional, a través del Ministerio específico, deberá:</p> <p>g) Promover y organizar concertadamente en el ámbito del Consejo Federal de Cultura y Educación, una red de formación, perfeccionamiento y actualización del personal docente y no docente del sistema educativo nacional.</p> <p>Art. 56 - El Consejo Federal de Cultura y Educación tiene las funciones establecidas por las normas de su constitución y cumplirá además las siguientes:</p> <p>c) Acordar los Contenidos Básicos Comunes de la Formación Profesional Docente y las acreditaciones necesarias para desempeñarse como tal en cada ciclo, nivel y régimen especial;</p> <p>d) Acordar las exigencias pedagógicas que se requerirán para el ejercicio de la función docente en cada Rama Artística en los distintos Niveles y Regímenes especiales del Sistema.</p> <p><i>Ley Federal de Educación (1993)</i></p>	<p>Art. 12. Corresponde de manera exclusiva a la autoridad educativa federal...</p> <p>I. Determinar para toda la República los planes y programas de estudio para la educación primaria, la secundaria, la normal y demás para la formación de maestros de educación básica, a cuyo efecto se considerará la opinión de las autoridades educativas locales y de los diversos sectores sociales involucrados en la educación, en los términos del Art. 48;</p> <p>VI. Regular un sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional para maestros de educación básica.</p> <p>Art. 35. En el ejercicio de su función compensatoria, y sólo tratándose de actividades que permitan mayor equidad educativa, la Secretaría podrá en forma temporal impartir de manera concurrente educación básica y normal en las entidades federativas.</p> <p><i>Ley General de Educación (1993)</i></p>	<p>Art. 23. El Estado, de acuerdo con el Art. 68 de la Constitución Política, formará profesionales docentes, para los niveles de enseñanza, por medio de instituciones especiales y de la Universidad de Costa Rica.</p> <p>Art. 25. Los institutos de formación profesionales docentes se registrarán por un reglamento que deberá ser aprobado por el Consejo Superior de Educación.*</p> <p>Art. 26. El Estado ofrecerá por medio del ministerio del ramo, programas de formación profesional y adiestramiento para el personal de servicio.</p> <p><i>Ley Fundamental de Educación (1957)</i></p> <p>Art. 41. El Ministerio de Educación Pública impulsará directamente o mediante programas cooperativos con alguna de las universidades del país con las que exista convenio, programas de capacitación y perfeccionamiento docente, tendiente a elevar la condición profesional del personal disponible.</p> <p><i>Reglamento de la Carrera Docente (1970)</i></p>	<p>Art. 24. La formación de los profesionales de la educación corresponde a las Universidades e Institutos Profesionales...</p> <p>Art. 31. Corresponderá al Ministerio de Educación a través del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, en general, colaborar al perfeccionamiento de los profesionales de la educación mediante la ejecución en las regiones de programas, cursos, o actividades de este tipo y el otorgamiento de becas de montos equitativos para todos los profesionales de establecimientos subvencionados, especialmente para quienes se desempeñan en localidades aisladas.</p> <p>Art. 32. Pueden realizar programas o cursos de perfeccionamiento...</p> <p>a) El Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP);</p> <p><i>Reglamento de la Ley "Estatuto de los Profesionales de la Educación" (1991)</i></p>

* El artículo 81 de la Constitución Política de Costa Rica, establece que el Ministro de Educación Pública es quien preside el Consejo Superior de Educación, organismo encargado de la dirección general de la enseñanza oficial.

C) Atribuciones de las autoridades educativas locales

MODELO DE JERARQUIZACIÓN DE LA ESCUELA NORMAL		MODELO HACIA LA UNIVERSIDAD	
Argentina	México	Costa Rica	Chile
<p>Art. 59 - Las autoridades competentes de las Provincias y de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, tienen entre otras las siguientes atribuciones:</p> <p>f) Promover la participación de las distintas organizaciones que integren los trabajadores de la educación, en el mejoramiento de la calidad de la educación con aportes técnico-pedagógicos que perfeccionen la práctica educativa, como así también la de los otros miembros de la Comunidad Educativa.</p> <p><i>Ley Federal de Educación (1993)</i></p> <p>Art. 21. Las provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires arbitrarán los medios necesarios para que sus instituciones de formación docente garanticen el perfeccionamiento y la actualización de los docentes en actividad, tanto en los aspectos curriculares como en los pedagógicos e institucionales, y promoverán el desarrollo de investigaciones educativas y la realización de experiencias innovadoras.</p> <p><i>Ley de Educación Superior (1995)</i></p> <p>5.1 Las provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires desarrollarán sus diseños curriculares para la formación docente de grado, adecuándolos a los contenidos básicos comunes para la formación docente de grado acordados en el Consejo Federal de Cultura y Educación.</p> <p><i>Red Federal de Formación Docente Continua (1994)</i></p>	<p>Art. 13. Corresponden de manera exclusiva a las autoridades educativas locales, en sus respectivas competencias...</p> <p>I.- Prestar los servicios de educación inicial, básica -incluyendo la indígena-, especial, así como la normal y demás para la formación de maestros;</p> <p>II.- Proponer a la Secretaría los contenidos regionales que hayan de incluirse en los planes y programas de estudio para la educación primaria, la secundaria, la normal y demás para la formación de maestros de educación básica;</p> <p>IV.- Prestar los servicios de formación, actualización, capacitación y superación profesional para los maestros de educación básica, de conformidad con las disposiciones generales que la Secretaría determine;</p> <p>Transitorios. 5°. Los servicios para la formación de maestros a cargo de las autoridades educativas locales tendrán, además de las finalidades previstas en el Art. 20 de la presente Ley, la de regularizar, con nivel de licenciatura, a maestros en servicio que por cualquier circunstancia tengan un nivel de estudios distinto de dicho nivel.</p> <p><i>Ley General de Educación (1993)</i></p>		<p>Art. 32. Los Departamentos de Administración Municipal y las entidades privadas de educación subvencionada podrán colaborar en los procesos de perfeccionamiento... desarrollando respecto de los profesionales de la educación de su dependencia toda clase de actividades de capacitación ya sea directamente o a través de terceros.</p> <p><i>Reglamento de la Ley "Estatuto de los Profesionales de la Educación" (1991)</i></p>

D) Atribuciones de las instituciones formadoras de docentes

MODELO DE JERARQUIZACIÓN DE LA ESCUELA NORMAL		MODELO HACIA LA UNIVERSIDAD	
Argentina	México	Costa Rica	Chile
<p>Art. 17. Las instituciones de educación superior no universitaria, tienen por funciones básicas:</p> <p>a) Formar y capacitar para el ejercicio de la docencia en los niveles no universitarios del sistema educativo.</p> <p>Art. 23. Los planes de estudio de las instituciones de formación docente de carácter no universitario, cuyos títulos habiliten para el ejercicio de la docencia en los niveles no universitarios del sistema, serán establecidos respetando los contenidos básicos comunes para la formación docente que se acuerden en el seno del Consejo Federal de Cultura y Educación.</p> <p>Art. 43. Cuando se trate de títulos correspondientes a profesiones reguladas por el Estado, cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público... se requerirá [de las instituciones universitarias] que se respeten... los siguientes requisitos:</p> <p>a) Los planes de estudio deberán tener en cuenta los contenidos curriculares básicos y los criterios de intensidad de la formación práctica que establezca el Ministerio de Educación de acuerdo con el Consejo de Universidades.</p> <p><i>Ley de Educación Superior (1995)</i></p>		<p>Art. 22. Los contenidos de los programas y de los planes de estudio para dar sustento a las carreras de una Institución [de Educación Superior], serán del resorte exclusivo de la propia Institución y se aprobarán conforme a sus normas internas al respecto.</p> <p><i>Convenio de Coordinación de la Educación Superior Universitaria Estatal en Costa Rica (1982)</i></p>	<p>Art. 81. Las universidades e institutos profesionales que a la fecha de publicación de esta ley hubieren obtenido su autonomía de acuerdo a la legislación vigente la mantendrán de pleno derecho</p> <p>Art. 75. Se entiende por autonomía el derecho de cada establecimiento de educación superior a regirse por sí mismo, de conformidad con lo establecido en sus estatutos en todo lo concerniente al cumplimiento de sus finalidades y comprende la autonomía académica, económica y administrativa.</p> <p><i>Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (1990)</i></p> <p>Art. 32. Pueden realizar programas o cursos de perfeccionamiento...</p> <p>b) Las instituciones de educación superior que gocen de autonomía y se dediquen a estos fines;</p> <p>c) Las instituciones públicas y privadas debidamente acreditadas ante el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP)...</p> <p><i>Reglamento de la Ley "Estatuto de los Profesionales de la Educación" (1991)</i></p>

E) Finalidades del sistema de formación docente

MODELO DE JERARQUIZACIÓN DE LA ESCUELA NORMAL		MODELO HACIA LA UNIVERSIDAD	
Argentina	México	Costa Rica	Chile
<p>3.1. La Red Federal de Formación Docente Continua se define como un sistema articulado de instituciones que asegure la circulación de la información para concretar las políticas nacionales de formación docente continua, acordadas en el ámbito del Consejo Federal de Cultura y Educación.</p> <p>Su finalidad será ofrecer un marco organizativo que facilite las articulaciones intra e interprovinciales para el desarrollo de un Plan Federal de Formación Docente Continua, atendiendo a las siguientes instancias:</p> <ol style="list-style-type: none"> la "formación de grado"; el "perfeccionamiento docente en actividad"; la "capacitación de graduados docentes para nuevos roles profesionales"; la "capacitación pedagógica de graduados no docentes". <p><i>Red Federal de Formación Docente Continua (1994)</i></p> <p>Las instituciones de la formación docente continua, desarrollan las siguientes funciones fundamentales y articuladas entre sí:</p> <ul style="list-style-type: none"> Formación docente inicial; Capacitación, perfeccionamiento y actualización docente; Promoción e investigación y desarrollo de la educación. <p><i>Transformación gradual y progresiva de la formación docente continua (1997)</i></p>	<p>Art. 20. El sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional para maestros tendrá las finalidades siguientes:</p> <ol style="list-style-type: none"> La formación, con nivel de licenciatura, de maestros de educación inicial, básica -incluyendo la de aquellos para la atención de la educación indígena- especial y de educación física; La actualización de conocimientos y superación docente de los maestros en servicio, citados en la fracción anterior; La realización de programas de especialización, maestría y doctorado, adecuados a las necesidades y recursos educativos de la entidad, y El desarrollo de la investigación pedagógica y la difusión de la cultura educativa. <p><i>Ley General de Educación (1993)</i></p>		

F) Objetivos de la formación docente

MODELO DE JERARQUIZACIÓN DE LA ESCUELA NORMAL		MODELO HACIA LA UNIVERSIDAD	
Argentina	México	Costa Rica	Chile
<p>Art. 19. Los objetivos de la Formación Docente son:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Preparar y capacitar para un eficaz desempeño en cada uno de los Niveles del Sistema Educacional y en las Modalidades mencionadas posteriormente en esta ley. b) Perfeccionar con criterio permanente a graduados y docentes en actividad en los aspectos científico, metodológico, artístico y cultural. Formar investigadores y administradores educativos. c) Formar al docente como elemento activo de participación en el sistema democrático. d) Fomentar el sentido responsable de ejercicio de la docencia y el respeto por la tarea educativa. <p><i>Ley Federal de Educación (1993)</i></p>		<p>Art. 24. La formación de profesionales docentes deberá:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Inspirarse en los principios democráticos que fundamenta la vida institucional del país, y el criterio sobre la educación que establece el Art. 77 de la Constitución Política. b) Asegurar al educador una cultura general y profesional y los conocimientos especiales necesarios para el buen servicio docente. c) Promover en el educador la formación de un genuino sentimiento de valores de la nacionalidad, el aprecio de los valores universales y la comprensión de la trascendencia de su misión. <p><i>Ley Fundamental de Educación (1957)</i></p>	

ANEXO 2

DISPOSICIONES LEGALES EN RELACIÓN CON LA PROFESIÓN DOCENTE

A) Ingreso y promoción a la docencia

MODELO DE JERARQUIZACIÓN DE LA ESCUELA NORMAL		MODELO HACIA LA UNIVERSIDAD	
Argentina	México	Costa Rica	Chile
<p>Art. 46. Sin perjuicio de los derechos laborales reconocidos por la normativa vigente y la que se establezca a través de una legislación específica, se resguardarán los derechos de todos los trabajadores/as de la educación del ámbito estatal y privado a:</p> <p>b) Ingresar en el sistema mediante un régimen de concursos que garantice la idoneidad profesional y el respeto por las incumbencias profesionales, y ascender en la carrera docente, a partir de sus propios méritos y su actualización profesional.</p> <p>g) Un sistema previsional que permita, en el ejercicio profesional, la movilidad entre las distintas jurisdicciones, el reconocimiento de los aportes y la antigüedad edad acumulada en cualquiera de ellas.</p> <p><i>Ley Federal de Educación (1993)</i></p>	<p>Art. 21. Para ejercer la docencia en instituciones establecidas por el Estado, por sus organismos descentralizados y por los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios, los maestros deberán satisfacer los requisitos que, en su caso, señalen las autoridades competentes.</p> <p>Las autoridades educativas establecerán mecanismos que propicien la permanencia de los maestros frente a grupo, con la posibilidad para éstos de ir obteniendo mejores condiciones y mayor reconocimiento social.</p> <p>Las autoridades educativas otorgarán reconocimientos, distinciones, estímulos y recompensas a los educadores que se destaquen en el ejercicio de su profesión y, en general, realizarán actividades que propicien mayor aprecio social por la labor desempeñada por el magisterio.</p> <p><i>Ley General de Educación (1993)</i></p>	<p>Art. 52. Este título regula la carrera docente, determina sus fines y objetivos, fija los requisitos de ingreso al servicio oficial, así como las obligaciones y derechos de los servidores.</p> <p>Art. 53. Son sus fines:</p> <p>a) Establecer la docencia como carrera profesional;</p> <p>b) Exigir del servidor docente, la necesaria solvencia moral y profesional, que garantice el cumplimiento de su elevada misión;</p> <p>c) Velar porque el servidor docente labore dentro del campo específico de su formación pedagógica y académica;</p> <p>d) Establecer las jerarquías de la carrera docente, en relación con la preparación pedagógica y académica, rendimiento profesional y el tiempo servido;</p> <p>f) Obtener que todo ascenso o mejoramiento del servidor docente, lo sea exclusivamente con base en sus méritos y antecedentes;</p> <p>g) Garantizar el respeto a los derechos del servidor docente.</p> <p><i>Ley de Carrera Docente (1970)</i></p>	<p>Art. 64. El ingreso a la carrera docente del sector municipal se realizará mediante la incorporación del profesional de la educación a una dotación docente.</p> <p>Esta incorporación se realizará mediante nombramiento.</p> <p>Art. 72. Se entiende por dotación docente la cantidad de profesionales de la educación necesaria para atender el número de horas de trabajo en los cargos docentes, docentes-directivos y técnico-pedagógicos que requiere el funcionamiento de los establecimientos del sector municipal.</p> <p>Art. 80. Corresponderá al Departamento de Administración de Educación Municipal... la administración de los concursos.</p> <p><i>Reglamento de la Ley "Estatuto de los Profesionales de la Educación" (1991)</i></p>

B) Participación en decisiones técnico-pedagógicas y de política educativa

MODELO DE JERARQUIZACIÓN DE LA ESCUELA NORMAL		MODELO HACIA LA UNIVERSIDAD	
Argentina	México	Costa Rica	Chile
	<p>Art. 72. La Secretaría promoverá el establecimiento y funcionamiento del Consejo Nacional de Participación Social en la Educación, como instancia nacional de consulta, colaboración, apoyo e información, en la que se encuentren representados padres de familia y sus asociaciones, maestros y su organización sindical, autoridades educativas, así como los sectores sociales especialmente interesados en la educación. Tomará nota de los resultados de las evaluaciones que realicen las autoridades educativas, conocerá el desarrollo y la evolución del sistema educativo nacional, podrá opinar en asuntos pedagógicos, planes y programas de estudio y propondrá políticas para elevar la calidad y la cobertura de la educación.</p> <p><i>Ley General de Educación (1993)</i></p>		<p>Art. 49. Los profesionales de la educación tendrán derecho a participar, con carácter consultivo, en las siguientes actividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Diagnóstico, planeamiento, ejecución y evaluación de dichas actividades en la unidad educativa correspondiente; b. En lo atinente a las relaciones de la unidad educativa con la comunidad; c. En los procesos de proposición de políticas educacionales en los distintos niveles del sistema a petición de las autoridades competentes. <p>Art 50. En los establecimientos educacionales habrá consejos de profesores u otros organismos equivalentes, integrados por los profesionales de la educación docente-directivos, técnico-pedagógicos y docentes.</p> <p>Los Consejos de Profesores son organismos técnicos en los que se expresará la opinión profesional de sus integrantes y por medio de los cuales se encausa la participación de los profesionales de la educación en el cumplimiento de los objetivos y programas educacionales y en el desarrollo del proyecto educativo del establecimiento.</p> <p>Estos Consejos podrán tener carácter resolutivo en materias técnico-pedagógicas, en conformidad al proyecto educativo del establecimiento y su Reglamento Interno.</p> <p><i>Reglamento de la Ley "Estatuto de los Profesionales de la Educación" (1991)</i></p>

C) Autonomía en el ejercicio profesional

MODELO DE JERARQUIZACIÓN DE LA ESCUELA NORMAL		MODELO HACIA LA UNIVERSIDAD	
Argentina	México	Costa Rica	Chile
<p>Art. 46. Sin perjuicio de los derechos laborales reconocidos por la normativa vigente y la que se establezca a través de una legislación específica, se resguardaran los derechos de todos los trabajadores/as de la educación del ámbito estatal y privado a:</p> <p>a) Ejercer su profesión sobre la base del respeto a la libertad de cátedra y a la libertad de enseñanza, en el marco de las normas pedagógicas y curriculares establecidas por la autoridad educativa.</p> <p><i>Ley Federal de Educación (1993)</i></p>			<p>Art. 51. Los profesionales de la educación que se desempeñen en las funciones docentes gozarán de autonomía en el ejercicio de ésta, sujetos a las disposiciones legales que orientan al sistema educacional, al proyecto educativo del establecimiento y a los programas específicos de mejoramiento e innovación en los que el establecimiento participe.</p> <p>Art. 52. La autonomía profesional se ejercerá en:</p> <p>a. El planeamiento de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que desarrollará el profesional de la educación en su ejercicio lectivo;</p> <p>b. La aplicación de los métodos y técnicas correspondiente;</p> <p>c. La evaluación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de sus alumnos sobre la base de las normas nacionales, generales o especiales y aquellas que hubiere acordado el establecimiento;</p> <p>d. La aplicación de los textos de estudio y materiales didácticos en uso en el establecimiento respectivo, tomando en consideración las condiciones geográficas y ambientales y las relativas a la personalidad y capacidades de sus alumnos;</p> <p>e. La relación con las familias y los apoderados de sus alumnos, teniendo presente las normas adoptadas por el establecimiento.</p> <p><i>Reglamento de la Ley "Estatuto de los Profesionales de la Educación" (1991)</i></p>

D) Perfeccionamiento profesional

MODELO DE JERARQUIZACIÓN DE LA ESCUELA NORMAL		MODELO HACIA LA UNIVERSIDAD	
Argentina	México	Costa Rica	Chile
<p>Art. 46. Sin perjuicio de los derechos laborales reconocidos por la normativa vigente y la que se establezca a través de una legislación específica, se resguardaran los derechos de todos los trabajadores/as de la educación del ámbito estatal y privado a:</p> <p>i) La capacitación, actualización y nueva formulación en servicio, para adaptarse a los cambios curriculares requeridos.</p> <p>Art. 47. Serán deberes de los trabajadores de la educación:</p> <p>d) Su formación y actualización permanente.</p> <p><i>Ley Federal de Educación (1993)</i></p>	<p>Art. 21. El educador es promotor, coordinador y agente directo del proceso educativo. Deben proporcionársele los medios que le permitan realizar eficazmente su labor y que contribuyan a su constante perfeccionamiento.</p> <p><i>Ley General de Educación (1993)</i></p>	<p>Art. 57. Son deberes del Personal Docente:</p> <p>k) Ampliar su cultura y acrecentar su capacidad pedagógica por medio de los cursos y actividades de mejoramiento profesional que promueva el Ministerio de Educación Pública;</p> <p><i>Ley de Carrera Docente (1970)</i></p>	<p>Art. 28. Los profesionales de la educación tienen derecho al perfeccionamiento profesional.</p> <p>Se entiende que constituyen perfeccionamiento los programas, cursos, o actividades de perfeccionamiento de post-título y post-grado cuyo objetivo es contribuir al mejoramiento del desempeño profesional de los docentes, mediante la actualización de conocimiento relacionados con su formación profesional o la adquisición de nuevas técnicas y medios que signifiquen un mejor cumplimiento de sus funciones.</p> <p>Art. 43. Los profesionales de la educación subvencionada, podrán participar en los programas de becas de perfeccionamiento que el Ministerio de Educación establezca de acuerdo al financiamiento que para ello se determine en el presupuesto respectivo.</p> <p><i>Reglamento de la Ley "Estatuto de los Profesionales de la Educación" (1991)</i></p>

E) Salario profesional y estímulos por desempeño en zonas desfavorecidas

MODELO DE JERARQUIZACIÓN DE LA ESCUELA NORMAL		MODELO HACIA LA UNIVERSIDAD	
Argentina	México	Costa Rica	Chile
<p>Art. 46. Sin perjuicio de los derechos laborales reconocidos por la normativa vigente y la que se establezca a través de una legislación específica, se resguardaran los derechos de todos los trabajadores/as de la educación del ámbito estatal y privado a:</p> <p>c) Percibir una remuneración justa por sus tareas y capacitación.</p> <p>f) El reconocimiento de los servicios prestados y el acceso a beneficios especiales cuando los mismos se realicen en establecimientos de zonas desfavorables o aisladas.</p> <p><i>Ley Federal de Educación (1993)</i></p>	<p>Art. 21. El Estado otorgará un salario profesional para que los educadores de los planteles del propio Estado alcancen un nivel de vida decoroso para su familia; puedan arraigarse en las comunidades en las que trabajan y disfrutar de vivienda digna; así como para que dispongan del tiempo necesario para la preparación de las clases que impartan y para su perfeccionamiento profesional.</p> <p>Art. 33. Las autoridades educativas, en el ámbito de sus respectivas competencias llevarán a cabo las actividades siguientes:</p> <p>II.- Desarrollarán programas de apoyo a los maestros que realicen su servicio en localidades aisladas o zonas urbanas marginadas, a fin de fomentar el arraigo en sus comunidades;</p> <p><i>Ley General de Educación (1993)</i></p>	<p>Art. 48. Los sueldos de los funcionarios y empleados protegidos por esta ley, se regirán de acuerdo con las siguientes reglas:</p> <p>b) Los salarios de los servidores del Poder Ejecutivo serán determinados por una Ley de Salarios que fijará las sumas mínimas, intermedias y máximas correspondientes a cada categoría de empleos.</p> <p><i>Estatuto de Servicio Civil (1970)</i></p>	<p>Art. 101. Los profesionales de la educación del sector municipal tendrán derecho a percibir una Remuneración Básica Mínima Nacional y las asignaciones:</p> <p>a) De experiencia;</p> <p>b) De perfeccionamiento;</p> <p>c) De desempeño en condiciones difíciles;</p> <p>d) De responsabilidad directiva y de responsabilidad técnico-pedagógica.</p> <p>Art. 118. La asignación por desempeño en condiciones difíciles se aplicará sobre la Remuneración Básica Mínima Nacional, y consiste en un porcentaje de ésta de hasta un 30% a que tienen derecho los profesionales de la educación que ejercen sus funciones en establecimientos educacionales que sean calificados como de desempeño difícil en razón de su aislamiento geográfico, ruralidad efectiva, extrema pobreza, dificultades de acceso o inseguridad en el medio urbano o, por atender alumnos o comunidades bilingües o biculturales.</p> <p><i>Reglamento de la Ley "Estatuto de los Profesionales de la Educación" (1991)</i></p>

ANEXO 3

I) Síntesis de la normativa vigente en la República Argentina referida a la formación docente.

a) Organización y funcionamiento del sistema educativo y en particular para la formación docente

Normativa	Tema	Resumen de Contenido
Resolución No. 32/93 del Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE)	Finalidad y funciones de la Formación Docente Continua	<p><u>Documento: Alternativas para la Formación, el perfeccionamiento y la capacitación docente, Serie A-3</u></p> <p>Caracteriza a la formación docente como un proceso continuo. Su objetivo debe ser la construcción y el fortalecimiento de la capacidad de decisión de los docentes. Establece y caracteriza las instancias de la FD:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Formación de grado b) El perfeccionamiento docente en actividad c) La capacitación de graduados docentes para nuevos roles profesionales d) La capacitación pedagógica de graduados no docentes (profesionales y técnicos que desean incorporarse a la docencia) <p>Enuncia:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La organización de la formación de grado en tres áreas: formación general pedagógica, formación especializada y formación orientada. - El marco organizativo para el desarrollo del plan federal de formación docente continua. - Cada jurisdicción establecerá los procedimientos de calificación de las instituciones que forman docentes, en el marco de los acuerdos en el Consejo Federal de Cultura y Educación. - Define la finalidad y funciones de la Red Federal de Formación Docente Continua y como se conformará.
Resolución No. 36/94 del CFCyE, Junio de 1994	Organización y funciones de la Red Federal de Formación Docente	<p><u>Documento: Red Federal de Formación Docente Continua</u></p> <p>Establece el marco organizador para la conformación del subsistema, las funciones de las cabeceras provinciales, los criterios generales de calidad y de organización académica institucional que deberían cumplir las nuevas instituciones formadoras, los criterios y los parámetros de evaluación y la acreditación de las instituciones ante la Red, la elaboración por parte de las cabeceras provinciales de un registro con las instituciones que deberán incorporarse a la red.</p>
Resolución No. 52/96 del CFCyE	Criterios para la reorganización del sistema de Formación Docente	<p><u>Documento: "Bases para la organización de la formación docente". Serie A. No. 11</u></p> <p>Establece las bases para la reorganización del sistema de Formación Docente. Aborda la caracterización de las instituciones según los niveles y ciclos para los que forman, los tipos de instituciones (Colegios Universitarios, Institutos Universitarios, Universidades, ISFD).</p> <p>Asimismo, diferencia los criterios de organización correspondientes a las instituciones que formen docentes para el nivel inicial y del 1 y 2 ciclo de la EGB.</p>

Normativa	Tema	Resumen de Contenido
Resolución No. 63/97 del CFCyE octubre de 1997	Funciones y perfiles de los IFD	<u>Documento: "Transformación Gradual y Progresiva de la Formación Docente Continua". Serie A. No. 14</u> Especifica y caracteriza las funciones de los IFDC. Formación docente inicial, capacitación, perfeccionamiento y actualización docente, promoción e investigación y desarrollo de la educación.
Resolución No. 105/99 del CFCyE	Requisitos para desempeñarse como profesor.	Especifica que para desempeñarse en el régimen de educación de jóvenes y adultos, los docentes deberán haber obtenido el título que corresponde para el nivel en el cual vaya a ejercer y acreditar una formación docente especializada para la educación de jóvenes y adultos. Se realizarán ofertas de capacitación para los docentes en ejercicio y se acordará en su momento el tipo de oferta de formación docente y los contenidos básicos comunes o los contenidos mínimos correspondientes.

b) Diseño curricular y CBC

Normativa	Tema	Resumen de Contenido
Resolución No. 36/94 del CFCyE	Características de los Contenidos Básicos Comunes (CBC) de los campos de formación de grado.	<u>Documento: "Red Federal de Formación Docente Continua" Serie No. 9</u> Establece las características de los CBC de los campos de la formación de grado y enuncia: (5.1) <i>Cada jurisdicción desarrollará su diseño curricular, adecuándolos a los CBC de la formación docente de grado acordados en el CFCyE.</i> (5.2) Abarcarán 3 campos: a) <i>Formación General</i> (estudios comunes). Comprenderá bloques temáticos indicativos vinculados a los campos problemáticos: "Sistema Educativo", "Institución Escolar", "Mediación Pedagógica" y "Currículum". b) <i>Formación Especializada</i> (para niveles y regímenes especiales). Los CBC abarcarán conceptualizaciones básicas y diferentes aplicaciones de la "Psicología evolutiva y del aprendizaje", las "Prácticas docentes", las "Residencias o pasantías docentes" y las denominadas "Cultura de la Infancia" y/o de contextos socioculturales específicos, adecuados al nivel. c) <i>Formación Orientada</i> (centrado en ciclos, áreas o disciplinas). Los CBC se ocuparán de los contenidos referidos a disciplinas o áreas específicas, adecuados a los distintos niveles. Todos los estudiantes de carrera de formación docente de grado deberán cubrir bloques temáticos indicativos correspondientes a las disciplinas o áreas: "Lengua", "Matemática", "Ciencias Sociales", "Ciencias Naturales" y "Tecnologías". Los CBC deberán ajustarse de acuerdo a los perfiles específicos para los docentes de los distintos niveles.

Normativa	Tema	Resumen de Contenido
Resolución No. 52/96 del CFCyE	Establecimiento de cargas horarias y criterios de organización curricular	<p><u>Documento: “Bases para la organización de la formación docente”. Serie A. No. 11</u></p> <p>Establece la extensión de 18001 hrs. reloj de actividad académica para las carreras de formación docente para la educación inicial y para el primero y segundo ciclo de la EGB y de 28002 hrs. para EGB3 y la educación polimodal. Especifica criterios de la organización curricular y la distribución de las horas reloj para cada campo (general, especializada y orientada).</p>
Resolución No. 63/97 del CFCyE octubre de 1997	Criterios de organización curricular y características de los tipos de carreras y títulos.	<p><u>Documento: “Transformación Gradual y Progresiva de la Formación Docente Continua”. Serie A. No. 14</u></p> <p>Enuncia que la propuesta de organización curricular institucional deberá garantizar que se realicen las funciones que le competen y cumplir con los criterios establecidos en la Res. 36/94, Doc. A-9. Precisa y caracteriza los tipos de carreras y títulos (títulos docentes, certificaciones y post títulos docentes) que otorgarán las instituciones en relación a los 3 campos de la formación docente.</p>
Resolución No. 37/94 CFCyE	Características y componentes comunes que deben tener los diseños curriculares de cada jurisdicción	<p><u>Documento “Criterios para la Planificación de Diseños Curriculares Compatibles en las Provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires”</u></p> <p>Establece las bases comunes y componentes que deben tener los diseños curriculares de cada jurisdicción, los criterios para la elaboración de los diseños curriculares compatibles, las características que deben tener en cuenta la organización de los CBC y los diferentes niveles de especificación del currículo: Nacional, Jurisdiccional e Institucional.</p>
Resolución No. 53/96 del CFCyE	CBC de la Formación Docente para el Campo de la Formación General, Especializada y Orientada para el Nivel Inicial y para el I y II ciclo de la Educación Gral. Básica	<p>Define los CBC como componentes formativos que deben dominar los docentes del siglo XXI. Constituyen, al mismo tiempo, un punto de llegada y un punto de partida. Como punto de llegada, deben orientar la transformación de las instituciones educativas hacia el perfil y nivel formativo deseado. Como punto de partida, deben ofrecer un marco de referencia para realizar esa transformación en forma sistemática, gradual y progresiva; de acuerdo con las necesidades y también con las posibilidades de cada jurisdicción e institución.</p> <p>Establece los CBC para los tres campos de la formación docente para el Nivel Inicial y el I y II ciclo de la EGB:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) CBC de Lengua b) CBC de Matemáticas c) CBC de Ciencias Naturales d) CBC de Ciencias Sociales e) CBC de Tecnología f) CBC de Educación Artística g) CBC de Educación Física h) CBC de Formación Ética y Ciudadanía <p>Se promueve el proceso de transformación de los IFD con vistas a la adecuación gradual de sus ofertas a los nuevos contenidos.</p>

c) Validez Nacional de Estudios y Títulos Docentes

Normativa	Tema	Resumen de Contenido
Decreto 1276/96	Establece el régimen a través del cual el MCyE otorgará validez nacional a los títulos expedidos por establecimientos estatales y privados reconocidos.	<p><u>Documento: Decreto 1276/96</u></p> <p>Especifica que:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Previamente los títulos deben ser legalizados por la autoridad de cada jurisdicción y por las universidades en los casos que corresponda y expresa los criterios a tener en cuenta (Art.4). - La validez nacional de los estudios y títulos docentes expedidos por Instituciones Universitarias, se ajustará a lo establecido en el artículo 43 de la Ley 24.521. - Los títulos que no obtengan validez nacional no tendrán reconocimiento oficial. - A partir del 1 de enero de 2000 no tendrán validez nacional los planes de estudio que no se ajusten a la estructura del sistema aprobado por la Ley 24.195 (Art.8).
Resolución MCyE n° 2540/98.	Establece los requisitos para la validez nacional de los títulos y certificados otorgados por los IFDC.	<p>Enuncia:</p> <ul style="list-style-type: none"> - (1) Los títulos o certificados que extiendan los IFD, de gestión estatal o privada, tendrán validez nacional , otorgada por el MCyE, si cumplen los siguientes requisitos: <ul style="list-style-type: none"> a) Los IFD que los emitan estén acreditados o en proceso de acreditación. b) Los planes de estudio de las carreras estén aprobadas por las autoridades respectivas. - (2) Los criterios en los que se deben basar los dictámenes de las UE para la acreditación de los IFD. - (3) Los requisitos curriculares específicos en los que se deben basar los dictámenes de las UE para la aprobación de carreras.

II) Síntesis de la normativa vigente en México referida a la regulación del trabajo académico en las Escuelas Normales.

Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales

En acuerdo con las autoridades de los estados y de las escuelas, se promueve la elaboración y aplicación de normas de gestión institucional que den transparencia a los procesos y al uso de los recursos, que definan con claridad las funciones y responsabilidades distintas que cada quien tiene dentro de la escuela normal, se establezcan formas de organización que permitan una participación más regular y sistemática de las comunidades académicas en la conducción de las escuelas.

Una tarea importante ha sido la de convenir lineamientos básicos sobre el desempeño de los distintos tipos de trabajo académico de los maestros, de manera que se asegure a los alumnos una atención de alta calidad, un buen nivel y pertinencia en los productos de investigación y difusión, así como normas y mecanismos justos y transparentes que valoren con objetividad el mérito de la trayectoria académica de los docentes.

Acuerdos
<ul style="list-style-type: none">• Acuerdo número 252 por el que se expedirá título profesional a quienes hayan cursado los estudios que en el mismo se indican.• Acuerdo número 259 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación Inicial de Profesores de Educación Primaria.• Acuerdo número 261 por el que se establecen criterios y normas de evaluación del aprendizaje de los estudios de licenciatura para la formación de profesores de educación básica.• Acuerdo número 268 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación Inicial de Profesores de Educación Preescolar.• Acuerdo número 269 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación Inicial de Profesores de Educación Secundaria.• Acuerdo número 284 por el que se establece el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Secundaria en modalidad mixta, para la superación y el perfeccionamiento profesional de los profesores en servicio.• Acuerdo número 286 por el que se establecen los lineamientos que determinan las normas y criterios generales, a que se ajustarán la revalidación de estudios realizados en el extranjero y la equivalencia de estudios, así como los procedimientos por medio de los cuales se acreditarán conocimientos correspondientes a niveles educativos o grados escolares adquiridos en forma autodidacta, a través de la experiencia laboral o con base en el régimen de certificación referido a la formación para el trabajo.• Acuerdo número 304 por el que se actualiza el diverso número 181, mediante el cual se establecen el Plan y los Programas de Estudio para la Educación Primaria.• Acuerdo número 322 por el que se establece el plan de estudios para la formación inicial de profesores de educación física.

Orientaciones

- Propuesta para el desarrollo del trabajo colegiado en las escuelas normales que ofrecen la Licenciatura en Educación Primaria.
- Propuesta para el desarrollo del trabajo colegiado en las escuelas normales que ofrecen la Licenciatura en Educación Preescolar.
- Propuesta para el desarrollo del trabajo colegiado en las escuelas normales que ofrecen la Licenciatura en Educación Física.
- Función y características de las actividades de observación y práctica en la formación inicial de educadoras.
- Orientaciones para la organización y el desarrollo de las jornadas de observación y práctica en las escuelas primarias.
- Las actividades de observación y práctica en la escuela primaria.
- Las actividades de observación y práctica docente en las escuelas secundarias.
- Orientaciones Académicas para la Elaboración del Documento Recepcional. Licenciatura en Educación Preescolar
- Orientaciones Académicas para la Elaboración del Documento Recepcional. Licenciatura en Educación Primaria
- Orientaciones Académicas para la Elaboración del Documento Recepcional. Licenciatura en Educación Secundaria.

Lineamientos

- Lineamientos para el desarrollo de las actividades de Acercamiento a la Práctica Escolar y su relación con los cursos de las demás asignaturas. Licenciatura en Educación Primaria.
- Lineamientos para la organización del trabajo académico durante el 7° y 8° semestres de la Licenciatura en Educación Preescolar.
- Lineamientos para la organización del trabajo académico durante el 7° y 8° semestres de la Licenciatura en Educación Primaria.
- Lineamientos para la organización del trabajo académico durante el 7° y 8° semestres de la Licenciatura en Educación Secundaria.
- Lineamientos para la Organización del Trabajo Académico durante Séptimo y Octavo Semestres. Licenciatura en Educación Secundaria, Plan 1999. Especialidad: Telesecundaria
- Lineamientos académicos para la selección y diseño de los cursos cocurriculares optativos organizados en campos de formación especializada. Primero a sexto semestres. Licenciatura en Educación Física
- Lineamientos para Organizar el Proceso de Titulación. Licenciatura en Educación Preescolar.
- Lineamientos para Organizar el Proceso de Titulación. Licenciatura en Educación Primaria.
- Lineamientos para Organizar el Proceso de Titulación. Licenciatura en Educación Secundaria.

Reglamentos y Normas

- Reglamento para el Otorgamiento de la Beca de Apoyo a la Práctica Intensiva y al Servicio Social. Para los estudiantes de las escuelas normales públicas, conforme a los Lineamientos para la Organización del Trabajo Académico durante Séptimo y Octavo Semestres de la Licenciatura en Educación Preescolar Plan (1999), Primaria (Plan 1997) y Secundaria (Plan 1999).
- Normas de Administración Escolar para las Licenciaturas del Subsistema de Formación de Docentes en la Modalidad Escolarizada.
- Normas de Administración Escolar para las Licenciaturas del Subsistema de Formación de Docentes en las Modalidades Semiescolarizada, Intensiva y Mixta, Exclusivas para Maestros en Servicio.

ANEXO 4

EL PERFIL PROFESIONAL DE LOS DOCENTES

ARGENTINA

COMPETENCIAS PROFESIONALES EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES

Los saberes que son propios del quehacer docente y, por lo tanto, constituyen la base para la determinación de las competencias que es menester desarrollar en la formación inicial y continua, son los siguientes:

1. El docente debe saber “qué” enseñar: el conocimiento de los saberes a enseñar supone su dominio con una profundidad y extensión mayor que los planteados para su desarrollo en el nivel donde el docente se desempeña. Desde este lugar se pueden distinguir cinco aspectos:

1.1. *El conocimiento de su campo disciplinar o áreas de especialización*: este conocimiento pone el énfasis en la comprensión y jerarquización de los conceptos y procedimientos y sus modos de construcción, conocimiento teórico que permitirá a los estudiantes de profesorado interpretar el sentido de la teoría en relación con las prácticas de enseñanza; sólo es posible dicha comprensión si se desarrolla una reflexión teórica y epistemológica sobre el contenido a enseñar.

1.2. *El conocimiento de la historia de su propia disciplina o algunos aspectos relevantes de la misma si se trata de una formación no específica*; este conocimiento le brinda al docente una perspectiva de su área que lo inhibe de pensar que posee toda la verdad y, por el contrario, le permite representarse el carácter inacabado del saber.

1.3. *El conocimiento de los fundamentos epistemológicos de la disciplina de referencia de su práctica docente*, de modo de elaborar criterios para orientarla y fundamentarla; ello le facilitará abandonar posiciones dogmáticas que se pueden traducir en esquemas tecnocráticos de acción.

1.4. *La capacidad de establecer relaciones entre diferentes disciplinas cuando las situaciones lo ameriten*, sólo así podrá abordar integralmente el estudio de problemas.

1.5. *La capacidad de evaluar permanentemente la vigencia de los saberes que incluye en el proyecto de enseñanza*; sólo así podrá comprobar que los contenidos de la enseñanza se revisan y modifican en función de nuevas demandas sociales.

2. El docente debe saber y conocer “a quién” enseña, es decir, al sujeto de aprendizaje; ello implica fundamentalmente reconocer al otro como un activo constructor de conocimientos, actitudes y valores, para lo cual deberá:

2.1. *Conocer el contexto emocional, social y familiar de sus estudiantes*; las condiciones afectivas y socioculturales inciden en los procesos de aprendizaje y al conocerlas podrá tomarlas en cuenta para aprovechar esa diversidad en el logro de mejores resultados.

2.2. *Disponer de estrategias para conocer los saberes previos de sus estudiantes*, recuperando las respuestas de los mismos ante las situaciones que se planteen para reelaborarlas y tomarlas como punto de partida para la intervención docente posterior.

2.3. *Conocer las características culturales y evolutivas de sus alumnos*, especialmente para acercarse a ellos, conociendo sus formas de pensar, de sentir y de actuar.

3. El docente debe saber “cómo” enseñar; desde el respeto a las peculiaridades de cada disciplina y en razón de ello tiene que:

3.1 *Conocer los enfoques didácticos*, para analizar críticamente diversas propuestas de enseñanza y tomar decisiones acerca de las estrategias didácticas que utilice.

3.2 *Generar “desequilibrios cognoscitivos” y momentos de interacción entre pares*, para provocar la construcción de sistemas de conocimientos cada vez más complejos.

3.3 *Poder reflexionar sobre los efectos de sus intervenciones*, articulando los desempeños de los alumnos con los contenidos y enfoques que seleccione y con los contextos en que desarrolle su actividad.

4. El docente debe saber “para qué” enseñar, respondiéndose sobre el sentido personal y social de su práctica e imprimiendo una intencionalidad pedagógica a su tarea, que condicione los tres tipos de saberes anteriormente explicitados.

En relación con la formación continua es necesario considerar que:

5. El docente debe sentir la necesidad de estar siempre actualizado en pedagogía, didáctica específica y en los saberes que enseña, en función de su comprensión del carácter inacabado, cambiante y en continuo crecimiento del saber pedagógico, didáctico y disciplinar.

6. El docente debe saber producir conocimiento didáctico, como una forma de re-construir permanentemente su rol profesional a partir de la reflexión sobre su práctica educativa.

7. El docente tiene que conocer el manejo de diversos medios de información y comunicación para potenciar, desde el uso de las nuevas tecnologías, el desarrollo de estrategias y metodologías relacionadas con la gestión de información y la producción de conocimientos.

8. El docente tiene que incluir en su trabajo escolar los aportes académicos y curriculares de la capacitación cuya fuente es la investigación social en áreas relacionados con el respeto a las personas, la convivencia y la participación democráticas y el cuidado del medio ambiente.

Para recuperar la eficacia en el ejercicio de la labor docente se trata de integrar todas las dimensiones necesarias para su desempeño. Hoy se trata de profesionalizar, es decir lograr en los futuros docentes un saber específico que los diferencie de otros profesionales sociales, que los haga capaces de construir saberes desde las propias prácticas, desde las representaciones asociadas a ellas y desde la peculiar comprensión del mundo que generan sus acciones. Una

nueva mirada hacia esta profesión sólo se puede concebir recuperando sus orígenes en la tradición escolar y pensando su inserción en los sistemas educativos actuales.

Los saberes, las formas del hacer y las actitudes reseñados constituyen las dimensiones reconocibles que permiten inferir el logro de las competencias profesionales de la formación docente que se articulan alrededor de los siguientes ejes:

➤ Competencia empática:

Esta competencia implica ponerse en el lugar de los otros a fin de comprender las formas de sentir y conocer de los niños, jóvenes y adultos que conforman los diferentes grupos escolares. La empatía da la posibilidad de interactuar con tolerancia y respeto por los otros, así como de comprender la influencia de las características culturales y psicológicas de los grupos en situación de aprendizaje.

➤ Competencia comunicativa:

Esta competencia implica adecuar los diferentes discursos comunicativos al interlocutor y a la situación. Los docentes producen y elaboran mensajes para alumnos, padres, otros docentes, directivos; en situaciones de aula, actos escolares, reuniones con padres, reuniones didácticas, ateneos, por lo que deben estar preparados para utilizar adecuadamente las formas y sentidos del discurso oral y escrito.

➤ Competencia cognitiva:

Esta competencia supone comprender el mundo en el que vive y disponerse a una permanente búsqueda de nuevos saberes a partir de aceptar que los saberes que circulan en las escuelas no son saberes naturales sino productos de una construcción social y cultural. En efecto, la escuela es uno de los espacios sociales donde circula el saber público por lo que el docente debe asumir su adecuada difusión.

➤ Competencia didáctico–disciplinar:

Esta competencia implica concebir la enseñanza adecuándola al contexto en que se desarrolla, articulando los saberes disciplinares con las teorías de la enseñanza, y entendiendo que lo que ocurre en las escuelas no es natural sino una construcción social y cultural.

Los docentes deben poder conocer, seleccionar, evaluar, y recrear estrategias de intervención didáctica según los diferentes contenidos disciplinares, incluyendo recursos diversos y, si fuera posible, las nuevas tecnologías de la información y de las comunicaciones. El proceso de diseño y gestión de estas estrategias y la práctica evaluativa continua les brindarán la oportunidad de desarrollar progresivamente una práctica profesional autónoma.

➤ Competencia institucional:

Esta competencia implica concebir las prácticas profesionales en contextos institucionales que suponen un trabajo en equipo para compartir un proyecto educativo, articulado con las representaciones sociales y las necesidades de la comunidad en la que está inserta la escuela.

El desarrollo creativo de las prácticas y su progresivo aporte a la autonomía institucional favorece la renovación de los proyectos educativos y establece una tensión productiva entre la tradición y la innovación.

➤ Competencia creativa:

Esta competencia supone la capacidad de diseñar estrategias de acción novedosas según criterios personales y/o compartidos con el equipo de trabajo. Estas estrategias implican la utilización de los recursos disponibles y la incorporación de otros nuevos a las prácticas profesionales cotidianas.

➤ Competencia de ciudadanía:

Esta competencia implica participar en la vida democrática reconociendo sus principios básicos. Además supone construir normas de convivencia escolar y extraescolar junto con otros colegas, padres y alumnos, para enfrentar no sólo los procesos de conflicto que se puedan presentar en la escuela sino otros que generen la organización de tareas productivas, en climas de trabajo que permitan la opinión convergente y divergente y preserven el respeto por los otros. Esto favorecerá la interacción con las diferentes pautas culturales que portan las personas y las instituciones para ampliar el horizonte cultural, contribuyendo así al bienestar de todos, mediante el respeto por la pluralidad de pensamiento, las diferencias sociales, culturales, étnicas, religiosas.

Finalmente, se considera que un análisis acerca de las competencias profesionales docentes requiere de dos condiciones: la práctica reflexiva y la implicación crítica.

La práctica reflexiva supone la capacidad de innovar, de negociar y de regular las acciones docentes, en la medida en que implica la reflexión sobre la experiencia que favorece la construcción de nuevos saberes.

La implicación crítica supone el compromiso de los docentes en el debate sobre el sentido político de la educación tanto en los niveles de gestión central, intermedio y local, como en las comunidades en relación con los fines de la educación, la democratización de la cultura y la gestión del sistema educativo en todas sus dimensiones.

FUENTE: MECyT (2002) *Formación y transferencia de saberes y prácticas docentes para la inclusión educativa y social. Competencias profesionales en la formación de docentes.* Encuentro Nacional de Educación Superior no-Universitaria, 15 y 16 de agosto de 2002. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente.

MÉXICO

LOS RASGOS DESEABLES DEL NUEVO MAESTRO: PERFIL DE EGRESO

Las competencias que definen el perfil de egreso se agrupan en cinco grandes campos: habilidades intelectuales específicas, dominio de los contenidos de enseñanza, competencias didácticas, identidad profesional y ética, y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de sus alumnos y del entorno de la escuela.

Los rasgos del perfil son el referente principal para la elaboración del plan de estudios, pero también son esenciales para que las comunidades educativas normalistas dispongan de criterios para valorar el avance del plan y los programas, la eficacia del proceso de enseñanza y de los materiales de estudio, el desempeño de los estudiantes, así como las demás actividades y prácticas realizadas en cada institución.

Todos los rasgos del perfil están estrechamente relacionados, se promueven articuladamente y no corresponden de manera exclusiva a una asignatura o actividad específica: algunos, como el dominio de los contenidos de enseñanza, se identifican primordialmente con espacios delimitados en el plan de estudios; otros, como la consolidación de las habilidades intelectuales o la formación valoral, corresponden a los estilos y las prácticas escolares que se promoverán en el conjunto de los estudios; la disposición y la capacidad para aprender de manera permanente dependerá tanto del interés y la motivación que despierte el campo de estudios, como del desarrollo de las habilidades intelectuales básicas, la comprensión de la estructura y la lógica de las disciplinas, y de los hábitos de estudio consolidados durante la educación normal.

Con base en las consideraciones anteriores, al término de sus estudios cada uno de los egresados contará con las habilidades, conocimientos, actitudes y valores que se describen a continuación.

1. Habilidades intelectuales específicas

- a) Posee alta capacidad de comprensión del material escrito y tiene el hábito de la lectura; en particular, valora críticamente lo que lee y lo relaciona con la realidad y, especialmente, con su práctica profesional.
- b) Expresa sus ideas con claridad, sencillez y corrección en forma escrita y oral; en especial, ha desarrollado las capacidades de describir, narrar, explicar y argumentar, adaptándose al desarrollo y características culturales de sus alumnos.
- c) Plantea, analiza y resuelve problemas, enfrenta desafíos intelectuales generando respuestas propias a partir de sus conocimientos y experiencias. En consecuencia, es capaz de orientar a sus alumnos para que éstos adquieran la capacidad de analizar situaciones y de resolver problemas.
- d) Tiene disposición y capacidades propicias para la investigación científica: curiosidad, capacidad de observación, método para plantear preguntas y para poner a prueba respuestas, y reflexión crítica. Aplica esas capacidades para mejorar los resultados de su labor educativa.

- e) Localiza, selecciona y utiliza información de diverso tipo, tanto de fuentes escritas como de material audiovisual, en especial la que necesita para su actividad profesional.

2. Dominio de los contenidos de enseñanza

- a) Conoce con profundidad los propósitos, los contenidos y los enfoques que se establecen para la enseñanza, así como las interrelaciones y la racionalidad del plan de estudios de educación primaria.
- b) Tiene dominio de los campos disciplinarios para manejar con seguridad y fluidez los temas incluidos en los programas de estudio.
- c) Reconoce la secuencia lógica de cada línea de asignaturas de educación primaria y es capaz de articular contenidos de asignaturas distintas de cada grado escolar, así como de relacionar los aprendizajes del grado que atiende con el nivel y el conjunto de la educación básica.
- d) Sabe establecer una correspondencia adecuada entre la naturaleza y grado de complejidad de los contenidos educativos con los procesos cognitivos y el nivel de desarrollo de sus alumnos.

3. Competencias didácticas

- a) Sabe diseñar, organizar y poner en práctica estrategias y actividades didácticas, adecuadas a los grados y formas de desarrollo de los alumnos, así como a las características sociales y culturales de éstos y de su entorno familiar, con el fin de que los educandos alcancen los propósitos de conocimiento, de desarrollo de habilidades y de formación valoral establecidos en los lineamientos y planes de estudio de la educación primaria.
- b) Reconoce las diferencias individuales de los educandos que influyen en los procesos de aprendizaje y aplica estrategias didácticas para estimularlos; en especial, es capaz de favorecer el aprendizaje de los alumnos en riesgo de fracaso escolar.
- c) Identifica las necesidades especiales de educación que pueden presentar algunos de sus alumnos, las atiende, si es posible, mediante propuestas didácticas particulares y sabe dónde obtener orientación y apoyo para hacerlo.
- d) Conoce y aplica distintas estrategias y formas de evaluación sobre el proceso educativo que le permiten valorar efectivamente el aprendizaje de los alumnos y la calidad de su desempeño docente. A partir de la evaluación, tiene la disposición de modificar los procedimientos didácticos que aplica.

- e) Es capaz de establecer un clima de relación en el grupo que favorece actitudes de confianza, autoestima, respeto, disciplina, creatividad, curiosidad y placer por el estudio, así como el fortalecimiento de la autonomía personal de los educandos.
- f) Conoce los materiales de enseñanza y los recursos didácticos disponibles y los utiliza con creatividad, flexibilidad y propósitos claros, combinándolos con otros, en especial con los que ofrece el entorno de la escuela.

4. Identidad profesional y ética

- a) Asume, como principios de su acción y de sus relaciones con los alumnos, las madres y los padres de familia y sus colegas, los valores que la humanidad ha creado y consagrado a lo largo de la historia: respeto y aprecio a la dignidad humana, libertad, justicia, igualdad, democracia, solidaridad, tolerancia, honestidad y apego a la verdad.
- b) Reconoce, a partir de una valoración realista, el significado que su trabajo tiene para los alumnos, las familias de éstos y la sociedad.
- c) Tiene información suficiente sobre la orientación filosófica, los principios legales y la organización del sistema educativo mexicano; en particular, asume y promueve el carácter nacional, democrático, gratuito y laico de la educación pública.
- d) Conoce los principales problemas, necesidades y deficiencias que deben resolverse para fortalecer el sistema educativo mexicano, en especial las que se ubican en su campo de trabajo y en la entidad donde vive.
- e) Asume su profesión como una carrera de vida, conoce sus derechos y obligaciones y utiliza los recursos al alcance para el mejoramiento de su capacidad profesional.
- f) Valora el trabajo en equipo como un medio para la formación continua y el mejoramiento de la escuela, y tiene actitudes favorables para la cooperación y el diálogo con sus colegas.
- g) Identifica y valora los elementos más importantes de la tradición educativa mexicana; en particular, reconoce la importancia de la educación pública como componente esencial de una política basada en la justicia, la democracia y la equidad.

5. Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela

- a) Aprecia y respeta la diversidad regional, social, cultural y étnica del país como un componente valioso de la nacionalidad, y acepta que dicha diversidad estará presente en las situaciones en las que realice su trabajo.

- b) Valora la función educativa de la familia, se relaciona con las madres y los padres de los alumnos de manera receptiva, colaborativa y respetuosa, y es capaz de orientarlos para que participen en la formación del educando.
- c) Promueve la solidaridad y el apoyo de la comunidad hacia la escuela, tomando en cuenta los recursos y las limitaciones del medio en que trabaja.
- d) Reconoce los principales problemas que enfrenta la comunidad en la que labora y tiene la disposición para contribuir a su solución con la información necesaria, a través de la participación directa o mediante la búsqueda de apoyos externos, sin que ello implique el descuido de las tareas educativas.
- e) Asume y promueve el uso racional de los recursos naturales y es capaz de enseñar a los alumnos a actuar personal y colectivamente con el fin de proteger el ambiente.

FUENTE: SEP (1997) *Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria*. Secretaría de Educación Pública. Subsecretaría de Educación Básica y Normal.

COSTA RICA

PERFILES DE LOS EDUCADORES Y LAS EDUCADORAS Y LA FORMACIÓN PERMANENTE DE CARA AL NUEVO MILENIO.

Orientaciones generales del perfil de los y las educadoras de preescolar, I, II, III ciclos y educación diversificada.

El presente siglo se ha caracterizado por los constantes cambios en el ámbito de la ciencia y la tecnología. Estamos asistiendo a un proceso de desarrollo tecnológico, social, demográfico, económico, ecológico, cultural y humano. En definitiva, estamos inmersos en un mundo que camina más a prisa de lo que somos capaces de asumir.

De acuerdo con Hargreaves (1994) citado por Delors (1996) los cambios impregnan nuestras vidas, caracterizando lo que se ha dado en llamar la postmodernidad. Un mundo caracterizado por la aceleración del tiempo y del espacio, por la diversidad cultural, la complejidad tecnológica y la incertidumbre científica. Desde esta visión de la educación se amplían las funciones de las educadoras y los educadores y han de enfrentarse a nuevos problemas y obligaciones que exige la época.

Rickert (1994), en Marcelo C. (1996) plantea que se ha de formar a los profesionales en educación con conocimientos y destrezas, no sólo para sobrevivir a la escuela tal como la conocemos, sino para transformarla, de forma que sirva a sus clientes.

Lo anterior implica considerar en la formación de las y los educadores estrategias para llevar a cabo la mediación pedagógica de manera reflexiva, promoviendo el análisis crítico, la autonomía, la solidaridad, etc.

Acompañar a las y los educadores para convivir con la incertidumbre, dilemas, presión e intensificación características de nuestro tiempo requerirá no sólo atender a la dimensión técnica de la docencia, sino también a los componentes cognitivos, sociales y emocionales. Una formación que permita a los educadores funcionar adecuadamente en contextos caracterizados por la diversidad cultural, flexibilidad y complejidad económicas, fluidez y horizontalidad organizativas, incertidumbre moral y científica (Hargreaves, 1995).

Perfil de la educadora y el educador.

Se considera al educador y a la educadora como sujetos reflexivos, racionales, que toman decisiones, emiten juicios, tienen creencias y generan rutinas, propias de su desarrollo profesional. Además los pensamientos de los profesores guían y orientan su conducta (Clark y Yinger, Shavelson y Stern, 1983).

Desde el paradigma propuesto por estos autores se concibe al educador como:

“profesional activo, inteligente, cuya actividad incluye: búsqueda de información acerca de los alumnos y el currículo en el contexto de los objetivos, formulación de hipótesis sobre la base de esta información, su propia disposición a la enseñanza y el ambiente, y seleccionar entre diversos métodos de enseñanza...” Shavelson y Borko 1979.

Desde otra perspectiva Rojas G. plantea que el educador es:

“El educador es un sujeto que posee creencias respecto a todos los aspectos de la realidad social, económica cultural y educativa producto de la realidad en la que le ha correspondido interactuar, posee asimismo una historia de vida, y es capaz de reflexionar sobre sus creencias y transformarlas a la luz de los requerimientos de los educandos y comunidad”

Desde este particular, la formación de las y los educadores debe tomar en cuenta algunos elementos de tipo epistemológico, cognoscitivo, afectivo y actitudinal. Además de un conocimiento profundo de orden psicológico-cognitivo, filosófico, antropológico, sociológico y didáctico, pedagógico y curricular, para comprender en profundidad el desarrollo del niño y la niña, así como la realidad social y cultural donde le corresponda ejercer como educador o educadora.

Aspecto pedagógico, didáctico y curricular.

Los lineamientos y pautas orientadoras para operar la Política curricular hacia el siglo XXI, aprobada en noviembre de 1994, considera entre los aspectos más importantes:

- * La atención a la calidad debe ser el eje central que oriente la labor educativa.
- * Estímulo a la educación como un derecho fundamental de la persona y como una condición necesaria para desarrollar plenamente sus capacidades, para permitirle vivir dignamente y contribuir a su progreso individual y social.
- * La articulación de los diversos niveles y modalidades educativas, con una visión integral, para garantizar la excelencia académica.
- * Búsqueda de un modelo de gestión descentralizado que permita ajustar la educación a los requerimientos de cada región.
- * Búsqueda de igualdad de condiciones y de oportunidades educativas para la población escolar del país, para romper las brechas de inequidad.
- * Estímulo a la participación y el compromiso de la familia, la comunidad, los medios de comunicación colectiva, las organizaciones estatales y no estatales, es decir, asumir la educación como un compromiso de todos.
- * Búsqueda de oportunidades educativas que satisfagan las necesidades básicas de aprendizaje, garantizando el acceso, la permanencia y el éxito dentro del sistema a toda la población en edad escolar.
- * Estímulo a una oferta curricular que permita educar preventivamente a toda la población joven para que esté en condiciones de asumir cualquier horizonte ocupacional, a la vez que contribuya a estimular la competitividad y productividad nacional para alcanzar la integración exitosa del país a la economía mundial.
- * Superar el enfoque pedagógico academicista y rígido, centrado en la transmisión de información, en la memorización y en la repetición mecánica que todavía prevalece en el país.
- * Deben propiciarse estrategias metodológicas activas, participativas y lúdicas que respondan a los intereses de los educandos.

- * En el marco de las decisiones políticas y curriculares se opta por un enfoque curricular que asume principios del constructivismo y del socio-constructivismo, los cuales se convierten en un medio que permite concretar el logro de la excelencia y la equidad.

Aspecto psicológico y cognitivo

La sociedad del aprendizaje requiere de una concepción múltiple, compleja e integradora, según la cual los seres humanos dispondríamos de diversos sistemas de aprendizaje, producto de la filogénesis, pero también de la cultura, que usamos de modo discriminativo en función de las demandas de los diferentes contextos de aprendizaje a los que nos enfrentamos cotidianamente (Pozo, 1996).

- * Dado que tenemos que aprender muchas cosas distintas, con fines diferentes y en condiciones cambiantes, es necesario que sepamos adoptar estrategias diferentes para cada una de ellas. Se requiere de múltiples herramientas para atender tareas muy diversas.
- * El proceso de mediación del aprendizaje debe enmarcarse fundamentalmente dentro de una posición epistemológica constructivista.
- * Conocer la evolución cognitiva del educando de manera que le permita saber en qué etapa del desarrollo se encuentran los niños y las niñas, y presentar los contenidos culturales de manera tal que se orienten a llenar las expectativas de los educandos.
- * Conocer diversas estrategias de aprendizaje permite controlar o al menos seleccionar la avalancha de información existente.
- * El conocimiento es una construcción social, por tanto, debe centrarse en los sistemas conceptuales que dan como resultado la integración del conocimiento y no en la presentación de datos y hechos aislados.
- * Cualquier proceso de aprendizaje que se emprenda debe tener como premisa que el sujeto siempre sabe, esto permite considerar las creencias que tienen los sujetos sobre el aprendizaje y la enseñanza. A partir de ellas se genera un conocimiento cualitativamente superior al inicial.
- * Se debe promover el aprendizaje mediante retos cognitivos, tomando como elemento principal, que lo que el sujeto conoce ha sido aprendido en las interrelaciones sociales y culturales en que ha sido socializado.
- * Se deben promover estrategias metacognitivas, es decir, conocer cómo conocemos, de tal forma que se fomente el análisis crítico y la reflexión sobre lo que hacemos y creemos.
- * El conocimiento se construye a partir de la interacción del sujeto con el Medio, de forma activa.
- * Incorporar en las situaciones de aprendizaje otras áreas prioritarias tales como: educación ecológica, género, educación para la democracia, educación para la sexualidad, educación para la paz, desarrollo sostenible y educación en valores, entre otras.

Aspecto filosófico.

- * En la perspectiva filosófica se plantea la visión y la misión de la educación.
- * Desde una perspectiva ética se asume que el educador es un sujeto con valores, que respeta la diferencia, promueve la diversidad de opiniones, respeta la diversidad de credos religiosos y es tolerante ante la diversidad de opiniones. Pero, sobre todo, debe tomar en cuenta que es un modelo al cual siguen los otros sujetos con quienes interactúa en la vida cotidiana. Riviere plantea que, nuestro aprendizaje se basa en la copia de modelos, aprendidos durante la socialización primaria y secundaria.
- * Asimismo, clarificar y vivenciar los valores de autonomía, solidaridad, cooperación, respeto y libertad, entre otros.
- * Desde la estética: se debe fomentar el amor por lo bello, el amor por la naturaleza, las obras de arte, la literatura, la música, todo lo que lo lleve a sentirse en armonía consigo mismo y con el cosmos.

Aspecto antropológico

- * Conocer la diversidad cultural del país permite un acercamiento a la realidad de manera diferenciada.
- * El aporte de las diferentes culturas que integran el país enriquece la labor educativa, brindando a los sujetos elementos para que, a partir de su propia cultura, puedan acceder al conocimiento y respeto de otras culturas.
- * Otro aspecto para tomar en cuenta dentro del aporte de las culturas al desarrollo curricular es el respeto a la lengua materna (lenguas indígenas, afro-caribeñas y otras). Y, en la medida de lo posible, que en las escuelas se promueva la enseñanza en las lenguas vernáculas.

Aspecto sociológico.

- * Poseer un profundo conocimiento y sensibilidad sobre la realidad social y económica, tanto en el ámbito nacional, como internacional.
- * Promover la reflexión sobre los principales problemas que aquejan a la comunidad y relacionarlos con los contenidos, objeto de aprendizaje.
- * Promover la responsabilidad hacia los problemas del colectivo y, en conjunto, desarrollar actividades que conduzcan hacia el cambio.
- * Favorecer en la institución educativa principios democráticos a partir de la organización de los estudiantes en consejos estudiantiles, comités, etc.
- * Promover el acercamiento a la institución de aquellas personas que han acumulado experiencias de tipo social, cultural, deportiva, etc.

FUENTE: Orozco Rodríguez, Daisy. (1999) *Experiencia de Capacitación en Costa Rica*. Ministerio de Educación Pública. Centro Nacional de Didáctica.

CHILE

PERFIL DEL RECIÉN EGRESADO DE LAS CARRERAS DE PEDAGOGÍA

El Marco Conceptual

Si aceptamos que la formación docente es un continuo que ocurre durante toda la vida profesional de un maestro o maestra, entonces la formación inicial docente prepara al futuro maestro o maestra para que realice un buen trabajo docente al comienzo de su vida profesional. Esperamos de la formación inicial, que ella ofrezca las condiciones para un aprendizaje que permita al futuro educador o educadora enfrentar con suficientes conocimientos, capacidades y habilidades las demandas de las primeras experiencias de enseñanza; pero que además capacite al joven profesional para emprender con éxito la segunda etapa de su formación, a saber, la que tendrá lugar durante toda su trayectoria profesional.

Si bien los logros de la formación inicial necesariamente son limitados, ello no significa que no deba orientarse por la visión de un educador que cumple en forma cabal su ejercicio profesional.

1. Misión y tareas del docente

La misión del docente es educar y es un buen educador quien realiza una tarea comprometida y efectiva de educación. Sin embargo, no todas las tareas educativas son realizadas por personas formadas como docentes. La educación es una tarea compartida; participan en ella la familia, la escuela y los diversos agentes sociales con los que interactúa el educando. Por tanto, es importante precisar cuál es la misión educativa específica del docente y en ese contexto, cuáles son los conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes que corresponden a esas tareas.

La misión del maestro es contribuir al crecimiento de sus alumnos y alumnas. Contribuye desde los espacios estructurados para la enseñanza sistemática al desarrollo integral de las personas incorporando sus dimensiones biológicas, afectivas, cognitivas, sociales y morales. Su función es mediar y asistir en el proceso por el cual niños y jóvenes desarrollan sus conocimientos, sus capacidades, sus destrezas, actitudes y valores, en el marco de un comportamiento que valora a los otros y respeta los derechos individuales y sociales.

Para realizar esta misión los maestros necesitan creer en ella y en que es posible realizarla bien. Necesitan regirse por un código de conducta que se exprese en aquellos valores que quisieran ver desarrollados en los que serán sus alumnos y alumnas, y necesitan conocimientos y capacidades construidas en forma personal sobre qué y cómo enseñar.

Vista así, la gama de tareas que el maestro o maestra debe cumplir abarca desde su función de mediador de conocimientos, actitudes y valores que se espera sean asumidos como propios por aquellos a quienes educa, a funciones específicas relacionadas con la tarea de enseñar. Estas incluyen la planificación de sus actividades de enseñanza teniendo presente las características de los destinatarios de la educación, las del entorno en que viven y las de la sociedad que deberán enfrentar. También incluye la capacidad para establecer ambientes de aprendizaje que permitan la participación e interacción entre alumnos y profesor; la creación de herramientas de evaluación apropiadas que le permitan, por una parte detectar las dificultades de sus

alumnos y alumnas y, en consecuencia apoyarlos y, por otra, evaluar el efecto de su propia estrategia de trabajo. Finalmente incluye formar parte constructiva del entorno en el que trabaja, compartir y aprender de y con sus colegas y relacionarse con los padres de familia y otros miembros de la comunidad circundante.

Puesto que son profesionales de la educación, los profesores deben asumir su condición de aprendices permanentes y adoptar una práctica constante de análisis crítico respecto de su trabajo docente, contrastando siempre sus expectativas con la realidad. Asimismo, deben sentirse parte de un sistema nacional de educación y velar por el buen ejercicio de su profesión, reivindicando para ello la necesidad de condiciones apropiadas de trabajo.

Lo anteriormente dicho respecto de la misión y de las tareas de los educadores permite diseñar procesos de formación inicial, orientados por una idea suficientemente clara y precisa del perfil del recién egresado de las carreras de pedagogía en sus diversos niveles y disciplinas. Esa visión exige una formación con los elementos necesarios para permitir a los nuevos docentes:

- * Comprometerse con la tarea educativa y con el aprendizaje y desarrollo de aquellos a quienes educará, reconociendo y valorando su diversidad.
- * Tener una buena apropiación del conocimiento, tanto de las disciplinas curriculares que deberá enseñar como de la forma en que corresponde hacerlo, dependiendo del nivel de las alumnas y los alumnos con quienes trabaje.
- * Disponer de condiciones y estrategias para asumir responsabilidades por la gestión y evaluación del aprendizaje de sus alumnos y alumnas.
- * Estar en disposición de continuar aprendiendo a lo largo de su vida profesional, a partir de una reflexión crítica y sistemática sobre su trabajo docente.
- * Reconocerse y valorarse como miembros de una profesión docente, colaborando con sus colegas en el ámbito de la unidad educativa y ser copartícipe en las tareas destinadas a mejorar tanto su propio desempeño profesional como el de la educación nacional.

2. Los estándares de desempeño

La formulación de estándares que se presenta a continuación está específicamente orientada a establecer **criterios para evaluar el desempeño docente esperado** al finalizar el período de formación inicial.

Los estándares presentados son **genéricos**, es decir, son aplicables a las acciones de enseñanza realizadas por profesores y profesoras en distintos niveles y especialidades.

Los estándares **expresan posiciones respecto a la enseñanza y el aprendizaje** que derivan de una larga tradición pedagógica que se extiende desde Sócrates, incluyendo a Froebel, Pestalozzi y Dewey, hasta Paulo Freire. Se han incorporado asimismo, importantes aportes de la ciencia cognitiva que encontramos en las investigaciones y trabajos de Jean Piaget, Lev Vygotsky, Jerome Brunner y Howard Gardner. Recogen también lo que la investigación en el campo de la educación ha señalado como factores de la enseñanza que contribuyen al aprendizaje.

Los estándares se han formulado como **descripciones de formas de desempeño** siguiendo el ordenamiento lógico de los actos de enseñanza y de los procesos pedagógicos en el aula.

Los estándares se expresan en términos de lo **que sabe y puede hacer** quien ingresa al ejercicio docente. Descansan, por tanto, sobre dos elementos conceptuales importantes:

La base de conocimientos y capacidades requeridas para un buen ejercicio docente y los elementos constitutivos o claves del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Base de conocimientos necesarios para un buen ejercicio profesional docente

Existe un amplio consenso en que los conocimientos básicos requeridos para que un educador o educadora principiante ejerza adecuadamente su docencia, se centra en cinco áreas principales, además del área de aprendizaje práctico. Desde la perspectiva de lo requerido para un efectivo ejercicio docente, los futuros profesores y profesoras necesitan conocimientos significativos sobre los siguientes aspectos:

Contenidos del campo disciplinario o área de especialización respectiva, con énfasis en la comprensión de los conceptos centrales de este campo y su modo de construcción, como también conocimiento sobre procedimientos respecto a aquellas materias cuyo aprendizaje se evidencia en acciones y productos.

Los **alumnos** a quienes van a educar: cómo ocurre el desarrollo de niños y jóvenes en sus dimensiones biológicas, emocionales, sociales y morales; nociones sobre los procesos de aprendizaje, la relación entre aprendizaje y desarrollo, la diversidad de estilos de aprendizaje y de inteligencias y las diferentes necesidades de niños y niñas.

Aspectos generales o instrumentales considerados importantes para la docencia, como son las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), los métodos de investigación del trabajo escolar y la formación en áreas relacionadas con el respeto a las personas, la convivencia y participación democráticas y el cuidado del medio ambiente.

El **proceso de enseñanza**, las formas de organización de la enseñanza y el currículum de los distintos niveles. Incluye entender la relación entre conocimiento disciplinario y pedagogía y la forma de traducir el primero en acciones de enseñanza; conocer las maneras de conceptualizar la enseñanza, las estrategias para organizar los procesos de enseñanza y crear ambientes conducentes a ello; el sentido y propósito de la evaluación y calificaciones y conocer fórmulas variadas para atender las distintas metas de la enseñanza. Comprende también el conocimiento sobre modos de apoyar a niños y jóvenes en sus dificultades personales, sociales y de aprendizaje, y comprensión y manejo del comportamiento social.

Las bases sociales de la educación y de la profesión docente. Esto incluye comprensión de los factores sociales y culturales que afectan los procesos educativos (contextos, códigos y valores culturales) en los espacios estructurados

de las instituciones educativas. También la comprensión del sistema educacional, su manera de operar, sus problemas y sus demandas, incluyendo sus dimensiones históricas. Contempla, por fin, todo lo que tiene que ver con el conocimiento de la profesión docente, de la disposición y actitudes requeridas de un buen profesional: colegialismo, ética profesional y responsabilidad por las personas que le corresponde atender.

Elementos que constituyen el proceso de enseñanza-aprendizaje

Debido a que la función específica del maestro es enseñar en contextos educativos estructurados para este fin, como son los espacios escolares, los estándares se refieren a los actos de enseñanza que se dan en ese contexto y al nivel de desempeño docente que necesitan demostrar los nuevos profesores y profesoras.

Por enseñanza se entiende el conjunto de acciones que tienen por objeto producir cambios en los conocimientos, en las habilidades y en la disposición de quienes aprenden. Dicho en forma genérica, el objetivo de la enseñanza es lograr el aprendizaje.

Al relacionar los actos de enseñanza directamente con quienes están en situación de aprender, la condición primera para su efectividad es reconocer y comprender el estado actual en que se encuentran quienes aprenden: sus conocimientos previos, sus capacidades, sus necesidades. Enseñar bien requiere como punto de partida estar alerta a los niños, niñas, jóvenes y adultos con quienes se trabaja. Los actos de enseñanza deben ser preparados. Ello significa saber cuáles metas son valiosas y posibles y elegir aquellas que sean apropiadas para el grupo concreto que se tiene a cargo, en un momento y contexto concreto. A partir de este reconocimiento y comprensión y de la formulación de metas apropiadas, se diseña el proceso de instrucción propiamente tal.

El acto mismo de enseñar requiere establecer un ambiente de aprendizaje propicio para las metas planteadas, con reglas de comportamiento conocidas y aceptadas por los educandos, de acuerdo a su estado de desarrollo cognitivo, social y moral. La enseñanza se realiza mediante estrategias interactivas que permiten a los alumnos y alumnas comprender, en forma personal y también participativa, conceptos y relaciones o manejar destrezas y capacidades. La evaluación o monitoreo del aprendizaje necesita dirigirse tanto a las metas planteadas antes como a las que emergieron durante el proceso de enseñanza, y requiere de estrategias apropiadas que permitan juzgar y comprender tanto el estado de progreso como la culminación del aprendizaje de cada alumno.

Enseñar no es sólo el conjunto de acciones que ocurren antes y durante la interacción. Su calidad depende también de la voluntad y capacidad de cada educador para analizar su trabajo una vez ocurrido los procesos pedagógicos. Ello significa reflexionar, ponderar lo ocurrido, valorar su efectividad, relacionarlo con nuevas metas posibles y tomar conciencia de aquellos problemas que necesitan atención. Los pasos siguientes de la enseñanza se alimentan de este análisis y a su vez alimentan las reflexiones siguientes.

El contexto educacional y social en el que se preparan los educadores hoy día, da cierta dirección al conjunto de criterios presentados. Actualmente, el mundo del conocimiento y el modo de acceder a él no sólo es mucho más extenso, sino también demanda formas distintas de procesarlo. Por ello es mucho más importante manejar los instrumentos que hacen posible la búsqueda de conocimientos en forma significativa que recibirlos digeridos a través de los sistemas tradicionales de comunicación. Es importante poder resolver dificultades en situaciones complejas y saber pedir ayuda cuando sea necesario. Todo esto implica para los nuevos docentes, disponer de capacidades y de estrategias relevantes que hayan sido desarrolladas -hasta donde es posible- en sus centros de formación y a través de la conjunción de teoría y práctica.

En la medida en que se participa de un mismo sistema educacional y de un mismo marco curricular nacional, existen contextos de trabajo predecibles. Sin embargo, los nuevos educadores o educadoras también se encontrarán en situaciones inesperadas o cambiantes, que exigirán de ellos sabiduría práctica y fuerza especial para enfrentarlas. Estas situaciones se presentarán, por ejemplo, en zonas urbanas pobres o en comunidades de pueblos originarios. También se originarán como consecuencia del rápido avance de la tecnología en la enseñanza o de los múltiples problemas personales y sociales de los alumnos. Como en la formulación de criterios de evaluación del desempeño de los nuevos profesores no es posible prever la diversidad de demandas que deberán enfrentar en su ejercicio profesional, es importante que en la descripción de los estándares y en la construcción del juicio evaluativo se ofrezca la oportunidad para determinar cómo cada nuevo docente enfrenta situaciones difíciles o inesperadas.

FUENTE: MINEDUC (2000). *Estándares de Desempeño para la Formación Inicial de Docentes*. Ministerio de Educación. División de Educación Superior. Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente.

ANEXO 5
PLANES DE ESTUDIO PARA LA FORMACIÓN DE MAESTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

ARGENTINA

ESCUELA NORMAL SUPERIOR No. 7 “José María Torres”

ASIGNATURAS

<i>CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL</i>
Didáctica y Currículum
Instituciones Educativas
Pedagogía
Seminario de Conocimiento y Educación
Seminario de Trabajo y Rol Docente
Seminario Mundo Contemporáneo y Educación
Sistema Educativo y Políticas en Educación
Sujetos de la Educación
Taller de Informática
Taller de Formación General
Taller de Formación General
<i>CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECIALIZADA</i>
Taller de Construcción de las Prácticas Docentes I
Observación y Ayudantía Pedagógica
Taller de Construcción de las Prácticas Docentes II
Prácticas de Enseñanza 1° Ciclo
Prácticas de Enseñanza 2° Ciclo
Diseño de Proyectos de Enseñanza en Ciencias Naturales y Sociales
Diseño de Proyectos de Enseñanza en Matemáticas y Lenguaje
Taller de Construcción de las Prácticas Docentes III
Residencia Pedagógica
<i>CAMPO DE LA FORMACIÓN ORIENTADA</i>
Enseñanza de Matemática I
Enseñanza de Matemática II
Seminario de Matemática en el Segundo Ciclo
Enseñanza del Lenguaje I
Enseñanza del Lenguaje II
Seminario de Alfabetización en el Primer Ciclo
Enseñanza de las Ciencias Sociales I
Enseñanza de las Ciencias Sociales II
Enseñanza de las Ciencias Naturales I
Enseñanza de las Ciencias Naturales II
Formación Ética y Ciudadana
Problemáticas de la Educación Básica
Sujetos de la Educación en el Nivel Primario
Taller de Evaluación y Aprendizaje

ASIGNATURAS

<i>CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL</i>
Sistema Educativo
Institución Escolar
La articulación entre el 1° y 2° Ciclo de la EGB
La Problemática del Conocimiento en el Currículum Integrado
Educación de Adultos
Espacio Abierto
Problemática Sociocultural y Diversidad
Actividades Sociorecreativas: Juego, naturaleza y tiempo libre
Derechos Humanos y Educación
Espacio Abierto
<i>CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECIALIZADA</i>
Práctica Docente I
Seminario sobre la Práctica Docente y sus Múltiples Dimensiones
Sujeto, Aprendizaje y Contexto I
Práctica Docente II
Seminario sobre la Práctica Docente en el Aula y la Inst. Escolar
Sujeto, Aprendizaje y Contexto II
Práctica Docente III
Seminario sobre la Práctica Profesional Docente
<i>CAMPO DE LA FORMACIÓN ORIENTADA</i>
Matemáticas I
Ciencias Sociales I
Expresión Artística I
Leguaje I
Ciencias Naturales I
Tecnología I
Matemáticas II
Ciencias Sociales II
Expresión Artística II
Leguaje II
Ciencias Naturales II
Tecnología II

MEXICO

Plan de estudios, 1984

ASIGNATURAS

<i>CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL</i>
Teoría educativa I (bases epistemológicas)
Seminario de desarrollo económico, político y social de México I (antecedentes)
Estadística
Teoría educativa II (axiología y teleología)
Seminario de desarrollo económico, político y social de México II (época actual)
Investigación educativa I
Problemas económicos, políticos y sociales de México I
Investigación educativa II
Problemas económicos, políticos y sociales de México II
Planeación educativa
El Estado mexicano y el sistema educativo nacional
Diseño curricular
Sociología de la educación
Seminario de Pedagogía comparada
Evaluación educativa
Comunidad y desarrollo
Seminario de modelos educativos contemporáneos
Seminario de aportes de la educación mexicana a la pedagogía
Seminario de administración educativa
Seminario prospectiva de la política educativa
Seminario administración escolar de la educación primaria
Seminario responsabilidad social del Lic. Educ. Primaria
<i>CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECIALIZADA</i>
Psicología evolutiva I
Psicología evolutiva II
Psicología educativa
Psicología del aprendizaje
Psicología social
Organización científica del grupo escolar (Psicología educativa II)
Problemas de aprendizaje
Observación de la práctica educativa I
Observación de la práctica educativa II
Introducción al laboratorio de docencia
Laboratorio de docencia I
Laboratorio de docencia II
Laboratorio de docencia III
Laboratorio de docencia IV
Laboratorio de docencia V

CAMPO DE LA FORMACIÓN ORIENTADA

Matemáticas

Español I

Educación para la salud I

Apreciación y expresión artísticas I

Español II

Educación para la salud II (higiene escolar)

Apreciación y expresión artísticas II

Tecnología educativa I

Literatura infantil

Educación física I

Apreciación y expresión artísticas III

Tecnología educativa II

Contenidos de aprendizaje de la educación primaria I

Educación física II

Creatividad y desarrollo científico

Contenidos de aprendizaje de la educación primaria II

Computación y tecnología educativa

Educación tecnológica I

Contenidos de aprendizaje de la educación primaria III

Educación tecnológica II

Contenidos de aprendizaje de la educación primaria III

Seminario de Identidad y valores nacionales

Contenidos de aprendizaje de la educación primaria IV

OTRAS

Diferencial I

Seminario elaboración del documento recepcional

Diferencial II

Plan de estudios, 1997

ASIGNATURAS

<i>CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL</i>
Bases filosóficas, legales y organizativas del Sistema Educativo Mexicano Problemas y políticas de la educación básica Estrategias para el estudio y la comunicación I La educación en el desarrollo histórico de México I Estrategias para el estudio y la comunicación II La educación en el desarrollo histórico de México II Seminario de temas selectos de historia de la pedagogía y la educación I Seminario de temas selectos de historia de la pedagogía y la educación II Seminario de temas selectos de historia de la pedagogía y la educación III Planeación de la enseñanza y evaluación del aprendizaje Gestión escolar
<i>CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECIALIZADA</i>
Desarrollo infantil I Desarrollo infantil II Necesidades educativas especiales Escuela y contexto social Iniciación al trabajo escolar Observación y práctica docente I Observación y práctica docente II Observación y práctica docente III Observación y práctica docente IV Trabajo docente I Trabajo docente II
<i>CAMPO DE LA FORMACIÓN ORIENTADA</i>
Propósitos y contenidos de la educación primaria Matemáticas y su enseñanza I Español y su enseñanza I Matemáticas y su enseñanza II Español y su enseñanza II Educación Física I Ciencias Naturales y su enseñanza I Geografía y su enseñanza I Historia y su enseñanza I Educación Física II Educación Artística I Ciencias Naturales y su enseñanza II Geografía y su enseñanza II Historia y su enseñanza II Educación Física III Educación Artística II Formación ética y cívica en la escuela primaria I Educación Artística III Formación ética y cívica en la escuela primaria II
<i>OTRAS</i>
Asignatura regional I Asignatura regional II Seminario de análisis del trabajo docente I Seminario de análisis del trabajo docente II

COSTA RICA

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA

ASIGNATURAS

<i>CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL</i>
Introducción a la Pedagogía
Didáctica General en Educación Primaria I
Principios de Curriculum
Evaluación en la Escuela Primaria
Introducción a las Políticas Adm. en Educación
Curso Integrado de Humanidades I
Educación Global
Teoría de la Educación
Curso Integrado de Humanidades II
Seminario: Educación y Realidad Costarricense
Ética Profesional Docente
Seminario Realidad Nacional I
Orientación para el Desarrollo Personal
La Investigación Educativa en el Aula de Educación Primaria
Pedagogía y Tecnología
Seminario Realidad Nacional II
Métodos de Investigación Educativa
Sociología Educativa
Teoría del Conocimiento en Educación
Análisis Cuantitativo Paramétrico en Educación
Teoría Administrativa y Supervisión Docente en Preescolar y Primaria
Planeamiento y Desarrollo Curricular
Seminario: La educación primaria y las relaciones Educación y Sociedad
Ética Profesional docente
Métodos de investigación cualitativa
Expresión escrita aplicada a la investigación educativa
Educación de adultos
<i>CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECIALIZADA</i>
Necesidades Educ. Especiales de las niñas y los niños
Proceso de desarrollo y su relación con el aprendiz
Investigación para el Mejoramiento del Aprendizaje
Seminario: Desarrollo Integral del Niño
Práctica Docente en Educación Primaria

CAMPO DE LA FORMACIÓN ORIENTADA

Artes del Idioma I
La Expresión Escrita en la Educación Primaria I
Estudios Sociales en Educación Primaria I
Matemática en Educación Primaria I
Ciencias en Educación Primaria I
Literatura Infantil
Estudios Sociales en Educación Primaria II
Matemática en Educación Primaria II
Ciencias en Educación Primaria II
Expresión Creadora I
Metodología para Escuela Primaria
Artes Aplicada a la Educación
Didáctica de la Lectoescritura
Educación Agrícola
Materiales y Recursos Educativos
Actividad Deportiva
La Expresión Escrita en la Educación Primaria II
Tendencias Actuales en la Enseñanza de los Estudios Sociales
Seminario en la Enseñanza del Lenguaje
Ciencias en la Educación Primaria III
La Enseñanza de la Matemática y sus Procesos
Tendencias actuales en la enseñanza de las áreas instrumentales en Educación Primaria
La enseñanza de la comprensión
El niño escolar en la era informática
Seminario de la enseñanza de la Educación Ambiental

OTRAS

Curso de Arte
Repertorio
Optativo
Optativo
Opcional
Opcional
Seminario: tema libre
Seminario de Graduación I
Seminario de Graduación II

UNIVERSIDA LATINA

ASIGNATURAS

<i>CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL</i>
Fundamentos Historicos y Filosóficos
Investigación en el Aula
Pedagogía
Diseño Curricular
Didáctica I
Evaluación I para I y II Ciclo
Didáctica II
Estadística I
Legislación Educativa
Proyecto Mejoram. de Enseñanza
Sociología de la Educación
Estadística II
Ética Profesional
Seminario Pedagógico
Modelos de Investigación Educativa
Seminario Investigación I
Seminario Investigación II
<i>CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECIALIZADA</i>
Psicología del niño en edad escolar
Problemas de Aprendizaje
Seminario de Práctica Docente
Práctica Profesional
<i>CAMPO DE LA FORMACIÓN ORIENTADA</i>
Ciencias I
Estudios Sociales I
Ciencias II
Técnicas de Lectoescritura
Estudios Sociales II
Destrezas del Idioma
Matemática I
Matemática II
Artes y Materiales
Literatura Infantil
Evaluación II para I y II Ciclo
Expresión Creadora
Aplicaciones de la Computación
Educación Ambiental
Salud y Nutrición
Computación II
<i>OTRAS</i>
Inglés I
Inglés II
Impostación de la Voz
Expresión Corporal

CHILE

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE

ASIGNATURAS

<i>CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL</i>
Teoría de la educación
Educación, cultura y sociedad
Educación y filosofía
Currículum
Teorías de enseñanza
Evaluación educacional
Educación en el tiempo
Política y organización educativa
Ética Profesional
Seminario de investigación
<i>CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECIALIZADA</i>
Psicopedagogía del desarrollo
Psicopedagogía del aprendizaje
Pedagogía para la diversidad
Orientación educativa
Práctica I: Vocación y profesión docente
Práctica II: Experiencia en la institución educativa
Práctica II: Experiencias didácticas
Práctica IV: Internado pedagógico
<i>CAMPO DE LA FORMACIÓN ORIENTADA</i>
Matemática básica
Lenguaje artístico visual
Lengua y literatura infantil
Lenguaje musical
Ciencias naturales
Didáctica de la matemática I
Didáctica de la educación artística I
Ciencias sociales
Didáctica de la lengua I
Educación tecnológica
Didáctica de las ciencias sociales I
Didáctica de las ciencias naturales I
Didáctica de la educación física I
Didáctica de la educación tecnológica I
<i>OTRAS</i>
Electivos en otras disciplinas
Electivos en otras disciplinas
Electivos en otras disciplinas
Teológico
Electivos en otras disciplinas
Electivos en otras disciplinas
Teológico

UNIVERSIDAD NACIONAL ANDRÉS BELLO

ASIGNATURAS

<i>CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL</i>
Antropología Filosófica de la Educación
Educación en Chile
Introducción a la Investigación
Sociología de la Educación
Lógica Elemental
Electivo formación General
Curriculum y Evaluación
Electivo Formación General
Taller de Planificación y Evaluación
Gestión e Innovación Educativa
Metodología de la Investigación I
Metodología de la Investigación II
Electivo Formación General
Ética y Educación
<i>CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECIALIZADA</i>
Bases Neurológicas del Aprendizaje
Psicología del Desarrollo
Psicología Cognitiva
Teorías del Aprendizaje
Orientación
Educación Para la Diversidad
Práctica I
Práctica II
Práctica III
Práctica IV
Práctica Avanzada
Práctica Profesional

CAMPO DE LA FORMACIÓN ORIENTADA

Apreciación Estética
Pedagogía de la Expresión Plástica I
Informática Educativa I
Pedagogía de la Educación Musical I
Pedagogía de la Expresión Plástica II
Informática Educativa II
Introducción a las Ciencias Sociales
Pedagogía de las Matemáticas I
Introducción a las Ciencias Naturales
Pedagogía del Lenguaje I
Pedagogía de la Expresión Musical II
Pedagogía de la Educación Física
Pedagogía de las Ciencias Sociales I
Pedagogía de las Matemáticas II
Pedagogía de las Ciencias Naturales I
Pedagogía del Lenguaje II
Pedagogía de la Educación Tecnológica I
Pedagogía de las Ciencias Sociales II
Pedagogía de las Matemáticas III
Pedagogía de las Ciencias Naturales II
Pedagogía del Lenguaje III
Pedagogía de la Educación Tecnológica II
Pedagogía de las Matemáticas IV
Salud del Escolar Básico
Pedagogía del Lenguaje IV
Tecnología Integrada de la EGB

OTRAS

Técnicas del Manejo de la Voz
Seminario de Grado