UNESCO
PERSPECTIVAS
revista
trimestral
de educación comparada

publicada por la Oficina Internacional de Educación, Casilla postal 199, CH-1211 Ginebra 20
Se puede consultar el sumario más reciente de la revista en Internet:
http://www.ibe.unesco.org

Dossiers de Perspectivas ***en 2001 — Volumen XXXI***

- **N° 1, marzo 2001:** ***La reforma de la educación secundaria***
- **N° 2, junio 2001:** ***El constructivismo y educación***
- **N° 3, septiembre 2001:** ***Aprender a vivir juntos en el siglo XXI***
- **N° 4, diciembre 2001:** ***La autonomía de la escuela y la evaluación***

Tarifas de suscripción anual:

❑ Particulares e instituciones de países desarrollados, 180 francos franceses (número unitario: 60 FF)

❑ Particulares e instituciones de países en desarrollo, 90 francos franceses (número unitario: 30 FF)

Se ruega dirigir toda correspondencia concerniente a las de suscripciones a *Perspectivas* a: Jean De Lannoy, Avenue du Roi 202, 1190 Bruselas, Bélgica.
Tel. : 32 2 538.43.08; Fax 32 2 538.08.41; Correo electrónico: jean.de.lannoy@infoboard.be
Internet: http://www.jean-de-lannoy.be

Perspectivas aparece también en árabe, chino y en ruso. Envíe sus pedidos en estas tres lenguas a la OIE, PUB, C.P. 199, 1211 Ginebra 20, Suiza; correo electrónico: j.fox@ibe.unesco.org

LOS FORMADORES DE JÓVENES EN AMÉRICA LATINA

DESAFÍOS, EXPERIENCIAS Y PROPUESTAS

INFORME FINAL DEL SEMINARIO INTERNACIONAL
ORGANIZADO CONJUNTAMENTE POR
LA OFICINA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
Y LA ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA
DEL URUGUAY
QUE SE REALIZÓ DEL 31 DE JULIO AL 2 DE AGOSTO DE 2000
EN MALDONADO, URUGUAY

OFICINA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA, URUGUAY

LOS FORMADORES DE JÓVENES EN AMÉRICA LATINA

DESAFÍOS, EXPERIENCIAS Y PROPUESTAS

INFORME FINAL DEL SEMINARIO INTERNACIONAL
ORGANIZADO CONJUNTAMENTE POR
LA OFICINA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
Y LA ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA
DEL URUGUAY
QUE SE REALIZÓ DEL 31 DE JULIO AL 2 DE AGOSTO DE 2000
EN MALDONADO, URUGUAY

Editores: Cecilia Braslavsky, Inès Dussel y Paula Scaliter

OFICINA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA, URUGUAY

Índice

Presentación, *por Cecilia Braslavsky, pág. 3*

SECCIÓN I: INTRODUCCIÓN

La formación de docentes para la educación secundaria en América Latina: perspectivas comparadas, *por Inés Dussel, pág. 10*

SECCIÓN II: LA REFORMA EN LOS PAÍSES DEL CONO SUR

Argentina: Lineamientos nacionales para la formación del personal docente, *por Edith Litwin, pág. 24*

Argentina: Formación de docentes para la innovación pedagógica, *por Inés Aguerrondo, pág. 27*

Bolivia: La experiencia de contratación de universidades para apoyar el proceso de formación del personal docente, *por Nicole Nucinkis, pág. 36*

Brasil: O uso de novas tecnologias na formacão continuada de professores de ensino médio: a TV Escola, *por Avelino Romero Pereira, pág. 46*

Chile: Mejoramiento de la formación inicial de profesores: conjunción de políticas nacionales e iniciativas institucionales, *por Beatrice Avalos, pág. 49*

Chile: Innovaciones en la formación de profesores de educación media en la Pontificia Universidad Católica, *por Sylvia Rittershaussen Klaunig, pág. 59*

Uruguay: Las transformaciones en la formación del personal docente, *por Ester Mancebo y Denise Vaillant, pág. 67*

SECCIÓN III: TENDENCIAS Y PERSPECTIVAS COMPARADAS

Comisión I: Alternativas para superar la fragmentación curricular en la educación secundaria a partir de la formación de los docentes, *por Laura Fumagalli, pág. 78*

Comisión II: Promoción de la vida juvenil y orientación, *por Marcelo Krichesky, pág. 84*

Comisión III: Nuevas tecnologías en la formación de formadores: impacto y retos, *por Orlando E. González Pérez, pág. 92*

© 2001. Oficina Internacional de Educación, P.O. Box 199, 1211 Ginebra 20, Suiza. www.ibe.unesco.org

Presentación

Cecilia Braslavsky

I INTRODUCCIÓN

"La formación de los formadores de jóvenes para el Siglo XXI. Desafíos, experiencias y propuestas para su formación y capacitación" fue la problemática abordada en el segundo Seminario Internacional de la red de expertos en desarrollo curricular BIE/LAT, que tuvo lugar en Maldonado (Uruguay) los días 31 de julio, 1º y 2 de agosto de 2000. Fue organizado conjuntamente por la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO, con sede en Ginebra (Suiza), y la Administración Nacional de Educación Pública del Uruguay (ANEP).

El tema se eligio a partir de una propuesta que se presentó durante el Seminario "El curriculum de la educación secundaria para América Latina: la visión de los especialistas en áreas y disciplinas", que se realizó en Buenos Aires (Argentina) en septiembre de 1999. Esa propuesta fue ratificada luego por las autoridades educativas de diversos países. En una publicación previa de la Red de expertos BIE/LAT (Braslavsky, 2000) se señaló que era necesario promover una reflexión en el plano internacional sobre cómo encarar los procesos de capacitación para superar la brecha entre la formación con viejos modelos y currículos obsoletos y los desafíos planteados por los currículos actuales.

Para elaborar esas propuestas se consideró pertinente explorar comparativamente las tendencias y estrategias que existen en América Latina en materia de formación y capacitación del personal docente para la educación secundaria, con especial referencia a los países de América del Sur que ya han producido cambios curriculares en el nivel secundario.

En consecuencia, la agenda del seminario se organizó en cuatro partes: i) la recuperación de los desafíos de cambio para la educación secundaria, ii) la presentación de propuestas y experiencias de cambio en marcha, iii) la discusión de cuatro competencias transversales que todo docente requiere y iv) la elaboración de sugerencias.

Las actividades se realizaron en las instalaciones del Centro Regional de Formación de Profesores (CERP) del Este. El ámbito de trabajo fue un marco propicio para las discusiones, dado que este centro de formación constituye una experiencia innovadora de formación de profesores para la educación secundaria en Uruguay, en particular, y en América Latina, en general. Los estudiantes y los profesores pudieron participar en dos sesiones abiertas. En la primera se contó con la presencia del Lic. Javier Bonilla, Director de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), quien se refirió a las transformaciones en curso en esta área; en la segunda, Cecilia Braslavsky, Directora de la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO, presentó las futuras líneas de trabajo del organismo y los objetivos del seminario.

Como corolario se realizó una presentación de las conclusiones de las comisiones de trabajo. Las preguntas de los formadores y de los alumnos se concentraron en los aspectos curriculares de la enseñanza secundaria, las políticas de formación del personal docente, la titulación de los profesores y la posibilidad de fomentar alianzas entre los países representados en el seminario, varios de los cuales pertenecen al MERCOSUR.

Continuando con la línea del seminario anterior, cada país estuvo representado por participantes que pertenecían a dos ámbitos. El primero, conformado por representantes de la esfera de la gestión y con responsabilidades en materia de políticas nacionales de formación del personal docente. El segundo, constituido por investigadores de universidades y centros de formación que aportaron sus perspectivas de análisis sobre la formación y la capacitación de los formadores para la enseñanza secundaria.

II. LA FORMACIÓN Y LA CAPACITACIÓN DEL PERSONAL DOCENTE PARA LA ENSEÑANZA SECUNDARIA

La formación y la capacitación del personal docente son temas delicados en la agenda de las reformas educativas latinoamericanas, dada su importancia para la promoción de cambios en las prácticas escolares de los futuros profesores. En los procesos de transformación, el problema de la formación y la capacitación del personal docente fue encarado mediante distintas políticas y estrategias, pero siempre en relación con una preocupación compartida.

Como se señaló en el seminario anterior sobre el currículo de la educación secundaria, la formación del personal docente para este nivel estuvo signada por el "isomorfismo", esto es, una concepción según la cual si se debe enseñar una disciplina, la formación debe estar dirigida solamente a esta misma disciplina. Sin embargo, esta concepción impide la promoción de reformas basadas en cambios significativos en los marcos curriculares y, por consiguiente, en las formas de enseñar a los jóvenes. Cada profesor intentará preservar la autonomía de su campo disciplinar, evitando cualquier tipo de interacción o posibilidad de construcción compartida de las disciplinas con otros colegas. Frente a estas preocupaciones, en el marco de las reformas de los sistemas educativos latinoamericanos se han producido cambios en la formación del personal docente en varias direcciones.

Algunos países han incorporado experiencias de formación del personal docente para el nivel medio en las Universidades (Bolivia). En el caso de Uruguay se implementó un proyecto innovador, la creación de Centros Regionales de Formación de Profesores (CERP), instituciones a tiempo completo para alumnos y profesores, con una significativa presencia de las instituciones locales de investigación y articulación con la comunidad. En el Brasil, un país donde las distancias dificultan fuertemente el acceso a los espacios de formación presencial, se crearon programas de educación a distancia destinados a la actualización de los profesores. En Argentina se conformó una red de formación de personal docente, vinculando a las 1.121 instituciones formadoras por medios electrónicos y dándoles la oportunidad de constituirse en centros de actualización y capacitación para los profesionales de las localidades de referencia.

El análisis de estas iniciativas permitiría contar con un primer panorama de las transformaciones en curso. El abordaje de las competencias transversales existentes en la mayoría de estos programas proporciona una visión más acabada sobre algunos de los problemas y las alternativas en la formación y la capacitación del personal docente en América Latina.

Estos temas transversales fueron abordados por especialistas y comisiones de trabajo. Cada comisión de trabajo se apoyó en un documento de base elaborado por un coordinador, especialista en el área. Los temas transversales fueron los siguientes: i) la incorporación de nuevas tecnologías, ii) los modelos de prácticas, iii) las alternativas para superar la fragmentación curricular y iv) la promoción de la vida juvenil y la orientación.

III. LA INCORPORACIÓN DE NUEVAS TECNOLOGÍAS

La cuestión de las nuevas tecnologías, sobre todo de la informática, ha cobrado tal fuerza en los últimos años que se puede decir que actualmente es un componente fundamental de cualquier reforma educativa. Las iniciativas en curso se enmarcan en un contexto mundial en el que 400 millones de personas son usuarios de la Internet. Estas cifras aumentan rápidamente en América del Norte y Europa, y en menor medida en continentes como América del Sur y África.

Según cifras de la CEPAL, la "divisoria digital" entre los países industrializados y los países en desarrollo es aún más amplia que la divisoria que los separa en términos de otros indicadores de productividad y bienestar económico y social. Lo mismo ocurre dentro de cada país entre sectores sociales de altos y bajos ingresos. Pero también es un hecho que los gobiernos y la sociedad civil de muchos países de América Latina y el Caribe han apostado a la transición hacia una sociedad de la información y el conocimiento como vía fundamental para alcanzar nuevos niveles de desarrollo.

Los expertos coinciden en que para crear las bases materiales para el tránsito hacia una sociedad de la información y el conocimiento en cada país, que tiene sus particularidades, se debe dar atencion a dos factores esenciales. En primer lugar, la capacidad de prestar servicios de telecomunicación a bajo costo a fin de generalizar el acceso a todos los usuarios, y, en segundo lugar, abaratar los costos de la infraestructura para la informática y su accesibilidad.

Para la formación y la capacitación del personal docente se observan experiencias que incorporan la informática y los medios audiovisuales –entre otros recursos– a las prácticas de enseñanza. En el caso del Brasil, los esfuerzos se concentraron en la formación continua de los profesores. Cada estado tiene acceso desigual al material pedagógico, a las nuevas tecnologías y a la provisión de contenidos actualizados. Por esta razón, el Ministerio de Educación, por intermedio de su Secretaría de Educación a Distancia, desarrolló en estos últimos cuatro años la "TV Escola", con programas dirigidos a las escuelas de enseñanza básica y media. Las instituciones han sido equipadas para recibir los programas televisivos. Este proyecto incluye diferentes tipos de programas: *Como fazer?, Acervo, O ensino legal* y *O salto para o futuro.*

La estructura del programa *Como fazer?* es la siguiente: se produce un documental sobre temas variados, seguido de comentarios de tres profesores especialistas en disciplinas diferentes, quienes atienden tres áreas definidas del currículo. Estos comentarios presentan orientaciones prácticas relacionadas con los conceptos clave desarrollados en el vídeo. Después sigue un momento de interdisciplinariedad, en el cual los profesores sistematizan sus observaciones, esbozando proyectos integrados que podrían trabajarse en las escuelas. Una de las innovaciones del programa *Acervo* es la construcción de fichas sobre las competencias requeridas para cada proyecto. Estas producciones son difundidas mediante la Internet, propiciándose de esta manera un espacio de intercambio de los materiales desarrollados por los propios enseñantes. El debate sobre la reforma educativa es el eje del tercer programa: *O ensino legal.* Las relaciones entre las distintas instancias de gobierno también están comprendidas en esta iniciativa mediante *O salto para o futuro*, que promueve la circulación de la información producida en todos los niveles de gestión de la educación.

En el proceso de evaluación de este proyecto se pusieron en evidencia algunos aspectos más logrados y otros menos logrados. Entre los aspectos menos logrados vale la pena destacar: los problemas de orden técnico y de infraestructura, la falta de capacitación y entrenamiento para el uso de estos programas, la carencia de personal especializado a cargo del equipamiento y la falta de recursos propios para invertir en el uso de estos medios. Se sabe que la cuestión de la autonomía de la escuela es un eje que atraviesa la mayoría de las reformas educativas latinoamericanas. La ausencia de un proyecto pedagógico que englobe estas actividades incorporándolas a la planificación institucional agrava la separación entre las prácticas tradicionales de los docentes y la incorporación de nuevos recursos tecnológicos. Sin embargo, los profesores mismos valoran positivamente esta experiencia como un espacio de aprendizaje sobre nuevas y viejas tecnologías presentes en las instituciones educativas.

En la provincia de San Luis (Argentina) se han creado dos instituciones para la formación de personal docente que tienen como misión fundamental no sólo su formación inicial. Se trata de instituciones que cumplen con la tarea de formar (y actualizar) al personal docente, pero

cuyo objetivo fundamental es descubrir, alimentar y difundir la innovación pedagógica necesaria en el marco de un nuevo sistema educativo. En este contexto de reforma, las nuevas tecnologías se incorporan a las tareas de formación, investigación y extensión. Los futuros profesores y los formadores de formadores se capacitan para trabajar en redes de computadoras, debatiendo e intercambiando ideas y experiencias con profesionales del país y el extranjero.

En la formación del personal docente es necesario integrar un espacio de reflexión sobre las nuevas tecnologías a fin de que los formadores de jóvenes analicen las repercusiones del paso de la página del libro a la pantalla y el hecho de que algunos adolescentes vivan hoy en una cultura mediática globalizada.

En este sentido, los asistentes al seminario propusieron varias alternativas: i) la promoción de redes específicas de especialistas, de áreas de interés, de materiales pedagógicos y de proyectos; ii) la formación en competencias para el uso de las diversas tecnologías y iii) el desarrollo de soportes lógicos (*software*) educacionales producidos conjuntamente por especialistas y docentes.

IV. LOS MODELOS DE PRÁCTICAS INNOVADORAS PARA LA FORMACIÓN DE FORMADORES

La relación "adecuada" entre teoría y práctica en la formación de docentes atraviesa buena parte de la reflexión pedagógica. En muchos países, la formación práctica es vista como el componente más importante de la formación. A esto contribuye cierto divorcio de la teoría pedagógica en relación con la escuela, que la hace aparecer como un conocimiento poco útil e irrelevante, y algunas tradiciones antiintelectuales de los institutos de formación del personal docente que, en su competencia con las disciplinas universitarias, deslegitiman y desvalorizan la teoría.

Según diversos estudios, las prácticas deben realizarse en ámbitos variados: escuelas modelo afiliadas a las instituciones de formación, escuelas marginales, instituciones de zonas urbanas y periféricas. De esta manera, los diversos entornos se transforman en un espacio donde se cuestiona los prejuicios sobre la escuela y los estudiantes, se revisa la bibliografía y se reconoce cuáles son los modelos de relación pedagógica que los influyeron, pasándolos por el tamiz de los nuevos conocimientos adquiridos en la formación.

En la Pontificia Universidad Católica de Chile, la formación de profesores se transformó en el ámbito de las prácticas. Incorporaron el concepto de «prácticas progresivas». Este planteamiento parte del supuesto de que los saberes pedagógicos se construyen y consolidan a partir de la interacción entre las experiencias prácticas en la realidad educativa y su interpelación a la teoría para su análisis e interpretación. Esta concepción sugiere que la línea de actividades curriculares de vinculación teoría-práctica se sitúe en el "aprender a enseñar" mediante el análisis reflexivo del propio desempeño en las actividades educativas y su contexto.

Así es como la línea de práctica progresiva favorece la participación de los alumnos en formación en actividades curriculares que les dan cada vez mayores posibilidades de ir asumiendo responsabilidades en un amplio rango de tareas docentes, permitiendo una comprensión del fenómeno educativo a partir de su rol protagónico, como objeto y sujeto del análisis crítico de su propio quehacer.

La creación de los Centros Regionales de Profesores en el Uruguay es una experiencia innovadora en la formación del personal docente. La dimensión de las prácticas constituye un desafío en un contexto con muy baja titulación de profesores de nivel medio. En efecto, los profesores "antiguos" en el sistema no poseen necesariamente conocimientos formalizados sobre las disciplinas y las estrategias de enseñanza. Con la incorporación de una fase práctica se corre el riesgo de retroceder en las propuestas pedagógicas innovadoras y renovadoras. De hecho, al tomar contacto con la práctica, los nuevos profesores en proceso de formación cuentan sólo con experiencias poco efectivas y profesionales. El trabajo cooperativo entre los CERPs, otras instituciones aliadas –eventualmente de países vecinos– y una gran variedad de realidades podría ser una alternativa. Así se recuperaría el planteamiento sistémico que dio origen al proyecto, integrando cambios curriculares, acciones de "discriminación positiva" y "factores de profesionalización" en un modelo al que se ha querido dotar de la potencialidad necesaria para enfrentar la crisis de personal docente que experimenta la enseñanza media uruguaya.

Entre las conclusiones del grupo de trabajo, referidos a los módulos de práctica innovadores para la formación de profesores, se hace hincapié en las siguientes cuestiones: i) retomar el concepto de «práctica progresiva»; ii) incrementar el compromiso con las instituciones en donde se realizan las prácticas; iii) desarrollar las prácticas en ámbitos protegidos (distintas realidades sociales y con alto nivel de profesionalización docente); iv) revalorizar el análisis sobre las propias prácticas; v) constituir grupos de trabajo en las instituciones; y vi) favorecer la existencia de equipos pedagógicos competentes para acompañar el proceso de aprendizaje de los futuros docentes.

V. ALTERNATIVAS PARA SUPERAR LA FRAGMENTACIÓN CURRICULAR EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

La fragmentación curricular se suele identificar con la organización de los contenidos en disciplinas o materias. A partir de esta posición, la solución a la fragmentación sería sencilla. Sólo bastaría con elaborar diseños curriculares en los que los contenidos que hay que enseñar se presenten organizados en "á reas" o alrededor de "problemas" o de "temas de abordaje multidisciplinario" o de cualquier otro elemento organizador de contenidos que no tome como referencia a las disciplinas académicas. Sin embargo, identificar la "fragmentación curricular" con la organización de los contenidos de enseñanza en asignaturas o materias resulta, a juicio de quienes participaron en el Seminario de Maldonado, una simplificación que no sólo no ayuda a pensar la complejidad del problema, sino que desplaza el foco del análisis.

El problema central está constituido por la falta de riqueza y profundidad en los esquemas de conocimiento que construyen los alumnos en la enseñanza secundaria, el problema es la atomización, "fragmentación" y hasta superficialidad de esos conocimientos. Más que asociar la

fragmentación curricular con la organización por disciplinas, áreas, proyectos, problemas o cualquier otro tipo de organización de contenidos, habría que pensar la fragmentación en términos de construcción de saberes.

En la formación inicial, el currículo debería brindar la oportunidad para acceder a distintos tipos de conocimientos: del campo disciplinar que se pretende enseñar, del conocimiento pedagógico general, del campo didáctico específico relacionado con la materia que hay que enseñar y, por último, promover el diseño, el desarrollo y el análisis crítico de las estrategias de enseñanza, tanto propias como de otros docentes.

Para superar los problemas relacionados con el aprendizaje del campo disciplinar, la enseñanza debería consistir básicamente en la construcción de un marco conceptual de referencia en el que se articulen los siguientes aspectos: i) los modelos teóricos estructurantes de su campo de saber, ii) las estrategias empleadas para la producción de conocimientos en ese campo de saber y iii) el enfoque epistemológico o de desarrollo histórico del campo de saber. Estos tres aspectos resultan necesarios para que los futuros docentes construyan una estructura interna del campo disciplinar que pretenden enseñar a sus alumnos, en la que puedan articularse las dimensiones conceptuales y procedimentales del saber.

Cada futuro docente debe hallar en la formación inicial la oportunidad para acceder a un conocimiento didáctico específico, entendido como el conocimiento que determina el proceso de transposición didáctica de la materia o asignatura que hay que enseñar. Esa transformación convertida en conocimiento disciplinar para ser enseñado se realiza sobre la base de ciertos supuestos referidos a los procesos de aprendizaje en el contexto escolar (modelos teóricos psicológicos relacionados con el proceso de aprendizaje en el contexto escolar) y a la importancia social que tiene aprender determinado contenido en la escuela (enfoques sociológicos del conocimiento escolar).

Esos supuestos teóricos, junto con los referidos al conocimiento disciplinar, se articulan en criterios prácticos que orientan los procesos de selección y organización de los contenidos, así como de la selección y organización de las actividades.

La organización curricular generó un fuerte debate en la formación del personal docente en el Brasil. Actualmente se ha incorporado el concepto de «modo de producción del conocimiento», es decir, se dividen en "el lenguaje y sus tecnologías", "las ciencias humanas y sus tecnologías". Esta organización curricular favorece la construcción de proyectos interdisciplinarios y también retoma la idea de la enseñanza de modelos teóricos de las disciplinas.

En San Luis (Argentina) se ha propuesto desarrollar una organización institucional distinta que permite que los formadores tengan un trabajo a tiempo completo no sólo dedicado a la enseñanza, sino compartido con la investigación, el monitoreo, el seguimiento y la capacitación de los docentes de la zona. La contratación de profesionales expertos en las disciplinas y con una vasta experiencia en las estrategias de enseñanza es una apuesta al tipo de modelo curricular que pretende superar la fragmentación que existe actualmente en el currículo de la escuela media argentina.

Los participantes formularon orientaciones para la formación inicial y la actualización del personal docente. Para la formación inicial de los profesores plantearon que era necesario seleccionar los contenidos que proporcionen una visión actual de la ciencia, contenidos conceptuales de amplio poder explicativo, la posibilidad de definir el alcance en términos de ideas básicas de amplio poder explicativo y adecuadas a las posibilidades de aprendizaje de los alumnos, y organizar los contenidos alrededor de problemas relevantes.

Para la actualización del personal docente, las propuestas concentraron su atención en la articulación entre el eje de las prácticas y los contenidos curriculares. De ahí que se recomendara focalizar la capacitación en instituciones concretas para poder articular el contenido de esa capacitación con las prácticas de la enseñanza del personal docente; diseñar acciones de capacitación que permitan a cada docente tomar conciencia de los supuestos epistemológicos relacionados con el conocimiento que hay que enseñar, así como con el aprendizaje y la enseñanza escolar; analizar la organización de los contenidos con el objeto de inferir secuencias de contenidos y diseñar instrumentos de evaluación que permitan recoger pruebas de la construcción de ideas básicas por parte de los alumnos.

VI. LA PROMOCIÓN DE LA VIDA JUVENIL Y LA ORIENTACIÓN

Actualmente vivimos en un contexto caracterizado por transformaciones socioeconómicas y culturales en el cual hay que reconocer la importancia de la comprensión de la problemática juvenil y en el que las estrategias de orientación en la educación secundaria producen contenidos que son *inherentes a la formación inicial de los futuros docentes*. Se trata de una formación que propicie el desarrollo de profesionales reflexivos, con nuevos marcos conceptuales y estrategias para una mejor comprensión de la identidad de los jóvenes en América Latina, así como una mejor orientación destinada al desarrollo *de sus proyectos de vida* con sentido (individual y social) para el futuro.

En el marco de las reformas de la enseñanza secundaria, en Uruguay (1996) se genera un espacio curricular denominado 'espacio adolescente'; en Brasil (1997), en el componente diversificado del currículo, cada escuela, a partir de la participación de los alumnos, elige proyectos propios. En Chile se implementan alternativas curriculares de libre elección (ACLE) para la educación secundaria (1994/1999). Ellas incluyen oportunidades –a partir de espacios y tiempos específicos, o de las mismas áreas curriculares– para desarrollar proyectos con los jóvenes con la intención de promover la asunción de la cultura juvenil, enseñar a convivir, desarrollar prácticas de intervención comunitaria, empresas productivas o la realización de proyectos de investigación.

En la transformación educativa que tiene lugar en Argentina se promueve un enfoque innovador de la orientación y la tutoría, entendida como *una función pedagógica* de la educación general básica que contribuye a dar respuesta a las prioridades pedagógicas de la escuela y a la mejora de los aprendizajes de los alumnos de doce a quince años. Su función se materializaría en el desarrollo de proyectos pedagógicos que dan prioridad al aprender-haciendo.

El problema que surge actualmente con estos nuevos conceptos y oportunidades que plantean las reformas educativas para la educación secundaria en la región es la escasa evaluación de la que han sido objeto –con excepción de la experiencia chilena, en la que las evaluaciones indican que los talleres de libre elección son reconocidos por los adolescentes (80%) como espacios que integran intereses y la disposición activa de los profesores, y se valoran las buenas relaciones que establecen como la posibilidad de desarrollar habilidades sociales y comunicativas– y la traducción de nuevos enfoques en experiencias y estrategias pedagógicas para el desarrollo de proyectos de orientación en la escuela. Dicho en otros términos, se cuenta con nuevas categorías conceptuales y, en ciertos casos, espacios y tiempos curriculares, pero el problema radica en cómo se concreta en la práctica (quién lo coordina, con qué contenidos, la propuesta didáctica y la participación de los actores), ya que en la medida en que carece de sentido pedagógico se transforma en "hora libre" vaciada de contenido o se retorna, en el mejor de los casos, a experiencias más tradicionales del sistema de atención individualizada frente a problemas de aprendizaje u orientación vocacional.

Una de las formas de traducir una nueva propuesta de orientación y promoción de la vida juvenil en la educación secundaria en alternativas para el desarrollo de *propuestas pedagógicas* es reconocer la importancia de ciertos núcleos temáticos intrínsecos a la enseñanza, pero de escasa visibilidad en las prácticas pedagógicas, como es el caso de *la comunicación grupal, la reflexión y seguimiento de estrategias y procesos de aprendizaje, el desarrollo de estrategias de participación institucional y comunitaria, orientación para los estudios postobligatorios y el mundo del trabajo*.

Estos núcleos temáticos favorecen procesos de articulación entre estrategias de orientación con el currículo y las diferentes áreas de conocimiento, particularmente en Lengua, Ciencias Sociales, Formación Ética y Ciudadana, Tecnología (y especialmente en contenidos procedimentales y actitudinales).

La temática de la promoción de la vida juvenil y las estrategias de orientación en la educación secundaria puede ser una oportunidad para el cambio en la formación de los profesores y el desarrollo de competencias profesionales "para la orientación", es decir, con capacidades y estrategias que permitan a los futuros docentes impartir enseñanza y tener una vinculación con los jóvenes con una mayor y mejor adecuación de la propuesta pedagógica a los cambios incesantes que ocurren en su contexto social y cultural, y herramientas para apoyarlos social y afectivamente, y con un sentido pedagógico en sus trayectorias por el sistema educativo.

Además, permitiría incorporar en la formación del personal docente problemáticas clave para el trabajo con adolescentes, tales como la transición curricular, la diversidad, la cultura e identidad juveniles, el multiculturalismo, la mediación y la negociación en situaciones de conflicto, el trabajo en equipo, el uso y aprovechamiento del tiempo libre, la utilización activa de las nuevas tecnologías, la complejidad del mundo del trabajo, el desempleo y la marginación social, la sexualidad y las problemáticas sociales claves tales como el SIDA, la droga, el alcoholismo, etc.

Los participantes en el Seminario de Maldonado propusieron la inclusión de la problemática de la orientación juvenil en dos dimensiones. En primer lugar, como una estrategia que pueda favorecer la superación de fenómenos de aislamiento o conductas endogámicas de las instituciones formadoras de formadores con el "afuera". En segundo lugar, que los formadores de profesores-orientadores puedan percibir al adolescente como una persona con un conjunto de posibilidades por desarrollar y no como una persona con una serie de problemas que hay que solucionar.

VII. SUGERENCIAS PARA LA COOPERACIÓN

Como resultado del seminario se identificaron algunas áreas en las que resulta imprescindible fortalecer el intercambio y la cooperación internacional, tanto dentro de América Latina, como con países de otras regiones del mundo. Entre esas áreas se mencionó:

i) continuar con el seguimiento de los procesos de cambio curricular;
ii) desarrollar una base de datos de especialistas, materiales y marcos curriculares que permita a los interesados en estos procesos acceder a información actualizada, ya sea en relación con el currículo de la educación secundaria o con la situación de la formación del personal docente de este nivel;
iii) identificar experiencias de formación del personal docente que sean innovadoras en su dimensión práctica a fin de difundirlas;
iv) promover pasantías y espacios de reflexión entre los especialistas y los responsables de la toma de decisiones en el área de formación del personal docente para la enseñanza secundaria;
v) publicar un libro que presente las experiencias desarrolladas en América Latina, contribuyendo a generar un espacio para la reflexión sobre estos procesos, y
vi) mantener estos espacios de discusión, intercambio y producción entre funcionarios e investigadores de la región a fin de diseñar estrategias conjuntas en el área de desarrollo curricular de la educación secundaria.

Referencias

Braslavsky, C. 2000. *The secondary education curriculum in Latin America: new tendencies and changes.* Geneva, International Bureau of Education. (Final report of the seminar, 2-3 September 1999, Buenos Aires, Argentina.)

SECCIÓN I:

INTRODUCCIÓN

La formación de docentes para la educación secundaria en América Latina: perspectivas comparadas

Inés Dussel

I. LOS DESAFÍOS PARA LOS FORMADORES DE JÓVENES

La formación de los formadores de jóvenes se enfrenta hoy a múltiples desafíos. En las reformas recientes habidas en nuestra región, la voluntad de extender y mejorar la educación ha guiado buena parte de los esfuerzos. Se ha coincidido en señalar que el nivel de educación medio o secundario de enseñanza es simultáneamente una de las claves para mejorar el nivel educativo de la población y la capacidad productiva de la sociedad, y el que acumula más problemas curriculares y organizacionales para llevar a cabo la reforma. Por otro lado, los diagnósticos sobre la deficiente calidad de la educación han enfatizado la importancia de mejorar la formación básica y en servicio de los docentes de todos los niveles. La mayoría de las reforma en curso en América Latina apuntan a transformar la tradicional estructura de la formación del personal docente para que corresponda a las demandas sociales y económicas, así como a las teorías pedagógicas más actualizadas. Esto quiere decir que a la necesidad de reformar el nivel de educación secundaria o media se le suma la transformación más general de la formación de los docentes.

En relación con la primera cuestión, cabe señalar que la enseñanza secundaria, concebida inicialmente como parte de la educación de las élites, experimentó diversas transformaciones a lo largo de este siglo que la constituyeron en una continuación de la enseñanza básica, con una cobertura de más del 50% de la población en edad de concurrir a sus establecimientos, y con una oferta integrada o "comprehensiva" en vez de la tradicional división por ramas u ocupaciones (Braslavsky, 2000*a*). En los últimos años se han formulado críticas al sentido de la escuela media, entre las que se destacan la denuncia de la tendencia a la fragmentación o balcanización de sus asignaturas (Hargreaves, 1996); la disociación de la cultura y la ciencia contemporáneas, así como de los requerimientos de la vida laboral; la escasa consideración de la cultura y la voz juveniles, y la supervivencia de viejos modelos institucionales. Esta crisis, transformación o "pérdida del sentido" (Braslavsky, 1999*a*) de la escuela media ha llevado a que actualmente se estén considerando en diversos países del área reformas más o menos drásticas del nivel, que abarcan desde transformar la estructura de la oferta educativa y reorganizarla como el último nivel de la escolaridad básica, hasta la elaboración de nuevos parámetros curriculares y programas de cambio organizacional. Estas reformas han puesto sobre el tapete la necesidad de reorganizar la formación de docentes del nivel para que pueda ser un componente activo y dinámico en la transformación de la escuela media.

En relación con la cuestión de la formación de los docentes, hay transformaciones no menos drásticas. De las escuelas normales o instituciones de educación superior se ha pasado en muchos países a estructuras universitarias, ya sea bajo la dependencia directa de las universidades o bien adoptando sus parámetros institucionales y académicos. Se reformaron los planes de estudio, adquiriendo una nueva importancia la cuestión de la formación para y en la práctica concreta en las aulas. En general, se ha buscado incrementar la formación disciplinar y básica de los docentes a la par que reasignar un nuevo lugar a la práctica docente en los planes de estudio, en un equilibrio que no siempre es armonioso ni balanceado.

En los capítulos que siguen se presentan diversos casos nacionales, tendencias y reflexiones generales que ejemplifican respuestas y articulaciones frente a los desafíos planteados. En este capítulo nos proponemos revisar algunas discusiones sobre las orientaciones de la reforma de la formación de los educadores de jóvenes, partiendo de sus desarrollos históricos, así como de las experiencias y debates internacionales. Planteamos que la perspectiva histórica y comparada puede hacer posible la exploración de alternativas y decidir caminos de acción que tengan en cuenta tanto las tradiciones e instituciones locales como las experiencias realizadas en otras latitudes.

II. BREVE CARACTERIZACIÓN DE LA HISTORIA Y LOS PROCESOS DE CAMBIO DE LA FORMACIÓN DE MAESTROS Y PROFESORES

La formación de docentes empezó a institucionalizarse a partir de la emergencia de la escuela moderna como espacio diferenciado de transmisión de la cultura. Tanto los jesuitas como la congregación de los Hermanos de las Escuelas Cristianas (fundada por San Juan Bautista de la Salle) tuvieron sus reglamentos y manuales para enseñantes, llenos de consejos y reglas para uniformizar la docencia en ámbitos dispares, y seminarios de preparación de sus educadores. La primera Escuela Normal a cargo del Estado fue organizada durante la Revolución Francesa, en 1794, y consistió en un curso de cuatro meses dictado por Lakanal en el Museo de Historia Nacional que tuvo poca vida posterior. En 1811 se fundó en Francia una Escuela Normal más parecida al modelo que conocemos, con estu-

diantes pensionados y un programa similar al que debían enseñar a sus discípulos (Judge, 1994, pág. 57), mientras que experiencias similares se desarrollaban en Prusia y los países escandinavos. El impulso decisivo para su difusión vino de los Estados docentes de fines del siglo XIX, que se apoyaron en la educación para construir una ciudadanía nacional. La Escuela Normal se convirtió en aquella época en el símbolo del progreso y de la ilustración del pueblo, concitando el apoyo de intelectuales y científicos.

En el caso de los profesores del nivel secundario, hay que señalar que este tramo de escolaridad sólo se terminó de constituir como un espacio diferenciado de la educación superior recién a fines del siglo XIX y principios del XX. Hasta entonces, sus profesores eran universitarios o clérigos cuya designación variaba de acuerdo a la institución. En general, debían tener una "licencia para enseñar" expedida por las universidades y autorizada indirectamente por el Papado. A partir de la diferenciación del nivel secundario en relación con las universidades, puede decirse que surgieron **dos modelos para el profesorado secundario**: el de **funcionario del Estado** y el de **profesional de la enseñanza**. Ejemplificaremos ambos modelos con dos casos nacionales: Francia y los Estados Unidos.

En el caso francés, la forma de titulación del profesorado secundario ha sido la "agregación" o concurso de competencias docentes en áreas curriculares específicas, examen que tiene más de dos siglos de existencia. En 1762 (que no casualmente es el año de expulsión de los jesuitas, que puso en crisis al sistema de formación de las élites) se establecieron concursos de agregación para entrar en la carrera docente para el nivel superior. Con la Revolución, la práctica se extinguió por unos años, para reaparecer en 1808 con la fundación de la Escuela Normal Superior (ENS) para la formación de los profesores de colegios y grandes escuelas. Esta ENS ejerció el monopolio en el área, otorgando a sus egresados el título y los privilegios del "agrégé" como **funcionario del Estado**. En 1821, la agregación se convirtió en el examen anual para acreditar a los profesores, desplazando a la ENS. El concurso tenía lugar después de un período de formación o ejercicio de la docencia en otro nivel, y consistía en un riguroso examen escrito y oral sobre las disciplinas que había que enseñar, que sólo se administraba en París con un jurado prestigioso nombrado por el Estado (Judge, 1994; Chervel, 1993). La Escuela Normal Superior tendría su época de oro durante la Tercera República (1871-1940), en la que grandes intelectuales y científicos pasaron por sus aulas. Precisamente, tal era su prestigio que acudían a formarse muchos estudiantes que luego se dedicaban a actividades no educativas (cerca de un 30%; Chervel, 1993, pág. 189). No es de asombrarse entonces que los profesores de colegios y liceos fueran sólo en parte "agrégés": mientras que en París estos últimos representaban el 97% del profesorado, en el interior de Francia sólo el 54% había aprobado el concurso de agregación. El resto poseía una licencia para enseñar otorgada por las universidades después de tres años de formación (Judge, 1994). Por otra parte, se constituyó un circuito endogámico en el que los profesores de los "agrégés" eran ellos mismos egresados de la misma institución.

Con la masificación del nivel secundario en el siglo XX, y la aparición de otras ramas de enseñanza generales y profesionales de menor prestigio que los colegios y liceos, surgieron otras modalidades de certificación. En 1952 se instituyó el CAPES (Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second Degré) que habilita para enseñar en el primer ciclo del nivel secundario y requiere una única área de especialización. La agregación se sigue practicando como concurso anual y conserva su prestigio académico y social (varios presidentes de Francia fueron "agrégés"). Pero la formación de docentes tiende a ser cada vez más homogénea para los docentes de la educación primaria y del primer ciclo de la educación secundaria, y tiene lugar en institutos superiores independientes, aunque asimilados a la estructura universitaria. Sin embargo, los profesores "agrégés" siguen siendo, por estatus, capital cultural e ingresos, un grupo bien diferenciado de los maestros de escuela primaria, hasta el punto de que el sociólogo Pierre Bourdieu, en su estudio sobre las distinciones culturales (1997), los consideró parte de las clases superiores en términos de su perfil sociocultural.

Otro camino diferente al del funcionarado siguieron los Estados Unidos. Allí, la idea que se impuso hacia principios del siglo XX fue la **profesionalización** del cuerpo docente, con la creación de facultades y departamentos de educación y con las primeras experiencias de formación de docentes a nivel universitario. En el siglo XIX, los profesores habían egresado de las universidades o poseían un capital cultural considerable. Conformaban un cuerpo de élite, generalmente conservador en relación con la reforma curricular, porque apoyaban y defendían los saberes clásicos en los que habían sido formados. Por ejemplo, estaban en contra de las novelas por "inmorales", y valoraban la recitación y la competencia entre los alumnos como métodos de enseñanza (Reese, 1995). En el siglo siguiente, en cambio, estos profesionales liberales tendieron a disminuir en importancia y aparecieron los egresados de estudios de educación universitarios. Desde un punto de vista institucional, este cambio se basó en el reemplazo de las escuelas normales y seminarios por los *Teachers' Colleges* (instituciones universitarias de formación de docentes), que se completó hacia la década de 1930. El peso de la autoridad universitaria creció e impuso la idea de que la docencia debe apoyarse en conocimientos científicamente comprobados, sobre las mejores técnicas de enseñanza, mayoritariamente provistos por la psicología conductista y más recientemente por el constructivismo. De esta manera, la formación de docentes ha estado unida al desarrollo de la pedagogía en el ámbito universitario, a diferencia del caso francés donde se desarrolló en forma paralela.

En los últimos años, la retórica de la profesionalización de la docencia ha cobrado nuevo impulso. A partir de informes elaborados por el Carnegie Forum y el Holmes Group, dos influyentes *think tanks* (grupos de reflexión) que reúnen a especialistas en educación y a decanos de las Facultades de Educación, respectivamente, tomó fuerza la idea de reformar a la docencia para que se asemeje a otras profesiones liberales. Se creó un Consejo Nacional para los Estándares Docentes que estableció pautas mínimas para la formación de docentes, entre ellas el requisito de cuatro años de formación universitaria (*Bachelor in Arts*) y la recomendación de una maestría en docencia (requisito que es exigido en la mayoría de los estados, aunque no en todos). Se propuso un "modelo práctico profesional", con

una compensación salarial por mayor capacitación y mayor jerarquización en la carrera docente. Junto con los estándares, emergió otro lenguaje para hablar de los docentes: profesionales de carrera, docentes líderes, profesores-clínicos (debido al peso de la psicología), y el énfasis se puso principalmente en lo que se llama el 'desarrollo profesional de las escuelas' (Labaree, 1992). Labaree nos recuerda, sin embargo, que el triunfo de la profesionalización no implica necesariamente un "final feliz", donde el bien y la ciencia se imponen, sino que el propio movimiento de profesionalización debe ser visto como un terreno polémico y conflictivo, que involucró e involucra la disputa entre diversas instituciones y la afirmación de ciertos tipos de saber y de trabajo docente sobre otros, no necesariamente peores. Por ejemplo, la idea de la docencia como un arte, como una tarea idiosincrática, cede terreno frente a modelos más normativizados y operacionales sobre lo que es un buen docente, con el peligro de burocratización y uniformización de las prácticas que ello genera. También hay que considerar que la profesionalización es vista con la lente de una pedagogía muy "psicologizada", que la mayor parte de las veces considera al alumno como un sujeto que aprende fuera de un contexto histórico-social específico. Así, muchas veces se definen parámetros de excelencia para los docentes que poco tienen en cuenta las condiciones concretas de las prácticas escolares. Por otro lado, hay diferencias importantes entre quienes abogan por la profesionalización de la docencia. Mientras que para el Carnegie Forum los estándares deben ser alcanzados por los individuos (lo que se mediría por tests o pautas de observación estandarizados), para el Holmes Group son las Escuelas de Educación universitarias las que deben someterse a evaluación institucionalmente, con programas que se evalúan y acreditan periódicamente, como en el caso de Medicina y Derecho. Como se verá más adelante, esta controversia se hace eco del debate sobre en qué institución debe tener lugar la formación de docentes, si en las universidades o en instituciones terciarias, o incluso en cursillos intensivos.

En relación con América Latina, puede decirse que en la mayoría de los países se estuvo más cerca del modelo del funcionarado que del de la profesionalización, al menos hasta las últimas décadas, aunque este funcionarado no gozara del prestigio ni de los privilegios de sus pares franceses o alemanes. Decía Leopoldo Lugones, escritor argentino quien además fue Inspector de Enseñanza Secundaria, en 1910: "[la docencia] no es una profesión liberal ... [sino] una carrera esencialmente burocrática cuya demanda depende de las necesidades del Estado". La estrecha asociación entre el profesorado y la construcción de los Estados nacionales constituye uno de los rasgos característicos –aunque no originales– de la docencia latinoamericana. La formación de docentes para el nivel secundario en América Latina surgió como espacio educativo diferenciado sólo a principios del siglo XX. Antes de esa fecha, al igual que en otros lugares del mundo, los profesores de escuelas secundarias eran principalmente miembros de la élite que ejercían alguna de las profesiones liberales (abogados, médicos o ingenieros). Las primeras experiencias de formación específica tuvieron lugar en las escuelas normales, como cursos especializados de dos o tres años centrados en las disciplinas del currículo humanista (Dussel, 1997). En 1903 se organizó en Argentina un seminario pedagógico en la universidad que poco tiempo después dio origen al Instituto del Profesorado Secundario, paralelo a la universidad, que inicialmente gozó de prestigio académico, pero de menor autonomía. En Brasil se organizó una institución similar en 1937, aunque dependiente de la universidad y con un fuerte énfasis en los contenidos disciplinarios. La aparición del profesor secundario diplomado cambió la estructura de la docencia, que introdujo una nueva legitimidad (la del diploma) en conflicto con la anterior, basada en la pertenencia a un estrato social (Pinkasz, 1992).

En líneas generales, puede señalarse que la formación de profesores secundarios se realizó tradicionalmente de acuerdo con el "principio del isomorfismo", que supone que "los profesores tienen que ser formados con una especialización y un título con una denominación equivalente a la materia que se supone tienen que enseñar." (Braslavsky, 1999*b*, pág. 29). Esta tendencia, que también se ve en la formación de docentes para el nivel primario –con la infantilización de los futuros maestros (Braslavsky y Birgin, 1992)–, ha tenido, según la autora, varias consecuencias negativas para la escuela media: creó rigidez en el trabajo y desempeño de los profesores, contribuyó a la fragmentación y "balcanización" del currículo en asignaturas fijas, y empobreció la formación de docentes. Por otro lado, siguiendo la argumentación de Braslavsky, el isomorfismo ignora tres cuestiones claves de la docencia: la primera, que todo profesor es, ante todo, un docente, y después un docente en un área específica; la segunda, que la disciplina escolar difiere de la disciplina académica en sus finalidades y organización; y la tercera, que para enseñar una disciplina escolar es necesario tener una base de formación más amplia e interdisciplinaria que la materia de referencia (Braslavsky, 1999*b*, págs. 29-30). Este isomorfismo en la formación, junto a la estructura organizativa y la vida cotidiana de los colegios secundarios, se ha convertido en un verdadero "cuello de botella" para la transformación curricular del nivel, ya que una parte del profesorado siente amenazadas sus fuentes de trabajo y reacciona corporativamente en defensa del *status quo*.

En años recientes, en los países del área se han producido reformas de la formación de docentes para el nivel secundario en tres direcciones: la relación con las universidades, la articulación interinstitucional y las condiciones de trabajo de los formadores de los profesores. Como lo explica Nicunkis en su contribucón a este libro, en Bolivia se ha contratado a las universidades para encargarse de la formación de docentes. En Uruguay se ha creado Centros Regionales de Formación de Profesores (CERP), que introdujeron cambios en las condiciones de trabajo de los profesores (ahora a tiempo completo en una institución), promoción de la investigación a nivel local y articulación con la comunidad (véase el aporte de Mancebo y Vaillant en este libro). En Argentina, además de establecerse Contenidos Básicos Comunes para la formación de docentes en 1996, promoviendo la formación por áreas y problemáticas, aunque manteniendo la titulación por disciplinas, se ha reestructurado el conjunto de la formación de docentes en una Red Federal de Actualización y Capacitación Docente que busca articular los niveles superior no universitario con el universitario e introducir nuevos parámetros

de calidad para la oferta formativa, más en línea con la producción científica y académica. Los trabajos de Edith Litwin y de Inés Aguerrondo en esta compilación proporcionan detalles sobre diversas experiencias y principios que orientan esta transformación. En la sección siguiente, encuadraremos estas reformas en debates y experiencias internacionales, intentando aportar nuevos elementos para enriquecer el cambio educativo en nuestros países.

III. CUESTIONES Y DISYUNTIVAS EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES: ALGUNAS TENDENCIAS CONTEMPORÁNEAS

En esta sección revisaremos cinco áreas de debate y de reforma de la formación de docentes a nivel internacional. No se analizarán en profundidad los casos nacionales, sino que se buscará identificar tendencias y, sobre todo, ejemplificar propuestas y modelos que pueden servir de guía para las reformas en la región. Los cinco ejes o áreas de debate son:

1. la institución y el nivel de formación (institutos o universidades, grados o posgrados);
2. los modelos de organización curricular;
3. los modelos y el ámbito de las prácticas docentes;
4. la incorporación de nuevas tecnologías;
5. la consideración y promoción de las culturas juveniles.

1. La institución y el nivel de formación: ¿institutos o universidades?, ¿grado o posgrado?

Como se ha señalado en la sección anterior, la formación de docentes para el nivel secundario tuvo lugar históricamente en las universidades o academias en forma indiscriminada, luego en institutos de formación similares a las escuelas normales y en seminarios docentes, y, ya en este siglo y en coexistencia o competencia con los anteriores, en carreras universitarias para la enseñanza secundaria. Anderson (1995) observa que en la mayoría de los países del mundo se exige al menos tres años de formación para los profesores, llegando hasta siete u ocho años, como en el caso de Alemania. En las últimas décadas, además, cada vez hay menos distinciones entre el profesorado primario y el secundario en relación con los años de formación requeridos. Hemos incluido en el Anexo un cuadro con los países miembros de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) que ilustra estas tendencias a la equiparación entre maestros (nivel primario) y profesores (nivel secundario) y a mayor cantidad de años de escolaridad requeridos para la titulación.

Si bien no hay datos comparativos fiables, de nuestro relevamiento inicial puede concluirse que en la mayoría de los países sobre los que se encontró información la formación de los profesores de secundaria se realiza en las universidades. Son pocos los casos en que tiene lugar en institutos de formación separados de la universidad, entre los que se destaca Francia, en el que sin embargo el concurso de agregación continúa funcionando como un sistema que prestigia y califica al profesorado. En algunos casos, como en España o en algunos estados de los Estados Unidos, la formación se divide en cuatro o cinco años de formación de grado en la facultad o departamento de referencia (historia, matemática, etc.) y un año de posgrado en la Facultad de Educación (en el caso español, a través del CAP, Certificado de Aptitud Pedagógica, curso organizado por los pedagogos). Debe destacarse que en el caso francés, una reforma de la última década introdujo los IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres) en reemplazo de las escuelas normales y la ENS. Esta reforma apunta a unificar la formación de maestros y profesores en la misma institución y con una misma formación básica, aunque con duración y planes de estudio diferenciados. El nombre de 'instituto universitario' ejemplifica tanto el carácter independiente de la institución de formación de docentes (que recibe la colaboración de los departamentos universitarios, pero se administra autónomamente), como su adopción de los parámetros de la actividad universitaria (investigación y colaboración interdisciplinaria). Muchos de los IUFM siguieron funcionando en los edificios de las escuelas normales y cerca del 90% de sus profesores provienen de ellas (Judge & Phillips, 1994, pág. 88).

La investigadora estadounidense Linda Darling-Hammond, a cargo de la National Commission on Teaching and America's Future, destaca que la educación universitaria de los docentes aporta un compromiso con la investigación pluralista, la ampliación de perspectivas y el cruce de fronteras disciplinarias. "Es necesario que las Escuelas de Educación sostengan estos ideales, creando una praxis genuina entre las ideas y las experiencias, honrando a la práctica en conjunto con la reflexión y la investigación, y ayudando a los docentes a buscar más allá de sus fronteras personales para apreciar las perspectivas de aquellos a quienes deben enseñar" (Darling-Hammond, 2000*a*, pág. 171). La universidad es para ella el ámbito más adecuado para desarrollar el trípode docencia-investigación-acción/responsabilidad social.

El traspaso de la formación de docentes de los institutos a las universidades, o la reconversión de los institutos siguiendo pautas de organización de las universidades, son medidas que están implementándose o considerándose en varios países latinoamericanos. De ahí que nos parezca significativo analizar en este apartado el ejemplo de Finlandia, que es considerado como uno de los países más avanzados en términos educativos en Europa y que en la década de los sententa realizó una reforma radical de la formación de docentes al trasladarla por completo a las universidades.

Acompañando la transformación de los niveles del sistema educativo en una escuela integrada general de 9 años, el gobierno finlandés resolvió reestructurar la formación de docentes, racionalizando la distribución de la formación (hasta entonces no regulada) y elevando su calidad. Los objetivos de la reforma eran cinco: que la formación de docentes fuera de nivel académico, esto es, que tuviera lugar en las universidades; que se unificara la formación de docentes, estrechando la distancia entre los maestros y los profesores; que se incrementara el peso de las ciencias de la educación en los planes de estudio para maestros y profesores; que se aumentara el estudio de las ciencias sociales y políticas educativas y, por último, que se fortaleciera la formación de docentes continua mediante el año sabático para maestros y profesores. Entre 1973 y 1979 se crearon nuevas Facultades de Educación con el personal

de los profesorados y seminarios docentes para un nuevo plan de estudios de cuatro años de duración. En 1979 se resolvió que tanto los maestros como los profesores secundarios debían cursar también una maestría, incluida en una reforma general de la educación superior que aumentó los años y requisitos para obtener un diploma universitario. Entre esos requisitos se cuenta una tesis de maestría. El supuesto de esta reforma era que la pertenencia universitaria traería una "cientifización" de la docencia y que la convivencia con otras disciplinas universitarias elevaría los parámetros de la investigación y la práctica docentes. Por otro lado, la reforma dio estatus académico a los profesores y mejoró sus salarios, con lo que el Estado finlandés se aseguró el apoyo de los docentes a las nuevas políticas educativas de la escuela integrada.

Los resultados de esta reforma han sido, como es de esperar, objeto de distintas lecturas. El Comité para el Desarrollo de la Formación de Docentes evaluó en 1989 la eficacia de los cambios y llegó a una conclusión de "optimismo moderado", pese a que no se alcanzaron las expectativas iniciales. Entre los elementos señalados por defensores y críticos de la reforma reseñaremos cuatro. En primer lugar, Finlandia se ha convertido en uno de los países más "pedagogizados" de Europa, con una proporción de profesores de pedagogía que casi duplica la de los otros países escandinavos tomados en conjunto. La docencia y la pedagogía han alcanzado un mayor estatus y esto se refleja en la cantidad de aspirantes a la docencia (uno de cada cinco estudiantes universitarios aspira a convertirse en docente, Kivinen y Rinne, 1996) y en el hecho de que hay poca deserción y abandono de la carrera-profesión. En segundo lugar, la integración de la formación de docentes a la universidad no ha sido tan auspiciosa como se esperaba: muchas veces tiene lugar en campus separados, en pequeños departamentos que no se benefician de la vida intelectual y científica de las otras disciplinas. En tercer lugar, la rápida expansión de la formación de docentes ha llevado a que se crearan puestos para profesores universitarios sin tener personal formado para ocuparlo. Las cátedras que se han creado son, en general, de didácticas muy especializadas, hasta el punto de que hay cátedras de didácticas "del trabajo en madera" y de "las artes textiles" (Kivinen y Rinne, 1996, pág. 91), y su nivel académico ha sido cuestionado por sus pares universitarios.

En cuarto lugar, algunos autores argumentan que se ha perdido contacto con la escuela. Siguen en este punto la crítica del investigador británico Ivor Goodson, quien sostiene que los educadores han hecho un "pacto con el diablo" al involucrarse con las universidades. "El resultado ha sido que la misión de la formación de docentes se transformó de estar preocupada con la práctica escolar a ocuparse de la mejora de estatus a través de los parámetros del trabajo académico convencional" (citado en Kivinen y Rinne, 1996, pág. 92). Los modos disciplinarios convencionales de la universidad, centrados en la psicología y la filosofía, no fomentan una teoría o reflexión centrada en la práctica escolar, y dieron lugar a una "pedagogía sin escuela": "una ciencia de cómo debe enseñar el docente y aprender el alumno en la escuela" que no tiene en cuenta la realidad escolar (Simola, 1996).

Más que establecer definitivamente si la formación de docentes debe o no tener lugar en las universidades, creemos que el caso finlandés ilustra la complejidad de las dinámicas que entran en juego cuando se produce el traspaso con lo que se afecta, por ejemplo, aspectos tales como el mercado laboral, la oferta académica en general, las tradiciones pedagógicas, las luchas políticas y sindicales, entre muchos otros asuntos. En este sentido, la reforma educativa debe entenderse como un proceso largo y sinuoso en el que incluso los mejores diagramas van a sufrir transformaciones e hibridaciones cuando se implementen en la práctica, y que la pertenencia universitaria no va a resolver por sí sola los problemas de la jerarquía de los conocimientos, la relación con la teoría y la investigación en el campo pedagógico, y la calidad del trabajo docente. El trabajo de Nicole Nucinkis sobre el caso boliviano aporta más elementos en esta dirección, constituyendo una evaluación a la vez optimista y realista sobre las ventajas y las dificultades que enfrenta el traspaso de la formación de docentes a las universidades.

Es interesante observar que, mientras buena parte de los países trasladan la formación de docentes al nivel universitario, en los Estados Unidos, uno de los pioneros de esta medida, hay reclamos en el sentido inverso con la demanda, sobre todo de los grupos conservadores republicanos, de reestructurar la enseñanza fuera de las universidades, en cursillos prácticos y ligados a las escuelas (Darling-Hammond, 2000*a*). Hay un debate ideológico (se critica a las escuelas de educación por ser "liberales" y "progresistas"), pero también se parte de un consenso, compartido por quienes defienden la formación universitaria, de que ésta es poco útil y demasiado académica (Goodlad, 1999). La experiencia del Teach for America, un programa de formación de docentes para graduados universitarios de altas calificaciones que los capacitaba con un cursillo breve en métodos de enseñanza y que los destinaba a escuelas marginales, financiado por corporaciones y donaciones privadas, es un ejemplo de este programa de reforma. Pese a un comienzo promisorio, distintos estudios muestran que fracasaron en la formación de maestros y profesores eficientes. Darling-Hammond señala que cerca del 60% de los reclutados abandonaron la docencia tres años después, y la mayoría de los docentes argumentó que se sentían poco preparados para hacer frente a los requerimientos del trabajo. De cualquier manera, estas experiencias son muy limitadas y la inmensa mayoría de los docentes norteamericanos sigue formándose en las universidades.

Las críticas de uno y otro sector han llevado a producir cambios significativos en la formación de docentes estadounidense en los últimos años. La duración media es ahora de 5 años, con el quinto año pensado como transición a la docencia y con actividades conjuntas con las escuelas. Se han diseñado programas con mayor formación "clínica" en las escuelas y se realizaron acuerdos con los distritos escolares para crear escuelas de desarrollo profesional, donde la preparación de los recién egresados pueda completarse y estructurarse con mayor sentido, como se verá en experiencias reseñadas en los apartados siguientes. Estas escuelas de desarrollo profesional deberían funcionar como los hospitales-escuela en la formación médica, combinando prácticas actualizadas, formación de nuevas camadas y desarrollo de los maestros de planta. Por otra parte, al estar afiliadas a la universidad, fomenta-

rían la colaboración entre docencia e investigación (Darling-Hammong, 2000*a, b*; Clark, 1999). Volveremos sobre estas propuestas cuando analicemos los modelos de organización de las prácticas docentes.

2. Los modelos de organización curricular

La estructura tradicional de la organización curricular de la formación de docentes para el nivel secundario tiene cuatro componentes (Anderson, 1995):

1. las materias disciplinarias específicas (historia, geografía, matemática, etc.);
2. las materias pedagógicas generales (teorías o filosofías de la educación, historia de la educación, organización de la educación, política educativa);
3. las didácticas específicas o métodos de enseñanza;
4. las prácticas de enseñanza.

Salvo las prácticas, sobre las que nos detendremos más adelante, los tres componentes restantes se organizan como materias diferenciadas. En la formación de los profesores secundarios, las materias específicas tendieron a ser las más importantes del currículo, aun cuando no estuvieran actualizadas o no siguieran de cerca el debate científico y académico. Por ejemplo, los planes de estudio de los profesorados argentinos hasta hace poco tiempo atrás contenían muchas más asignaturas de la disciplina de referencia que materias pedagógicas o didácticas (Pinkasz, 1992; Sastre de Cabot, 1967).

Las críticas a esta forma de organización curricular cobraron fuerza a mediados de siglo. En 1955, la Unión Panamericana declaró en su documento *La educación secundaria en América* que ella "debe responder a las necesidades educativas de los adolescentes" y que los profesores de educación secundaria, formados casi exclusivamente en las asignaturas de base, estaban mal equipados para hacer frente a estas demandas. Los docentes del nivel debían ser "educadores" además de profesores. En la misma dirección crítica del eje disciplinario de la formación de docentes, en 1967 se señalaba que: "[h]abitualmente se acepta la idea de que la función de cada profesor de la escuela media es enseñar determinadas asignaturas del plan de estudios. La transmisión de contenidos y la comprobación de que ellos han sido asimilados constituye su tarea, a la que puede agregarse mantener el orden durante la hora de clase. Más de medio siglo de fundadas críticas a esta metodología del exponer, preguntar y repetir, y a esta disciplina que con todo acierto se caracteriza de 'externa', no ha logrado modificar la situación real de nuestras escuelas" (Sastre de Cabot, 1967, pág. 5). Estas críticas tuvieron un eco dispar en la estructura de la formación de docentes, y en algunos países como Francia y Estados Unidos lograron repercutir sobre el currículo y dar mayor fuerza a las materias pedagógicas y a los métodos de enseñanza en las reformas posteriores a 1968 (Judge, 1994).

La reforma curricular de los últimos años ha vuelto a poner en el centro de la agenda la cuestión de la formación sustantiva o disciplinaria de los profesores de educación primaria y secundaria. A partir del descontento con la preocupación por los métodos antes que por el contenido, y con la falta de actualización académica y científica de esta formación sustantiva en los profesorados y facultades de educación, surgieron propuestas de reforma para volver a la enseñanza por disciplinas. Uno de sus defensores más reconocidos es Lee Shulman, profesor de la Stanford University y presidente del Carnegie Forum, que fundamenta su posición de la siguiente forma: "La docencia es, esencialmente, una profesión educada. Un docente es un miembro de una comunidad académica. Él o ella debe comprender las estructuras de la disciplina, los principios de organización conceptual y los principios de investigación que ayudan a responder a dos preguntas en cada campo: ¿cuáles son las ideas y habilidades importantes en este dominio del saber? ¿Cómo es que nuevas ideas se suman, y las deficientes se desechan, entre quienes producen conocimiento en esta área? Esto es, ¿cuáles son las reglas y procedimientos del buen trabajo académico y de investigación?" (Shulman, 1987, pág. 9). Como se ve, no se trata de las asignaturas de fines del siglo XIX, sino de disciplinas organizadas con criterios pedagógicos, pensando en su transmisión a las nuevas generaciones. Sin embargo, se sigue dando prioridad a las disciplinas de referencia por sobre las materias pedagógicas y, sobre todo, se insiste en la organización por materias antes que proponer la interdisciplinariedad o la formación por áreas o problemas.

Pueden señalarse ventajas y desventajas de la organización curricular por asignaturas o materias. Por un lado, proporciona la oportunidad de aprender un léxico, una gramática y una sintaxis disciplinaria específica, que permite aprender "un lenguaje para la interpretación del mundo con rigor y profundidad" (como lo describe Braslavsky, 2000*a*, pág. 23). Por otro lado, disminuye la posibilidad de apuntar a una competencia pedagógica más global que exceda los marcos disciplinarios y que contribuya a formar sujetos autónomos y con capacidad de adaptación a múltiples realidades. El énfasis en las disciplinas, al menos en su versión hasta el presente, tiende a reproducir el "isomorfismo" de la formación de los docentes ya mencionado, olvidando las mediaciones que efectúa la pedagogía y limitando las posibilidades de una renovación permanente que tenga en cuenta los desarrollos culturales y sociales más generales. Por último, puede advertirse que tiende a no tomar en consideración o a menospreciar toda la gama de saberes y dinámicas que configuran el trabajo docente, tal como se lo describió en nuestra introducción. Hay poco o escaso lugar en la estructura por asignaturas o disciplinas para reflexiones interdisciplinarias y transversales sobre la escuela, la autoridad, las condiciones concretas del trabajo, o los desafíos culturales y científicos de nuestra época.

En el caso de la enseñanza secundaria latinoamericana, en las reformas recientes se tiende a combinar las disciplinas con otras propuestas de organización de los conocimientos, como las áreas y los talleres. También se ha introducido la posibilidad de optar por algunas materias, como forma de proporcionar experiencias de aprendizaje más ricas y variadas que se intersecten más adecuadamente con la historia e intereses de los alumnos (Braslavsky, 2000*a*, pág. 19). Por otra parte, se ha propuesto la formulación de proyectos de investigación y de acción comunitaria para los últimos años de escolaridad secundaria, pues permiten integrar en la práctica los contenidos y las áreas de interés. Estas líneas de reforma han sido retomadas en los cambios curriculares e instituciona-

les de la formación de docentes en Argentina y Uruguay. Creemos que esta propuesta de combinación de diferentes formas de organización del saber puede proveer una experiencia de aprendizaje rigurosa y rica en sus conexiones entre las disciplinas, así como con otras formas de conocimiento y producción culturales.

En una dirección diferente, aunque apuntando a objetivos similares, se puede encuadrar una propuesta australiana reciente. En la formación para el nivel inicial y primario se propone un área de "Desarrollo Personal" en el plan de estudios que ofrece materias en artes, música y literatura (Leavitt, 1992). La intención es ampliar la formación cultural de los maestros y promover otras áreas de desarrollo y creatividad. Puede sugerirse una propuesta similar para la formación de docentes del nivel secundario, con una estructura abierta y opcional que ofrezca a los futuros profesores experiencias culturales variadas y donde se utilicen diversos lenguajes y técnicas de aprendizaje. Esta posibilidad de enriquecimiento personal y profesional nos parece muy significativa para poder construir puentes entre los contenidos que hay que enseñar y la cultura de los adolescentes, como se verá en una de las próximas secciones.

3. Los modelos y el ámbito de las prácticas docentes

La pregunta sobre cuál es la relación "adecuada" entre teoría y práctica en la formación de docentes atraviesa buena parte de la reflexión pedagógica. En muchos países, la formación práctica es vista como el componente más importante de la formación. A esto contribuye cierto divorcio de la teoría pedagógica en relación con la escuela, que la hace aparecer como un conocimiento poco útil e irrelevante, y algunas tradiciones antiintelectuales de los institutos de formación de docentes, que en su competencia con las disciplinas universitarias deslegitiman y desvalorizan la teoría.

Pueden señalarse cuatro niveles de las prácticas de enseñanza:

a) la experiencia directa en las escuelas;
b) la experiencia indirecta: clases o talleres en escuelas de aplicación o en instituciones modelo;
c) principios prácticos: didácticas específicas, métodos y técnicas de enseñanza;
d) teoría de la pedagogía y didácticas generales sobre el lugar de la práctica en la enseñanza (Ben Peretz, en Anderson, 1995, pág. 545).

Ben-Peretz señala que la mayoría de los programas de formación de docentes involucra a los estudiantes en los niveles (b), (c) y (d), y que pocos de ellos lo hacen en prácticas directas. La organización de pasantías, residencias y otros tipos de prácticas supervisadas es, en general, limitada en tiempo y lugar, y ocurre muchas veces al final de la formación, como "aplicación" y no como principio y orientación del aprendizaje. Así, se pierde la posibilidad de incorporar la experiencia directa en el currículo, de apropiarse de los contenidos de la formación de docentes en función de preguntas y disyuntivas de la práctica docente, y también de procesar esas preguntas y disyuntivas en un marco más protegido y sin las urgencias del trabajo diario.

Según Gloria Ladson-Billings (2000*b*), la práctica constituye un momento inigualable para la formación de maestros y profesores atentos a las diferencias culturales. Es un espacio que debe utilizarse para poner en cuestión los prejuicios y preconceptos sobre la escuela y los estudiantes, así como para revisar la propia biografía y reconocer cuáles son los modelos de enseñanza que nos influyeron, pasándolos por el tamiz de los nuevos conocimientos adquiridos en la formación. Por otro lado, las experiencias de campo deben ser reestructuradas para proveer experiencias variadas a los estudiantes, que los pongan en contacto con alumnos de distintas clases y referencias culturales y étnicas. En esta perspectiva, la autora sugiere que las prácticas no deben realizarse sólo ni principalmente en las escuelas-modelo afiliadas a los institutos de formación de docentes o a la universidad, sino en escuelas diversas, incluyendo escuelas marginales.

A continuación, reseñaremos dos modelos diferentes de formación práctica, uno centrado en la supervisión universitaria y otro con base en la escuela y supervisado por otros docentes.

a) *La práctica como socialización profesional guiada y supervisada por la universidad*

Considerado uno de los sistemas de formación de educadores más completos del mundo, la formación de docentes para el nivel secundario en Alemania se organizó tradicionalmente, y en alguna medida lo sigue haciendo en la actualidad, según la especialización de las diversas ramas de escolarización. La formación de profesores para el Gymnasium (el circuito de formación secundaria más prestigioso) tuvo y tiene otros requerimientos que la formación para las escuelas generales o intermedias, entre los cuales se cuentan más años de escolarización y una mayor formación en las disciplinas de referencia. Después de la posguerra surgieron reivindicaciones destinadas a unificar la formación y lograr títulos que habilitaran para el ejercicio de la docencia en cualquiera de las ramas de la escolaridad secundaria, pero ello se ha logrado en algunos estados y no en todos. Pese a esta disparidad, desde 1980 es obligatorio en toda Alemania aprobar las dos Pruebas de Estado para ser nombrado docente, pruebas que tienen requisitos específicos para cada nivel y rama de escolaridad.

La formación de profesores secundarios está estructurada como una socialización profesional para convertirse en **funcionarios del Estado**, con pleno empleo y estabilidad de por vida, y consta de dos fases que culminan en sendas Pruebas de Estado reguladas y administradas con la participación del gobierno. La primera fase es de formación disciplinaria y pedagógica, con requerimientos de horarios mínimos sobre la distribución de ambos componentes, y dura entre tres y cinco años, dependiendo del nivel al que se aspire (Leavitt, 1992). En general, puede decirse que a mayor jerarquización del docente, el plan de estudios contendrá menor formación pedagógica y mayor formación disciplinaria (Caruso, 1998, pág. 79). Los profesores de educación secundaria pueden elegir dos especializaciones disciplinarias y deben cumplir una cantidad de horas semanales de formación en cada una de ellas. Se prevé también una introducción teórica a las prácticas escolares. La segunda fase, a la que se accede una vez superada con éxito la Primera Prueba de Estado (que sólo puede repetirse una vez en caso de desaprobarla), consiste en una formación más ligada a la práctica, aunque fuerte-

mente estructurada en un seminario de tipo universitario que ordena y evalúa las experiencias en el terreno. Esta fase es rentada, dura dos años, e incluye observaciones y prácticas en escuelas, junto a seminarios pedagógicos y disciplinarios. Las Pruebas de Estado que se rinden al final de esta fase son escritas y orales, y están compuestas por trabajos monográficos y reflexiones sobre la experiencia docente realizada, así como por la planificación, desarrollo y evaluación de clases en el nivel educativo en el que se va a trabajar. La aprobación de este examen no garantiza el nombramiento como funcionario, que depende de las calificaciones y de la oferta y demanda laborales. La variación entre los distintos estados alemanes es considerable, tanto en los requerimientos de la formación como en los títulos de habilitación que confieren, y abarcan realidades tan distintas como el caso de Hesse, donde se promueve una organización cogestionaria de estudiantes y formadores para el seminario de formación y el Comité de Prueba, hasta Baviera, con un gran nivel de centralismo y reglamentarismo sobre las distintas fases formativas.

La práctica, tal como se la concibe en el sistema de formación alemán, no es una experiencia individual y aislada, sino un tramo de un proceso de formación y socialización profesional regulado y supervisado de cerca por la institución universitaria. Es un espacio prolongado (probablemente uno de los más prolongados del mundo) y estructurado de aprendizaje. Esta supervisión y regulación puede ser beneficiosa para renovar las prácticas escolares o anquilosante, si niega la posibilidad de innovación, según como se ejercite. Con estos reparos, señalaremos que nos parece de crucial importancia la incorporación de la reflexión sobre la práctica para la aprobación de esta segunda fase formativa; a través de ella se promueve un ejercicio de la docencia más cercano al trabajo académico-profesional que a la repetición acrítica de métodos. Probablemente, el costo y los recursos necesarios para implementar este modelo son superiores a los que disponemos en nuestros países; sin embargo, la concepción de la práctica y el ideal de docente que se busca formar por medio de esta organización curricular son elementos que hay que tener en cuenta a la hora de transformar la formación de docentes en la región.

b) Los "mentores" de los recién egresados: la práctica guiada en las escuelas por otros maestros

Una experiencia bien distinta de la formación "práctica" de los docentes es el sistema de "mentores" para los recién egresados que se está imponiendo en Estados Unidos. Según datos del Departamento Nacional de Educación para 1998, el 51% de los docentes de hasta tres años de experiencia ha participado o participa en actividades formativas prácticas (Scherer, 1999, pág. 69).

En Estados Unidos, el énfasis en el aprendizaje por medio de la práctica responde a la tradición pragmática de la pedagogía norteamericana. En años recientes, este énfasis se ha concentrado en los primeros años de docencia, un período que se considera crucial tanto por su influencia en la adquisición de pautas y estilos de enseñanza, como porque allí se concentran los mayores índices de abandono de la docencia, presumiblemente por repetidas frustraciones con el trabajo. La National Commission on Teaching and America's Future (Comisión Nacional sobre la Enseñanza y el Futuro de América) produjo un informe muy influyente en 1996, donde dice que: "[e]l abandono de la docencia en los primeros años de ejercicio es particularmente agudo porque los nuevos docentes suelen ser asignados a las escuelas más problemáticas y son dejados a la deriva con poco o nada de apoyo... Solos en sus clases, sin acceso a colegas para resolver problemas o cuyos modelos pueden seguir, es fácil que se desalienten y abandonen." (Scherer, 1999, pág. 170). Algo similar señalaban para nuestros países Juan Carlos Tedesco y Germán Rama en 1981, cuando sostenían que los nuevos docentes eran generalmente destinados a las escuelas más pobres o a los primeros grados, puestos por demás desafiantes y que exigían una experiencia profesional y social no siempre disponible.

Partiendo de diagnósticos similares, muchas de las reformas de la formación de docentes en los Estados Unidos se han concentrado en las dos últimas décadas en la transición entre la formación previa al servicio y los comienzos del ejercicio de la profesión. Garantizar un "mejor comienzo" para los nuevos docentes parece ser una manera de lograr una mayor calidad de la enseñanza, evitar el "burnt-out" o agotamiento de los docentes, y por ello mismo lograr que la inversión sea más eficiente.

Siguiendo estos lineamientos, la National Commission on Teaching and America's Future (1996) recomienda que los dos primeros años de docencia se estructuren como una residencia médica, en la que los nuevos docentes consultan con un docente experimentado y reciben sugerencias y consejos sobre cómo mejorar su práctica. Varios programas de formación de docentes en los Estados Unidos están implementado estas ideas, partiendo de la consideración de los nuevos docentes como "novicios" que deben ser "inducidos" o iniciados en la profesión de una manera sistemática y estructurada. Por ejemplo, en el estado de California existe desde hace 15 años un Programa de Apoyo y Seguimiento del Nuevo Docente que cubre el primero y segundo años de los recién egresados. Es un programa voluntario, que empezó con 150 docentes y en 1999 incluía a 500. Los profesionales del programa trabajan junto con el nuevo docente para evaluar sus puntos fuertes y las áreas en que necesita crecimiento, y se diseña un Plan de Iniciación Individual usando un "*portfolio*" o carpeta individual que va mostrando sus progresos. El programa hace hincapié en la reflexión del nuevo docente, tratando de que desarrolle el juicio crítico sobre su propia práctica. Inicialmente, el mentor y el docente se reúnen dos horas por semana, disminuyendo la frecuencia con el tiempo. En este Programa, sostenido por fondos estatales, participan los distritos escolares, la Universidad de California y la Universidad del Estado de California, ambas con numerosas sedes a lo largo y ancho del estado (Schultz, en Scherer, 1999).

En el estado de Connecticut se organizó un Programa de Apoyo y Entrenamiento del Nuevo Docente que integra la asistencia, así como la evaluación formativa y global, pero, a diferencia de California, estas actividades están a cargo de diferentes profesionales. Los nuevos docentes trabajan con un mentor o conjunto de mentores en la escuela, quienes los ayudan a enfrentar sus preocupaciones instruccionales y no-instruccionales, así como la

preparación para las evaluaciones del primero y segundo años de ejercicio. En el primer año se evalúan sus "competencias docentes esenciales"; en el segundo, los nuevos docentes elaboran un "*portfolio*" o carpeta con distintos materiales (planificación, evaluaciones, actividades). En ambos casos son evaluados por asesores especializados externos, con criterios tomados de los estándares para docentes del estado. Cuando los nuevos docentes cumplen con estos estándares, se los recomienda para una certificación de docente provisional.

Un tercer ejemplo de formación de los nuevos docentes lo constituye el modelo diseñado por el distrito escolar de Toledo (estado de Ohio), e imitado por ciudades en Ohio y en Nueva York, que consiste en la formación y evaluación por pares docentes. Profesores con experiencia actúan como mentores, utilizando hasta dos años de licencia pagada para ayudar a los nuevos docentes y hacer recomendaciones sobre la renovación de sus contratos. Este es un programa apoyado por los sindicatos de docentes, que sostienen que los educadores deben participar en la decisión sobre quiénes ingresan a la docencia.

Los tres programas tienen orientaciones pedagógicas diversas, previendo distintos lugares para los "expertos", las universidades y los docentes más experimentados, pero comparten la idea de que es necesario supervisar y guiar de cerca la formación directa en las escuelas y la socialización profesional de los nuevos docentes. A diferencia del caso alemán, en que la práctica es un espacio diferenciado del ejercicio profesional, aquí los docentes están frente a alumnos y tienen todas las responsabilidades y obligaciones de otros profesores. También puede señalarse como diferencia la falta de un perfil académico-profesional de tipo universitario; la evaluación por "*portfolios*" o carpeta de actividades y planificación conlleva otro tipo de reflexión y técnicas intelectuales que la escritura de una tesis o monografía. Si bien puede argumentarse que el "*portfolio*" es más indicativo de la tarea docente cotidiana, por otro lado, la tesis puede constituir una experiencia formativa enriquecedora al poner al docente en contacto con otros lenguajes y formas de argumentación a las que no tendrá acceso en el día a día en la escuela.

Un elemento que vale la pena destacar en esta experiencia de organización de las prácticas es que tiene un valor directo sobre el sistema escolar más general. Goodlad (1999) sostiene acertadamente que las prácticas de enseñanza (excluyendo a las escuelas de aplicación) tienen poco en cuenta las necesidades de las escuelas a donde van los futuros maestros y que muchas veces se eligen por motivos individuales de conveniencia geográfica o acceso al personal directivo o a algunos docentes. La formación por medio de mentores de los docentes que empiezan a ejercer su trabajo fortalece a las instituciones escolares en la medida en que esos docentes seguramente serán profesores mejor preparados. Sería deseable, además, que estas experiencias de "mentores" incluyeran una mayor participación de la comunidad y la escuela, con perfiles que tomen en cuenta la "pedagogía situada" de la que habla Ladson-Billings (2000*a*) y sobre la que nos detendremos en el último apartado.

4. La incorporación de nuevas tecnologías

La cuestión de las nuevas tecnologías, sobre todo de la informática, cobró tal fuerza en los últimos años que puede decirse que hoy es un componente insoslayable de cualquier reforma educativa. Hoy en día, la mayor parte de los gobiernos se proponen dotar a las escuelas de computadoras y acceso a la Internet como signo de actualización y de democratización de los recursos. La existencia de este consenso hace que se plantee como uno de los objetivos de la escolarización lograr que los estudiantes accedan a la comunidad virtual y que lo hagan en forma rigurosa en términos educativos, informada y astuta en términos culturales, y socialmente responsable (Kenway y Nixon, 1999). En los países anglosajones se popularizó la expresión "e-literacy" (*electronic literacy*), alfabetización en medios electrónicos, como la definición de la alfabetización que corresponde a nuestros tiempos.

En la formación de docentes, sin embargo, la tecnología de la informática se ha incorporado más como un medio novedoso de comunicación que como una forma de reorganizar la enseñanza introduciendo otros lenguajes y abriendo otros horizontes de interlocución. Reseñaremos a continuación un programa de formación de nuevos docentes en Estados Unidos que se basa en el uso intensivo de nuevas tecnologías y que constituye un buen ejemplo para evaluar cuáles son las condiciones en que puede dar mejores frutos.

En el estado de North Carolina (EE.UU.) se organizó un programa de mentores para los nuevos docentes ("Connections") que usa tecnología de videoconferencia para apoyar a los docentes del medio rural (Scherer, 1999). El programa se basa en sesiones de videoconferencia entre los nuevos docentes, los mentores y los integrantes del programa. La instalación de tecnología en la sede de los distritos participantes fue financiada con el apoyo de una fundación y se capacitó a un empleado por sede para su manejo. Se prevé una introducción al uso de la tecnología para mentores y nuevos docentes, así como un tiempo de familiarización para perder el temor a hablar frente a la cámara. Durante 12 días al año, los nuevos docentes y los mentores se reúnen utilizando las videoconferencias para recibir clases sobre diversos temas (estilos de aprendizaje, gestión de la clase, inteligencias múltiples, distintas formas de evaluación, tendencias educativas en el estado, entre otros), que son preparadas por el equipo central. Las tres partes participan en la videoconferencia. Una de las sesiones se dedica a discutir la planificación y las actividades de los nuevos docentes. También se organizó una red de apoyo con todos los nuevos docentes y mentores participantes, los miembros del equipo del programa y docentes premiados por la calidad de su trabajo. La capacitación de los mentores (docentes en ejercicio) se realizó mediante seminarios intensivos de tres días. Estos docentes reciben un suplemento salarial por su participación en el programa.

En este caso, la tecnología parece haber puesto a disposición de estos nuevos docentes el acceso a docentes "veteranos" o con experiencia, y a los integrantes del programa (expertos en educación), con los que pueden intercambiar sobre problemas de su práctica cotidiana y de los que pueden aprender saberes significativos para su quehacer. Si bien el programa no dista de uno que podría hacer-

se en forma presencial, ciertamente disminuye costos y acorta distancias y tiempos en la capacitación, beneficios no menores. Sin embargo, la reproducción de los contenidos de los cursos establecidos en las facultades de educación o en institutos hace que la capacitación no aproveche ni potencie las posibilidades que abre la informática: las conexiones horizontales, la utilización de otras fuentes y recursos del saber, la reflexión sobre la tecnología. En un sentido crítico, puede señalarse además que estos usos de las nuevas tecnologías, cruzados por las pedagogías psicologistas, refuerzan algunas tendencias problemáticas de la educación norteamericana: aíslan a los sujetos que se comunican de sus contextos de referencia, constituyendo una "comunidad virtual" con otros en el que su medio local y sus preocupaciones inmediatas quedan relegadas frente a una idea de sujeto universal y ahistórico que se abstrae de sus condiciones inmediatas (Bowers, 1998). Por ejemplo, para esos docentes, "los alumnos" dejan de ser los alumnos de una escuela determinada, condicionados por su ubicación social, geográfica y cultural, y pasan a ser "sujetos de aprendizaje" que se deben ajustar a líneas de desarrollo universales. La posibilidad de abstracción y de comparación, que podrían constituir una fuente de conocimiento y ampliación cultural considerable, se convierte, por el contrario, en un reduccionismo a una norma-patrón en función de la cual deben medirse los individuos. Esta norma-patrón no es objeto de reflexión política o social, en relación con qué conocimientos y saberes se consideran valiosos y para quién (como lo sugerimos para el currículo), sino que se presenta como regla natural y universal que rige a todos los seres humanos, inevitable e incuestionablemente. De esta forma, se limita seriamente la posibilidad de enriquecer el currículo con otras experiencias culturales, y volverlo más flexible y alerta a las demandas locales. En la misma línea crítica, Nicholas Burbules (2000) reflexiona sobre la imagen de la Internet como medio de formación de una comunidad horizontal y democrática en la educación. Burbules argumenta que la red sigue proporcionando una orientación y organización del espacio y las comunicaciones que no es neutro ni inocuo, y que sería deseable incluir en la "alfabetización" en materia de informática e Internet, conocimientos sobre las limitaciones y disposiciones que implican.

En América Latina, la difusión de la tecnología informática es todavía incipiente y más aún en la formación del personal docente. El trabajo de Romero Pereira sobre la TV Escola de Brasil, incluido en este volumen, ilustra la potencialidad del uso de nuevas tecnologías para la formación de docentes, aportando no sólo el acceso a un público más numeroso, sino nuevas y crecientes posibilidades de interacción verticales y horizontales entre las instituciones de formación. Hay desarrollos recientes de universidades virtuales y de formación de educadores por medio de la comunicación electrónica en Argentina y México que han sido muy eficaces para poner a disposición de nuevos alumnos saberes y credenciales que hasta entonces no eran accesibles, si bien los planes de estudio siguen siendo similares a los existentes, al menos hasta ahora. En otro nivel, la Red de Formación Docente Continua en la Argentina contempla la conexión en red electrónica de todas las instituciones de formación de docentes del país, con la potencialidad de crear lazos horizontales y de compartir experiencias y datos a un nivel hasta entonces desconocido.

En esta introducción de las nuevas tecnologías nos parece importante incorporar a la formación de docentes espacios de reflexión (ya sea mediante asignaturas, áreas o talleres) sobre las conexiones entre educación, tecnología, cultura y sociedad. El pasaje de la página del libro a la pantalla de la computadora, y el hecho de que algunos adolescentes vivan hoy en una cultura mediática globalizada en la que pueden "chatear" o comunicarse con sus pares en cualquier lugar del mundo, transforma la definición de "alfabetización" y "escolarización" en formas que aún no terminamos de comprender. Lo local y lo global, por ejemplo, se reconfiguran por completo; el soporte material de la cultura y las conexiones que permite, también. En este sentido, sería interesante incorporar al estudio de la tecnología una reflexión histórica y prospectiva sobre la relación entre estos soportes tecnológicos de la cultura y las formas de transmisión; por ejemplo, el análisis del pasaje de la oralidad a la escritura en las culturas clásicas, y de la aparición del libro y la página en el medioevo, constituyen valiosos ejemplos que se pueden contrastar con la experiencia contemporánea de emergencia de una nueva forma: la computadora. Ubicada en una serie temporal, la informática podría ser menos mistificada que en la actualidad y se daría paso a una consideración más amplia y multicultural sobre la tecnología que exceda lo industrial y la informática, e incorpore también las producciones indígenas y locales (Rodríguez Bazán y Chávez Gonzáles, 1995). Estos autores bolivianos resaltan la necesidad de capacitar a los futuros educadores para que comprendan la variedad de tecnologías del mundo en que van a trabajar, identifiquen cuáles de estas tecnologías necesitarán apropiarse sus alumnos, y piensen en estrategias de desarrollo de y cooperación con la comunidad.

5. La consideración y promoción de las culturas juveniles

La escuela secundaria ha tenido tradicionalmente una relación con la cultura adolescente marcada por el rechazo y la desvalorización. Los educadores de principios de siglo veían en la juventud inmadurez, inmoralidad o frivolidad. Pocos atributos positivos se le asignaban. No es de extrañar entonces su ausencia en los planes de estudio de la escuela media y de la formación de docentes para este nivel. En años recientes se modificó esta tendencia a partir de cambios en la concepción de la escolaridad y de la enseñanza-aprendizaje. En Uruguay, por ejemplo, se organizó en el currículo un espacio llamado "espacio adolescente", donde se plantean las necesidades que tienen los estudiantes en materia de orientación personal y resolución de conflictos, aun cuando todavía se utilizan esas horas para compensar la enseñanza de otras materias (Braslavsky, 2000*a*, pág. 27). En Chile se hace hincapié en la promoción de actividades juveniles en los colegios, decididas por los mismos jóvenes, que tienen valor recreativo y lúdico. En Brasil se habla de una "escuela para los jóvenes". En la Argentina, como lo reseña Krichesky en su contribución a este libro, la problemática juvenil ha sido abordada a partir de los espacios de orientación y tutorías, con interesantes propuestas innovadoras tanto en

relación con el currículo como con la organización de las instituciones.

Este estado incipiente y aún tibio de la problemática de la cultura adolescente en la escuela media tiene que ver, según Cecilia Braslavsky, con el poco debate que hay en la región sobre su peso en la reforma educativa (Braslavsky, 2000*a*, pág. 26). En nuestra revisión de los debates y experiencias a nivel internacional, es un tema casi totalmente ausente, aún más que en América Latina. La referencia a la adolescencia está generalmente condicionada por la apelación a la psicología evolutiva y a las etapas del desarrollo cognitivo y afectivo. Por ejemplo, se plantea que los estudiantes construyen el conocimiento en interacción con el medio y que deben estar motivados e interesados en los contenidos que hay que transmitir, pero poco se habla de los cambios culturales, de las subculturas juveniles, de la problemática del desempleo o de los cambios en la vida familiar que afectan a los jóvenes (véase, por ejemplo, los programas de formación de docentes que alcanzan parámetros de excelencia en EE.UU., Darling-Hammond, 2000*b*). Algunas veces se los integra como ejemplos o formas de motivación de los estudiantes, pero pocas veces se los reconoce como elementos centrales de la vida escolar, en tanto condiciones para el aprendizaje y la producción de saberes valiosos en nuestras escuelas y sociedades. No queremos plantear que la escuela debe celebrar indiscriminadamente o exclusivamente las culturas juveniles, pero sí que debe tomarlas en cuenta por motivos pedagógicos (la noción de un sujeto que aprende a partir de su cultura de referencia), culturales (representar y poner en cuestión los saberes contemporáneos) y políticos (presentar perspectivas variadas y democráticas). Son auspiciosos los casos de Bolivia y Chile reseñados en este volumen, en los que aparece una atención a la diversidad cultural y linguística antes desconocida en nuestros sistemas educativos.

En los Estados Unidos, la temática de las condiciones de vida de los adolescentes está introduciéndose por medio de los "estudios culturales", una disciplina que combina elementos de la sociología, la historia y la semiótica en el análisis de los procesos culturales. En la mayoría de los programas de formación de docentes de las universidades grandes se ofrecen cursos opcionales sobre culturas juveniles y formas de producción cultural de los adolescentes (rock, graffitti, *comics* o historietas), aunque en pocas son obligatorios (Giroux, 1997). Hay mayor presencia de esta temática en las disciplinas relacionadas con la comunicación y el lenguaje que en el resto, sobre todo en la matemática y las ciencias.

Por otro lado, hay que destacar que la temática se está introduciendo de la mano del multiculturalismo, así como de las perspectivas y luchas de las minorías raciales en ese país. Gloria Ladson-Billings, una de las pedagogas afroamericanas más influyentes, aboga por una "pedagogía situada" que parta de la antropología para entender la producción local y situada del conocimiento, los tipos de interacción que la producen y condicionan, y las relaciones con otros tipos de conocimiento (Ladson-Billings, 2000*a*). Ella propone situar a la pedagogía en relación con la raza, el género y la clase de los alumnos. En este sentido, amplía la definición de 'cultura juvenil' –a veces sólo entendida en términos de edad o generacionales– para incluir también otras coordenadas y agrupamientos sociales que permean la experiencia cultural de los estudiantes. Este conocimiento es crucial en la formación de los docentes, porque define qué tipo de sujetos el futuro profesor va a poder reconocer, promover y formar en su práctica posterior.

IV. REFLEXIONES FINALES

Los investigadores ingleses Marvin Wideen y Peter Grimmett nos alertan de que: "tanta atención se ha dado al conocimiento del docente que puede haberse perdido el propósito, la dirección y la visión de la enseñanza" (Wideen y Grimmett, 1997, pág. 22). Si bien es importante discutir cuáles son los conocimientos que debe tener hoy el profesor, creemos que es necesario plantearse esta cuestión en relación con la **finalidad de la formación de los docentes** para el nivel secundario, estableciendo cuáles son las demandas y desafíos que se pretende satisfacer, o a los que se puede y quiere responder. La formación exclusivamente centrada en contenidos disciplinarios parece no abarcar la complejidad de las tareas que deben enfrentar los profesores, tiende a reproducir una clasificación en asignaturas que está en cuestión en los campos de referencia, así como a obstaculizar experiencias y reflexiones generales en relación con el quehacer del docente. También tiene poco en cuenta la realidad de los adolescentes de hoy y cómo construir puentes entre las culturas contemporáneas (entre ellas las subculturas juveniles) y la cultura escolar.

En segundo lugar, a partir de las tendencias internacionales señaladas, nos parece conveniente replantear los modelos de **formación de docentes** para el nivel, estableciendo un **continuo con la formación básica** que equipare a maestros y profesores, y que deje espacio para la **formación especializada** en función de cada uno de los niveles o áreas del conocimiento en una etapa posterior. Parece haber consenso en que esta formación debería tener lugar en instituciones que se asemejen al funcionamiento de las universidades, o bien en las propias universidades, poniendo a disposición de los futuros docentes las herramientas y los lenguajes de las disciplinas científicas y académicas, y los ubiquen como participantes en la producción de conocimiento. También debería replantearse la **organización institucional de la formación de los docentes**, jerarquizando a sus profesores y promoviendo formas de capacitación y de trabajo intelectual que las asimile al trabajo académico universitario.

En líneas generales, parece importante hacer hincapié en la formación general de los docentes y, especialmente, en la **relación con el conocimiento** en que se forman y en la que educarán a niños y jóvenes. Más allá de la institución en que tenga lugar la formación, debería ponerse el énfasis en una concepción del conocimiento que lo considere una aventura, una experiencia hasta cierto punto riesgosa que no sigue una vía acumulativa de "crecimiento y desarrollo" lineal, sino un camino discontinuo, con saltos abruptos y detenciones (McWilliam, 2000). Aprender y transmitir de esa manera puede ponernos más en consonancia con los desarrollos contemporáneos del conocimiento y la cultura en diversos ámbitos, en los que la incertidumbre y el riesgo son parte de la vida cotidiana y no la excepción. Por otra parte, habría que recuperar el

placer de aprender a todos los niveles, como docentes y como alumnos, explotando esta idea del conocimiento como "aventura" de la curiosidad y como espacio lúdico. La organización de proyectos de investigación o espacios curriculares flexibles que promuevan búsquedas más libres del conocimiento puede contribuir en este sentido.

En estrecha relación con el punto anterior, se puede señalar la importancia de **enseñar para la diversidad y para la tolerancia**, no sólo como valores sociales y éticos de la sociedad, sino también como parte de una apertura cognitiva y afectiva a los otros, a la diferencia y a la pluralidad de perspectivas que conforman el conocimiento. "[El] problema íntimo de cómo uno consigue ser afectado por el conocimiento, por las experiencias de extraños y por historias que no son las nuestras, no en términos de su aplicación para otros sino en términos de nuestras propias capacidades para creer y ser conmovidos por el conocimiento, sigue siendo una de las paradojas de nuestro siglo." (Britzman, 2000, pág. 201). Y es una paradoja especialmente presente en la **formación de docentes**: como maestros y profesores es central en la tarea docente cómo nos conmovemos diariamente por nuestro encuentro con el saber, y cómo transmitimos esta pasión y curiosidad a nuestros alumnos.

También nos parece importante repensar la cuestión de las **prácticas** y de su lugar en el currículo. Deberían integrarse al plan de estudios desde el inicio, proporcionando así experiencias formativas que contribuyan a mejorar qué y para qué se aprende en los cursos de formación. Estas experiencias deberían ser heterogéneas, permitiendo a los futuros docentes conocer distintas realidades y estilos de enseñanza. Podrían, además, sentar las bases de una comunicación horizontal entre docentes de distintas áreas y niveles. Sería muy productivo que la organización de las prácticas fuera la catapulta para una transformación institucional de las instituciones de formación, estableciendo un trabajo colaborativo y una red de intercambio sostenido con escuelas y universidades que aspiren a la mejora del sistema educativo, apuntando a formas de inserción supervisadas de los docentes nuevos y de intercambio mutuo de los docentes con experiencia, de manera que el aprendizaje permanente a partir de la práctica sea un proceso valorado y compartido en las distintas etapas de la carrera docente.

CUADRO 1 Número de años de formación requeridos para ser profesor, por nivel de enseñanza – Países de la OCDE (1992)

	Educación preescolar	**Educación primaria**	**Educación secundaria (1er. ciclo)**	**Educación secundaria (2do. ciclo -general)**	**Educación secundaria (2do. ciclo -profesional)**
AUSTRIA	S/D	15	15	16	15
BELGICA	15	15	15	16	15
FINLANDIA	15	17	18	18	17
FRANCIA	16	16	16	16	16
ALEMANIA	15	19	19	20	20
IRLANDA	16	16	17	17	17
ITALIA	12	13	17	17	17
HOLANDA	17	17	17	19	S/D
NUEVA ZELANDA	17	17	17	19	S/D
NORUEGA	15	15	15	16	15
PORTUGAL	16	17	17	17	17
ESPAÑA	15	15	15	17	13
SUECIA	14	16	16	16	17
REINO UNIDO	17	S/D	S/D	S/D	S/D
ESTADOS UNIDOS	16	16	16	16	16
MEDIA DE LOS PAISES	15.4	15.9	16.3	16.9	16.2

Nota: El número total de años es el mínimo exigido e incluye los años de escolaridad primaria, secundaria y superior requeridos para trabajar como profesor.

Fuente: Centro para la Investigación e Innovación en la Enseñanza, *Análisis del panorama educativo. Indicadores de la OCDE 1995*, París/Madrid, OCDE/Ediciones Mundi-Prensa, 1995.

Referencias

Anderson, L., (comp.). 1995. *International encyclopedia of teaching and teacher education*. Tarrytown, NY, Elsiever Science.

Birgin, A. 1999. *El trabajo de enseñar: entre la vocación y el mercado –las nuevas reglas de juego*. Buenos Aires, Troquel.

Birgin, A.; Dussel, I. 1999. *Rol y trabajo docente: propuesta de formación*. (Documento de Trabajo preparado para el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Octubre de 1999.)

Bourdieu, P. 1997. *Capital cultural, escuela y espacio social.* México, Siglo Veintiuno Editores.

Bowers, C.A. 1998. Toward a balanced perspective on the educational uses of computers: advantages, myths, and the responsibilities of educators. *International journal of leadership in education* (Londres), vol. 1, nº 1, págs. 75-84.

Braslavsky, C. 1999*a*. *Re-haciendo escuelas: hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana*. Buenos Aires, Ed. Santillana-Convenio Andrés Bello.

__. 1999*b*. *Las nuevas tendencias mundiales y los cambios curriculares en la educación secundaria latinoamericana en la década de los '90*. Buenos Aires, IIPE-OIE/UNESCO. (Informe preliminar.)

__. 1999*c*. *Los procesos contemporáneos de cambios en la educación secundaria en América Latina: Análisis de casos en América del Sur*. Buenos Aires, IIPE-OIE/UNESCO.

__. 2000*a*. *La educación secundaria en América Latina. ¿Cambio o inmutabilidad?* Buenos Aires, IIPE.

__. 2000*b*. *The secondary education curriculum in Latin America: new tendencies and changes.* Geneva, Switzerland, International Bureau of Education.

Braslavsky, C.; Birgin, A. 1992. *Formación de profesores: pasado, presente y futuro*. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.

Britzman, D. 1991. *Practice makes practice: a critical study of learning to teach*. Albany, NY, State University of New York Press.

Britzman, D. 2000. Teacher education in the confusion of our times. *Journal of teacher education* (Washington, DC), vol. 51, nº 3, págs. 200-05.

Burbules, N. 2000. Does the Internet constitute a global educational community?. *En:* Burbules, N.; Torres, C.A., (eds.). *Globalization and education: critical perspectives,* págs. 323-55. Nueva York y Londres, Routledge.

Burbules, N.; Torres, C.A. (comps.). 2000. *Globalization and education: critical perspectives*. Nueva York y Londres, Routledge.

Caruso, M. 1998. La formación docente en la República Federal de Alemania: una introducción. *Propuesta educativa* (Buenos Aires), año 9, nº 19, págs. 75-85.

Chervel, A. 1993. *Histoire de l'agrégation: contribution à l'histoire de la culture scolaire*. París, Ed. Kimé.

Clark, B. 1999. Constraint and opportunity in teacher education: reflections on John Goodlad's Whither schools of education? *Journal of teacher education* (Washington, DC), vol. 50, nº 5, págs. 352–56.

Darling-Hammond, L. 2000*a*. How teacher education matters. *Journal of teacher education* (Washington, DC), vol. 51, nº 3, págs. 166–73.

Darling-Hammond, L. (comp.). 2000*b*. *Studies of excellence in teacher education. preparation at the graduate level*. Nueva York, AACTE Publications.

Dubet, F.; Martuccelli, D. 1998. *En la escuela: sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires, Losada.

Dussel, I. 1997. *Curriculum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*. Buenos Aires, Ed. CBC/UBA-FLACSO.

Giroux, H. 1997. Doing cultural studies in colleges of education. *En:* Canaan, J.; Epstein, D. (comps.). *A question of discipline: pedagogy, power, and the teaching of cultural studies,* págs. 27–41. Boulder, CO, Westview Press.

Goodlad, J. 1999. Whither schools of education? *Journal of teacher education* (Washington, DC), vol. 50, nº 5, págs. 325–38.

Green, A.; Wolf, A.; Leney, T. 1999. *Convergence and divergence in European education and training systems*. London, University of London-Institute of Education. (Bedford Way Papers.)

Grumet, M. 1992. The language in the middle: bridging the liberal arts and teacher education. *Liberal education* (Washington, DC), vol. 78, nº 3, págs. 2–7.

Hargreaves, A. 1996. *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Madrid, Ediciones Morata.

Judge, H.; Phillips, D., (comps.). 1994. *The university and the teachers: France, the United States, and England*. Wallingford, Reino Unido, Triangle Books. (Oxford studies in comparative education, Número especial.)

Kenway, J.; Nixon, H. 1999. Cyberfeminisms, cyberliteracies and educational cyberspheres. *Educational theory* (Champaign, IL), vol. 49, nº 1, págs. 457-474.

Kivinen, O.; Rinne, R. 1996. Teacher training and higher education policies in Finland since World War II. *En:* Popkewitz, T.; Simola, H. (comps.). *Professionalization and education*, págs. 76–96. Helsinki, Department of Teacher Education, University of Helsinki.

Labaree, D. 1992. Power, knowledge, and the rationalization of teaching: a genealogy of the movement to professionalize teaching. *Harvard educational review* (Cambridge, MA), vol. 62, nº 2, págs. 123–54.

Ladson-Billings, G. 2000*a*. Fighting for our lives: preparing teachers to teach African American students. *Journal of teacher education* (Washington, DC), vol. 51, nº 3, págs. 206–14.

Ladson-Billings, G. 2000*b*. Teaching in dangerous times. *Rethinking schools. an urban education journal* (Milwaukee, WI), vol. 14, nº 4, págs. 18–19.

Leavitt, H., (comp.). 1992. *Issues and problems in teacher education: an international handbook*, Nueva York y Londres, Greenwood Press.

McWilliam, E. 2000. The perfect corporate fit: New Knowledge for new times. *International journal of leadership in education. theory and practice* (Londres), vol. 3, nº 1, págs. 75–83.

National Commission on Teaching and America's Future. 1996. *What matters most: teaching for America's future.* Nueva York, NY, Teachers College, Columbia University.

Pinkasz, D. 1992. Los orígenes del profesorado secundario. *En:* Birgin, A.; Braslavsky, C., (comps.). *Formación de profesores: pasado, presente y futuro*. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.

Popkewitz, T.; Simola H., (comps.). 1996. *Professionalization and education*. Helsinki, Department of Teacher Education, University of Helsinki.

Reese, W. 1995. *The origins of the American high school*. New Haven, CT, y Londres, Yale University Press.

Rodríguez Bazán, L.; Chávez Gonzáles, O. 1995. Interculturalism, technical education and teacher training in Bolivia. *En:* Gagliardi, R., (comp.). *Teacher training and multiculturalism: national studies*, págs. 57–65. París, UNESCO.

Sastre de Cabot, J.M. 1967. *La formación del profesor de enseñanza media*. Tucumán, Argentina, Universidad Nacional de Tucumán, Facultad de Filosofía y Letras.

Scherer, M., (comp.). 1999. *A better beginning: supporting and mentoring new teachers*. Alexandria, VA, Association for Supervision and Curriculum Development.

Shulman, L. 1987. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard educational review* (Cambridge, MA), vol. 57, nº 1.

Simola, H. 1996. Didactics, pedagogic discourse and professionalism in Finnish teacher education. *En:* Popkewitz, T.; Simola H. (comps). *Professionalization and Education*, págs. 97–118. Helsinki, Department of Teacher Education, University of Helsinki.

Tyack, D.; Cuban, L. 1995. *Tinkering towards Utopia: a century of public school reform*. Cambridge, MA, y Londres, Harvard University Press.

Wideen, M.; Grimmett, P. 1997. Exploring futures in initial teacher education: the landscape and the quest. *En:* Hudson A.; Lambert, D. (comps.). *Exploring futures in initial teacher education,* págs. 3–42. Londres, Institute of Education, University of London,

SECCIÓN II:

LA REFORMA EN LOS PAÍSES DEL CONO SUR

Argentina: Lineamientos nacionales para la formación del personal docente

Edith Litwin

I. INTRODUCCIÓN

Al diseñar al inicio de este año 2000 un programa de acción a partir del gobierno nacional para los Institutos de Formación Docente es necesario reconocer las marcas de dos planos de acción desarrollados en los últimos años de la gestión anterior. A nivel normativo, por una parte, la aprobación de una serie de documentos por el Consejo Federal de Educación que establecen nuevas funciones de las instituciones formadoras, la estructuración de las carreras y los títulos, el diseño de un sistema de acreditación y evaluación de las instituciones, así como el establecimiento de los requisitos para la validez nacional de los títulos y certificados que otorguen las instituciones. A nivel curricular, por la otra, el diseño y la aprobación de los contenidos para la formación del personal docente en los institutos de nivel superior.

Esas dos líneas de acción estructuraron todas las acciones que se desarrollaron posteriormente. Como consecuencia del proceso de evaluación, los institutos se redujeron de 1.700 a 1.050. Este fue el fruto de diferentes procesos internos de trabajo: en algunos casos de carácter positivo, alrededor de la construcción de un proyecto común; en otros, de profunda angustia por temor a la pérdida del trabajo y con contrataciones externas para la realización de proyectos institucionales que, de esta manera, fueron ajenos a la "lógica" institucional y coadyuvaron a su debilitamiento.

Con independencia de una valoración desde el punto de vista profesional del currículo diseñado o del impacto del proceso de acreditación que estamos investigando, estos dos niveles de acción conforman la plataforma sobre la que elaboramos las propuestas de acción para el fortalecimiento de los Institutos de Formación Docente.

En todos los casos es imprescindible reconocer la gran heterogeneidad de los 1.050 Institutos de Formación Docente del país, entre los que se cuenta con institutos de excelencia al lado de otros que muestran una profunda debilidad en sus propuestas educativas, manifestada en su baja matrícula, alta deserción, débil infraestructura y profesores sin título de educación superior.

Frente a la plataforma construida y a la heterogeneidad de los institutos nos interesa reconocer cuatro tipos de cuestiones que expresan la complejidad de la tarea de estas instituciones.

En primer lugar, sostenemos que algunos obstáculos de naturaleza epistemológica presentes en los procesos de formación del personal docente rara vez tenidos en cuenta en los diseños de las instituciones formadoras. Nos referimos a la serie de conocimientos pedagógico-didácticos que los alumnos de los institutos tienen como fruto de sus experiencias y vivencias como alumnos, que favorecieron la construcción de un contra rol –parcializado e ingenuo–, la existencia de un modelo de desempeño docente fruto de sus identificaciones con quienes fueron sus docentes, así como de un conjunto de saberes referidos a las instituciones educativas construido a través de su paso por ellas.

En segundo término, esos saberes fuertemente arraigados, que deben ser reconstruidos la mayoría de las veces en procesos muy cortos –dada la duración de los estudios–, se acompañan de la enseñanza del ejercicio de una profesión relativamente autónoma –si se la compara con otras–, debido a las características prescriptivas de los diseños curriculares, los controles y la supervisión de las tareas, etc. Consideramos que la falta de autonomía no permite una verdadera implantación profesional del rol.

En tercer lugar, debemos reconocer que las nuevas situaciones de violencia o riesgo en las que tendrán que operar los egresados en sus trabajos profesionales determinan la inclusión de la formación para ejercicios de la profesión con características cada vez más complejas, lo que implica la adquisición de una amplia gama de conocimientos de orden social y psicosocial. Por tanto, el conocimiento de la realidad en la que va a operar y el dominio de estrategias posibles de intervención frente a esas complejas realidades se constituyen también en espacios curriculares necesarios, pero rara vez contemplados.

En cuarto lugar, consideramos que el aislamiento tanto en el ejercicio de la profesión como de la institución en su conjunto es una de las marcas del trabajo profesional docente que se constituye en una de las dificultades más grandes para el fortalecimiento institucional.

II. NUEVOS PROYECTOS DE TRABAJO

Privilegiamos como estrategia la conformación de redes solidarias de trabajo, pues consideramos que esta estrategia puede transformarse en una forma de actuación y lograr la articulación de todas las propuestas de trabajo que enseñen, más que otra cosa, a romper el aislamiento como manera constitutiva del trabajo docente.

Teniendo en cuenta esta estrategia, se desarrollan tres líneas de acción que se analizan y son objeto de consenso con los directores de educación superior de las diferentes jurisdicciones por medio de reuniones nacionales; también se presentan y debaten en reuniones regionales con

todos los directores de los Institutos de Formación Docente. Estas líneas de acción, a saber, polos de desarrollo, actualización y especialización profesional, así como evaluación institucional y desarrollo curricular son estudiadas con un Consejo Asesor de Políticas de Formación Docente, que cuenta con la participación de especialistas y de los gremios del personal docente. Una vez que se adoptan decisiones en relación con las líneas de acción, tanto en relacion con su contenido como con su propuesta de implementación, se difunden en una página electrónica que se construye en la Internet, a la que tiene acceso el personal docente de los institutos y sus alumnos. Esta página comunica y genera, a su vez, un mecanismo para el diálogo y el debate.

2.1 Proyecto Polos de Desarrollo

Se seleccionaron 90 institutos que trabajarán en red con instituciones asociadas: una universidad nacional mediante alguna unidad académica (una cátedra, un departamento, un instituto o una facultad); más de una escuela, todas ellas próximas geográficamente al polo, pero de características sustantivamente diversas como campo de acción educativa, y otros institutos en una acción concertada con las jurisdicciones. La selección de las instituciones que se incorporaron al proyecto requirió acciones de diferente tipo –efectuadas por dichas jurisdicciones– que permitieron identificar a las instituciones que desarrollan auténticas propuestas de envergadura académica y pedagógica. Se trata de dar impulso a acciones dirigidas a potenciar los desarrollos contenidos y favorecer la cooperación entre instituciones, entendiendo que los nuevos vínculos que se establecen permiten la ayuda mutua y el mejoramiento de las prácticas educativas.

Cada institución se convierte en la sede del Proyecto Polo de Desarrollo que tiene un perfil propio, situado y contextualizado, orientado hacia la búsqueda de buenas propuestas pedagógicas para la formación de docentes, que tiene 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 y constituye una propuesta experimental que requiere ser analizada, asesorada, discutida y asistida por especialistas en el campo de la educación. La definición de la línea en la que el polo se desarrolla, ya sea por tradición o por elección de sus actores, es de carácter fundante. Por otra parte, este proyecto se orienta a que cada institución pueda implementar progresivamente el Proyecto Polo de Desarrollo.

2.2 Proyecto de especialización y actualización destinado al personal docente y directivo de los Institutos de Formación Docente

La experiencia recogida en los planos nacional e internacional en torno a los cursos que los docentes siguen muestra el escaso impacto que éstos tienen en sus procesos formativos. Al consultar cuáles son las cuestiones y temas que preocupan a los docentes, un número importante de profesores solicitó apoyo fundamentalmente para monitorear los procesos de investigación que realizan. Mediante un convenio con una universidad se está organizando el monitoreo de 300 investigaciones. Gracias a otro convenio con otra universidad se ofrece un programa de actualización en investigación. En todos los casos se trata de proyectos que incorporan situaciones presenciales y a distancia. También se planean laboratorios residenciales intensivos con algunas jurisdicciones que respondieron a la oferta. En todos los casos se presentan las propuestas a las jurisdicciones, que se concretan en función de la demanda y se articulan con las universidades.

Como parte de las políticas del programa se ha trabajado en un pedido de reforma de la ley de educación superior para que los egresados de los institutos terciarios no universitarios puedan realizar maestrías, cursos de actualización y de especialización que se dictan como carrera de nivel de posgrado en las universidades. El propósito es que la actualización se inscriba en una carrera de nivel superior y que se elimine el sistema de cursos que ofrece un programa formativo de escaso valor, con independencia del mérito de cada uno de ellos. Una vía importante para la difusión de nueva bibliografía, con comentarios y debates, se instaló en la página electrónica del programa. Por otra parte, los docentes de los institutos intercambian sus experiencias, y participan en una lista de interés y en un foro diseñado para tal fin.

2.3 Proyecto de evaluación institucional y desarrollo organizacional y curricular

El objetivo de este proyecto es mejorar la calidad de la organización y del currículo mediante la incorporación de enfoques y modelos de autoevaluación institucional que detecten dificultades y problemas, y generen acciones de mejoramiento. Para implementarlo se ofrece asistencia profesional a las jurisdicciones que la requieran y se conforman grupos de trabajo que permiten desarrollar acciones de autoanálisis que mejoran la calidad de los proyectos elaborados. Se trata de desarrollar enfoques y modelos de evaluación institucional, así como dispositivos de intervención dirigidos al análisis o el seguimiento de procesos de autoevaluación en marcha. En todos los casos se respeta la confidencialidad de los informes –que no deben ser derivados a ningún organismo, sino que deben quedar inscritos entre las tareas de la institución. También se ofrece colaboración profesional a las instituciones y jurisdicciones que requieren ayuda, o solicitan un estudio y análisis de un diseño curricular realizado.

En el marco de este mismo proyecto se efectuó un estudio del impacto que produjeron en las instituciones los procesos de acreditación y evaluación implementados. Este estudio –de carácter muestral– se realizó en tres jurisdicciones que habían completado dichos procesos.

En síntesis, la propuesta actual incluye la conformación de una red interjurisdiccional, interinstitucional, otra virtual, la constitución de polos de desarrollo, la apertura de ofertas de actualización y de especialización, el desarrollo de un programa de autoevaluación y el trabajo en un marco normativo que favorezca el fortalecimiento de las instituciones formadoras. Esto implica reconocer que hasta tanto las instituciones no generen formas autónomas de trabajo, difícilmente se implantarán políticas efectivas de mejoramiento. Las instituciones tendrán que efectuar concursos para el acceso a los cargos docentes; el personal di-

rectivo deberá ser elegido por los docentes y los alumnos mediante actuaciones democráticas; los docentes deberán ser remunerados por cargos y no por horas- cátedra. Tendríamos que poder volver a implantar la realización de cursos por parte de los docentes, que no acrediten ni den puntaje, y que los docentes los realicen porque son de calidad.

III. ALGUNAS REFLEXIONES FINALES

En el V Congreso Internacional de la Educación y la Formación que se realizó en La Sorbonne (París) el 12 de abril de 2000, Antoine Prost dedicó su conferencia inaugural al estudio del escaso impacto de las reformas educativas. Es imposible desconocer este análisis y las investigaciones que muestran la enorme dificultad que existe para incorporar genuinos procesos de mejoramiento de la calidad de la educación. Cuando las reformas no se llevan a cabo desde el interior de las instituciones, sino que son impuestas como nuevas propuestas curriculares, difícilmente pueden generar espacios genuinos de mejoramiento. Además, es imposible pensar autónomamente en un diseño curricular, si los contenidos están sobrecargados. Cuando se trabaja por agregación, y no por reestructuración, la complejidad de la implementación de un nuevo diseño se acrecienta.

En México, los estudios que se realizan utilizando los datos de la carrera magisterial que miden la asociación entre el buen desempeño de los estudiantes y el conocimiento de los docentes de los temas del currículo ofrecen una serie de asociaciones del mayor interés. El análisis de los datos muestra la escasa asociación entre unos y otros; tampoco encuentran asociación con la cantidad de cursos de perfeccionamiento que siguen los docentes o los títulos de posgrado obtenidos, tales como maestrías y doctorados. El éxito del aprendizaje de los alumnos se asocia positivamente con el personal docente que da clase durante más de una hora y media diaria, que conoce los nombres y problemas de sus alumnos, y cuya madre ha asistido a la escuela. A medida que avanzamos en los niveles de escolaridad, es decir, tras los diez primeros años de escolaridad, el éxito del aprendizaje de los alumnos y el conocimiento de las disciplinas que enseñan los profesores se relacionan hasta en un 10%. La utilización de textos novedosos o la valoración del rendimielnto por parte de los padres tampoco tienen una correlación positiva. Por el contrario, los jóvenes que logran un buen rendimiento tienen padres que sostienen que la escuela es mala y los que tienen un bajo rendimiento tienen padres que consideran que la escuela es buena –si bien al volvérseles a preguntar sobre su opinión sostienen que temen represalias por parte de la escuela. El clima de la clase fue medido mediante tres preguntas: "¿en la clase hay pleitos?", "¿te molestan tus compañeros para trabajar?", "¿tenés amigos en el aula?" En los casos en que fueron respondidas positivamente las dos primeras preguntas y negativamente la segunda dio cuenta de un clima favorable al trabajo académico y mostraron asociación con el desempeño de los estudiantes (Velázquez Castañeda, 2000).

Las prácticas de formación, tal como las efectúan los docentes en las diferentes instituciones, generan nuevas alternativas en el tratamiento de los contenidos, promueven nuevos análisis de esos contenidos desde el punto de vista especializado, desarrollan prácticas ejemplares desde la perspectiva del contenido y el modo en que el mismo es enseñado, y tienden puentes que promueven mejores formas de articulación entre la teoría y la práctica, convirtiendo a la práctica en el aspecto central de la reflexión en torno a la enseñanza. Esto incluye una revisión del concepto de «articulación entre teoría y práctica», pues consideramos que tales articulaciones se expresan en las instituciones a nivel interinstitucional cuando encuentran puntos de contacto, análisis y comparten propuestas con las instituciones de las que provienen los alumnos y con las que recibirán a los graduados; en la articulación entre profesores, para contribuir a una formación provista de integración y no de superposiciones; en la articulación de los tiempos que demandan asignaturas diversas y que requieren superar una concepción del tiempo propia de la escuela secundaria; en la articulación entre alumnos, para potenciar el impacto formador de estrategias que contemplan el trabajo compartido. Se articulan, por tanto, personas, espacios, tiempos, instituciones y no sólo problemáticas disciplinares. En síntesis, se articulan multiplicidad de teorías y de prácticas en los procesos formativos (Fernández, 2000).

El análisis de todos estos datos nos presentan la enorme dificultad para diseñar y proponer acciones que repercutan positivamente sobre la calidad de las ofertas institucionales. Consideramos que el desafío consiste en fortalecer a las instituciones para que se transformen en genuinos centros de enseñanza superior, que retengan y motiven a los buenos docentes a lo largo de su carrera, generando mayor eficacia y satisfacción en el ejercicio de su profesión. La cultura del trabajo en equipo y la reflexión en torno a la práctica como proceso investigativo generan propuestas que favorecen su desarrollo (Fullan y Hargreaves, 1999, pág. 109). Sin embargo, el mayor desafío consiste en lograr una vida académica autónoma. Y este es un proceso de largo plazo que se tendrá que inscribir en el marco de una nueva carrera docente, en un contrato laboral de nuevo tipo y en una estructura institucional que favorezca un ambiente democrático, es decir, en el que se favorezca la circulación de información actualizada, el desarrollo y la confrontación de ideas, maneras de pensar y perspectivas diferentes en torno a la ciencia y la cultura.

Referencias

Fernández, L. 2000. *La formación para la enseñanza: requisitos y exigencias.* Documento de trabajo del Programa Nacional de Formación Docente, Buenos Aires, Ministerio de Educación.

Fullan, M.; Hargreaves, A. 1999. *La escuela que queremos*. Buenos Aires, Amorrortu.

Velázquez Castañeda, V. 2000. *Evaluación del desempeño docente*. Ponencia presentada en el Encuentro Iberoamericano sobre Evaluación del Desempeño Docente. México, 23 al 25 de mayo de 2000.

Argentina: Formación de docentes para la innovación pedagógica

Inés Aguerrondo

I. INTRODUCCIÓN

Vivimos en otra sociedad, muy distinta a la del siglo XIX o a la del siglo XX. Los cambios sociales, económicos, culturales en que está inmersa la humanidad tensionan los modelos de educación que se han recibido como parte de la tradición de la sociedad industrial. No todos estos procesos son positivos. Si bien en este nuevo milenio se avizoran avances, también es cierto que el siglo XX ha sido escenario de brutales cambios de sentido de la idea de «progreso» y que, gracias a los procesos globalizados, un siglo que empezó con el signo de la libertad y el crecimiento termina con la dolorosa realidad del aumento de la exclusión y la marginalidad.

En este contexto, la educación sigue siendo una de las esperanzas para la equidad. El agotamiento del sistema educativo nacido ya hace tres siglos está demandando reformas profundas que le vuelvan a otorgar su papel original de transmisor del conocimiento válido, con calidad y con equidad; reformas que le permitan superar los mecanismos que producen segmentación, para retomar su papel democratizador.

Procesos de reforma educativa existen desde hace algunas décadas en todas las regiones del mundo. Pero el hecho de que no basten y, no más terminadas, vuelvan a ser cuestionadas, está hablando seriamente de que ya no alcanza más de lo mismo. Que todavía nadie haya logrado los cambios que se propusieron, no es casual. Pareciera que las respuestas educativas a los desafíos del futuro tienden más a sostener una mirada retrospectiva que a inventar una propuesta prospectiva. Una hipótesis puede ser que, a pesar del tiempo en que se vienen ensayando y discutiendo estas temáticas, no se han encarado aún –masivamente– transformaciones que cuestionen al viejo sistema; no se ha pensado *otro* sistema educativo.

En general, las reformas educativas se limitan a expandir y repetir el modelo clásico de la escuela del siglo XVIII, modernizándolo con temas nuevos, materiales didácticos y, sobre todo, incluyendo la mayor cantidad de recursos tecnológicos posible. Lo que aparece cada vez más claramente es que esto solo no alcanza. Superando las respuestas habituales, generadas en el marco de las reformas educacionales de la primera generación, que son aquellas que "dan respuesta a los problemas de finales del siglo XX", es necesario ahora una "segunda ola de reformas educativas [...] orientadas a hacer frente a los problemas del siglo XXI" (Brunner, 2000).

Cada vez se hace más evidente que se requiere un nuevo paradigma educativo que pueda acompañar los nuevos paradigmas que surgen en las demás áreas de la sociedad. Otro paradigma que, superando las restricciones del actual, sea capaz tanto de saldar las deudas del pasado al mismo tiempo que da respuestas más adecuadas a las necesidades del futuro (Tedesco, 1995).

Los modelos heredados conllevan una definición del rol del docente que ha servido de base para la definición de su identidad profesional. De ahí que, dentro de un nuevo paradigma, ocupe un lugar central la redefinición tanto del rol del docente como de su identidad. En la medida en que el proceso educativo se define por la interrelación entre el docente, el alumno y el conocimiento, reconocer los cambios en la naturaleza de cada uno de ellos y en sus relaciones lleva a necesarias redefiniciones.

Lejos de abonar en las posturas que postulan la desaparición de la figura del docente en la nueva educación, creemos que éste es y seguirá siendo irreemplazable en el triángulo didáctico. Pero con la misma fuerza creemos que parte de su profesionalidad se juega en su capacidad, como individuo y como actor social, para redefinir su lugar y su tarea, adecuarse a nuevos objetivos, responder a los compromisos de hoy y, fundamentalmente, poder ser un puente adecuado entre una era que termina y un futuro que se abre.

II. UNA MIRADA HACIA ATRÁS: BASES PARA CONCEPTUALIZAR LA IDENTIDAD DE LOS DOCENTES

Es evidente que la tarea de enseñar ha ido cambiando a lo largo del tiempo, desarrollando cada vez rasgos más profesionales.[1] Diversos autores han descrito cómo han variado, adaptándose, la definición del rol del docente y la construcción de la identidad del enseñante a lo largo de diferentes procesos de maduración y diferenciación del sistema educativo, hasta llegar a la situación actual.

Siguiendo a Hargreaves, el concepto de «profesionalismo» ha variado a lo largo del tiempo,[2] evolucionando de tal modo que pueden distinguirse cuatro edades del profesionalismo docente, siempre mostrando en cada nueva etapa vestigios de la era precedente (Hargreaves,1996). Las cuatro etapas del profesionamismo docente que propone son las siguientes:

1. La edad preprofesional

Aun cuando la escuela (como modelo de enseñanza masiva) tiene un origen histórico, lo que históricamente se ha definido como la "verdadera escuela" está formado por un conjunto específico de estrategias de enseñanza que, por siglos, definió la esencia de la docencia.

Los métodos básicos consistieron en la exposición oral del maestro y la toma de apuntes, sesiones de preguntas y respuestas, y trabajo del alumno en su banco. Este modelo permitió que el maestro, que trabajaba con grandes grupos con escasa motivación y pocos recursos, pudiera cumplir con los cuatro requisitos exigidos en la sala de clase:

a) mantener la atención del alumno;
b) asegurar la cobertura del contenido;
c) inspirar algún grado de motivación;
d) lograr cierto grado de dominio de la materia.

No se trabaja con el alumno considerado individualmente, sino con un "estudiante colectivo", es decir, sólo se reciben señales del mejor grupo (más participante) y la clase se orienta con ese ritmo, procurando mantener el orden y el control, temas que ocupan un lugar central.

Esta visión preprofesional supone que enseñar es algo relativamente simple, lo que ha determinado que algunos autores describan este tipo de enseñanza como "aprendizaje empobrecido". Este modelo se adquiere generalmente por la experiencia y luego por la práctica junto a alguien con mayor destreza y experiencia. El lugar institucional de origen fueron las escuelas normales, postprimarias primero y secundarias después.

Este enfoque individualista, intuitivo y acumulativo de la era preprofesional persiste hoy en muchos docentes y, en general, es la visión que tiene el público sobre qué es la docencia.

2. La edad del profesional autónomo

Paralelo a un movimiento de creciente prestigio académico por el ingreso de la formación del docente a la universidad, en la década de los sesenta se produjo una fuerte discusión que cuestionaba el modelo "natural" de enseñanza. Parte de los temas discutidos fueron:

- La educación centrada en las disciplinas o en el alumno.
- La escuela abierta o la escuela cerrada.
- Métodos convencionales o métodos progresistas.
- Escolarización o desescolarización.
- Escuelas tradicionales o escuelas alternativas o experimentales.

El conocimiento pedagógico dejó de ser "natural" para ser una opción ideológica entre el tradicionalismo y el progresismo. Pero los nuevos preceptos impartidos durante la formación inicial correspondían poco a la realidad inalterada del aula, lo que terminaba conduciendo a que el nóvel docente se adaptara a la práctica. Lo mismo ocurrió con la formación profesional continua y la capacitación en servicio, que fueron en sí mismas novedades, pero que nacieron con el signo tradicional.

Una característica no superada fue el individualismo de la práctica (o de la tarea docente). Las décadas de los sesenta y los setenta se caracterizan por el individualismo, el aislamiento y el énfasis en la privacidad. Esto trajo una serie de consecuencias en el perfil profesional, básicamente relacionadas con la incapacidad de autoevaluarse y la falta de confianza en la tarea y en el progreso de los alumnos.

Un argumento justificatorio era el derecho del docente a escoger sus métodos y la idea de su "autonomía". Pero, en la práctica, esta autonomía, lejos de estimular la innovación, pareció inhibirla. No se conocen casi casos de innovaciones que se difundieran ni tampoco que la capacitación en servicio impartida individualmente se llegara a implementar como práctica de aula.

Dice Hargreaves: "La edad de la autonomía profesional no preparó adecuadamente a los maestros para enfrentar los dramáticos cambios que se avecinaban y contra los cuales las frágiles puertas de sus salas de clase no ofrecían protección" (Hargreaves, 1996).

3. La edad del profesional colegiado

En la segunda mitad de la década de los ochenta, el modelo anterior hace crisis. Cada vez más los docentes enfrentan la necesidad de enseñar de maneras en que ellos mismos no fueron nunca instruidos.

Al mismo tiempo cambia el contexto de requerimientos profesionales y se diferencian las tareas. El rol incluye asesorías, planificación conjunta en un contexto de reformas colectivas y aprender de los colegas. Requiere también nuevas destrezas, disposiciones y compromisos. Pero no todos los docentes asumen estos desafíos. Quedan sectores y personas que se aferran al modelo de autonomía profesional.

El cambio en las condiciones de trabajo está dado por:

- La expansión y el cambio permanente de los contenidos de la educación. Nadie puede actualizarse en todo. Se necesita un trabajo colaborativo.
- La expansión de los conocimientos sobre cómo enseñar mejor, igual que el anterior, cambia acelerada y específicamente. Solo un equipo de trabajo puede dar las respuestas adecuadas.
- La adición de responsabilidades sociales a la tarea docente. Ahora tienen que ocuparse de la orientación y el cuidado de los alumnos frente a temas como drogas 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.

Todas estas condiciones del contexto modifican también las ideas acerca de cómo formar y perfeccionar al personal docente. A partir de ahí también puede preguntarse: ¿qué implicaciones tiene el modelo del profesional colegiado sobre la formación inicial del docente (y sobre su imagen profesional)?

Este modelo 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 preprofesionales.
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.

4. La edad postprofesional

Corresponde a la década de los noventa y se caracteriza por el nuevo liderazgo del docente en las escuelas y comunidades, nuevas áreas de comunicación con los padres (evaluación) y el fortalecimiento de las comunidades profesionales de docentes como estrategia para el mejoramiento del aprendizaje profesional continuo.

III. EL NUEVO ESCENARIO: MUCHOS DESAFÍOS Y POBRES CONCRECIONES

Una característica del nuevo escenario de la educación es que es extremadamente demandante. Como consecuencia de décadas de intentos de cambios que no han tenido los resultados que se preveía, persisten los viejos problemas, ahora agudizados y más complejos, y han aparecido a su lado nuevas dimensiones y complicaciones que se transforman en nuevos desafíos.

En este marco podemos decir con Fullan que "la formación (y, de manera concordante, el desempeño y la identidad) docente tiene el honor de ser, simultáneamente, el peor problema y la mejor solución en educación" (Fullan, 1993). Nuestra hipótesis es que para dar vuelta a esta ecuación, es decir, para que los docentes dejen de ser el problema y puedan transformarse en la solución, es menester dar un salto de perspectiva.

Un repaso de la bibliografía sobre estos temas nos devuelve una mirada sumamente simplista de cómo abordar estos problemas (Hopkins, 1996). Esto quiere decir que, a pesar de que las experiencias son muchas, las variaciones son pocas. Las líneas a partir de las cuales se plantean las soluciones en torno a la docencia, su rol y su formación se pueden resumir en unas cuantas ideas bien definidas.

Las principales opciones de reforma de la formación del docente que hoy se discuten y aplican en todas las regiones han sido sintetizadas por Michaela Martin (Martin, 1999) tal como sigue:

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, se urge a estas instituciones, o se les exige por ley, que creen lazos estables con las universidades. El Informe Delors dice: "El objetivo final debe ser la educación superior, en cooperación con las universidades, para todos los docentes, pero especialmente para los profesores secundarios" (Delors, 1996).
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*).

Creemos que la perspectiva subyacente en la mayoría de estas soluciones remite a los viejos paradigmas, lo que explica la insatisfacción generalizada de todos los actores que intervienen en el escenario de la educación. Un común denominador que caracteriza las situaciones en todas partes es que desde los alumnos, los padres y los gobernantes, hasta los docentes de todos los tipos, todos sienten que disponen de pocas armas para resolver los grandes problemas a los que deben enfrentarse.

Por otro lado, los escenarios del futuro plantean que las reformas de la segunda generación suponen, por su misma naturaleza, una concepción distinta de aquella apropiada para la mera modernización educacional. La clave, de ahora en adelante, consistirá en generar organizaciones escolares capaces de aprender ellas mismas. Si los profesores, las escuelas y los sistemas en su conjunto no desarrollan la capacidad de aprender de los éxitos y fracasos de la experiencia pasada, los problemas que se resuelven hoy reaparecerán mañana.

José Joaquín Brunner describe los escenarios futuros de la educación de los cuales deberá hacerse cargo nuestro personal docente en los siguientes términos: "Puede afirmarse que un enfoque de las reformas de segunda generación centrado en las innovaciones dentro del aula, en la

interacción profesor/alumnos y en las tecnologías que sirven de base a su comunicación se orienta en la dirección correcta. Lo cual, claro está, no lo exime de tener que probar su efectividad en la práctica. Y esto último, a su turno, obliga a pensar qué tipo de condiciones sería necesario reunir para asegurar la efectividad de los cambios impulsados dentro de dicho enfoque" (Brunner, 2000).

IV. RE-PROFESIONALIZANDO LA TAREA DOCENTE

Es bastante claro, entonces, que en el marco de la cantidad de reformas educativas que hoy se desarrollan en diversos países de todos los continentes, un tema aparece como problema común no resuelto: los docentes, su tarea, su formación, su carrera.

Creemos que ha llegado el momento de animarse a superar las visiones clásicas sobre la formación del docente. Se trata de abrir oportunidades para una redefinición del lugar de la enseñanza como actividad social. Como bien dice Braslavsky: "Se trata de 'reprofesionalizar' a la profesión misma y no sólo a cada maestro en particular" [..]."se trata de hacernos fuertes en lo que define la profesionalidad misma de la docencia y su función social: enseñar para que otros aprendan lo que –sin esta enseñanza– no podrían aprender" (Braslavsky, 1999).

El "ser profesional" docente tiene que ver con la calidad del trabajo que se realiza, el modo y el estilo de conducirse, así como con los estándares que enmarcan esa actividad. En nuestras realidades, se trata de superar la edad preprofesional para arribar a la postprofesional, sin que necesariamente se haya transitado por la del profesional autónomo y la del profesionalismo colectivo.

1. Un modelo heterodoxo

En el marco de las ideas anteriores, a continuación presentamos las líneas generales de un modelo heterodoxo para la formación continua del docente. Éste se está concretando en la Argentina como parte del proceso de transformación educativa que está en marcha desde 1993.

Recordemos que en 1993 se sancionó en este país una nueva Ley Federal de Educación (Nº 24.195) que sienta las bases de un nuevo sistema educativo. El cambio de la estructura del sistema se acompaña con el cambio de los contenidos, del modelo de organización de la escuela y de la formación de los docentes. Dentro de este espacio de innovación se lleva a cabo la transformación de la formación del personal docente en todas las provincias que avanzan coordinadamente,[3] pero con estrategias acordes con sus propias particularidades.

La experiencia que comentamos tiene lugar en la Provincia de San Luis, en donde se decidió implementar una propuesta innovadora de formación del personal docente que descentra la mirada de la escuela del pasado para conformarse de acuerdo con los requerimientos de un sistema educativo del tercer milenio, con docentes a los cuales se les ofrezca el camino para redefinir su identidad profesional.[4]

¿Cuál es la diferencia central? Se trata de crear nuevas instituciones formadoras de docentes, que no tengan como misión fundamental formar docentes. Instituciones que cumplan con la tarea de formar (y actualizar) a los docentes, pero cuyo fin fundamental sea descubrir, alimentar y difundir la innovación pedagógica necesaria en el marco de un nuevo sistema educativo.

Se propone que los Institutos de Formación Docente Continua sean fundamentalmente 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.

2. Breve reseña de la institución imaginada

A fin de constituir un referente más claro para la discusión, se avanza con una semblanza que permita imaginar el perfil de una institución de este tipo, reseñando cómo se desarrolla la vida cotidiana en estos nuevos Institutos de Formación Docente Continua (IFDC). El ejemplo trata de una institución que forma docentes para la educación secundaria,[5] al mismo tiempo que dedica una significativa cantidad de sus esfuerzos a actividades de capacitación y actualización de docentes en servicio, así como a la formación para nuevos roles del personal docente. En todos los casos, esto se acompaña con espacios de investigación. Para poder visualizar todo esto, se relatan, a modo de escenas, posibles situaciones.

El tiempo: cualquier semana de mayo del año 2005, a cinco años de la creación de este IFDC (Aguerrondo y Pogré, 2000). Observemos lo que ocurre simultáneamente en diversos espacios de esta institución:

ESCENA 1

- En uno de los salones, un grupo de docentes y alumnos-futuros docentes, pertenecientes a la carrera de historia, están analizando trabajos de alumnos del 9º grado guiados por la pregunta: ¿Cómo construyen los alumnos la noción de «Nación»? ¿Pueden diferenciarla de la noción de «Estado»? ¿Cuáles son los indicadores de esta comprensión? ¿Cuáles son las actividades que les permiten, de un modo más particular, hacer una evaluación diagnóstica continua de estas comprensiones?
- Los trabajos han sido realizados por alumnos de la escuela Nº 5 de Concarán, donde el Instituto, desde hace más de un año, está colaborando con los docentes del tercer ciclo.
- La preocupación inicial de la escuela era la poca posibilidad de transferencia de conceptos que eran capaces de construir los alumnos con mayores dificultades de aprendizaje en el área de ciencias sociales.
- Por lo tanto, este trabajo no sólo sirve para que quienes se están formando puedan entender cómo se construyen estas comprensiones, sino también para encontrar las estrategias y actividades adecuadas para colaborar con los niños con mayores dificultades.

En este ejemplo estamos frente a la formación de futuros docentes del Tercer Ciclo de EGB y del Polimodal en historia. La actividad reseñada supone que los alumnos-futuros docentes manejan los núcleos conceptuales centrales de esta disciplina, pero remite también a un modelo de tarea docente que toma como referente de partida las nociones de los alumnos y que, como parte de la formación inicial, entrena a los futuros docentes para trabajar concretamente a partir de ello. Se trata de encontrar un modelo didáctico que supere el esquema tradicional por el cual se enseña la escuela activa a partir de un discurso y no de la práctica.

También se pone de manifiesto que el Instituto se relaciona con las escuelas del sistema no (sólo) como espacio 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.

Esta relación es, también, un espacio de formación continua del docente (capacitación), de profesores en servicio (los docentes de la escuela Nº 5 de Concarán) que se actualizan en la misma escuela, como parte de su trabajo.

Finalmente, esta escena deja ver que una de las preocupaciones centrales de estas nuevas instituciones, en tanto forman parte de un nuevo sistema educativo, es construir una pedagogía de la diversidad, o sea, encontrar las estrategias adecuadas para enseñar a los alumnos de los sectores más carenciados.

ESCENA 2

- Por medio del correo electrónico, un grupo de alumnos-futuros docentes recibe consultas de maestros de escuelas acerca de qué materiales es posible utilizar con sus alumnos del tercer ciclo en el área de tecnología. Están trabajando sobre el impacto social de la potabilización del agua.
- Como parte del trabajo de Práctica Profesional 1, todos los alumnos del profesorado, guiados por un profesor tutor, pasan dos horas semanales en este "Consultorio de preguntas y respuestas" a distancia.
- Una vez recibida la consulta, el grupo de alumnos-futuros docentes que la recibió es el responsable de ser el "acompañante" de ese maestro o profesor en ejercicio, así como de mantener la relación establecida.
- Todas las consultas se catalogan y organizan, así como las respuestas y los resultados de las colaboraciones, en una base de datos que es parte de un trabajo de investigación que el instituto está desarrollando acerca de cuáles son las áreas temáticas en las que los docentes tienen más dificultades para conseguir material de trabajo, o en las que los alumnos que están en las escuelas tienen más dificultad para aprender. Uno de los criterios más importantes de clasificación del material es según el tipo de escuela de que se trate (rural, urbano-marginal, etc).
- Con esta base se desarrollan dos proyectos: uno sirve de insumo para el taller de produccion de material didáctico; el otro consiste en la elaboración de una especie de guía de sitios en la Internet donde se puede encontrar información pertinente y ahorrar así tiempo de búsqueda. Estas dos tareas son realizadas por los alumnos-futuros docentes de las diferentes carreras.
- Además de los dos proyectos en marcha, esta base se utiliza con una tercera finalidad. El área de extensión la usa como insumo para la programación de secuencias de seminarios cortos de verano sobre áreas temáticas específicas, invitando a especialistas externos cuando es necesario.

Esta escena se desarrolla en el marco del postítulo en tecnología, área nueva incorporada al currículo de todos los niveles como parte de los nuevos contenidos de la educación. Muestra que un desafío fuerte de la nueva educación tiene que ver con la inclusión de la nuevas tecnologias de la información (NTI) en la rutina de la educación.

Independientemente del avance actual en relación con la inclusión de las NTI en las escuelas del sistema, es necesario que los nuevos docentes manejen con facilidad estas herramientas, ya que hoy constituyen uno de los vectores de los lenguajes de la modernidad. De ahí que uno de los desafíos importantes de estos nuevos institutos sea la necesidad de entrenar a los futuros profesores en el manejo de las herramientas de la informática.

Nuevamente, se trata de incorporar actividades formativas que avancen hacia una propuesta didáctica que integre realmente la teoría con la práctica. En este caso, tal como en el anterior, los futuros docentes aprenden en medio de una situación real de asistencia técnico-pedagógica a docentes enfrentados con situaciones cotidianas.

La escena ejemplifica también otras características de la propuesta. Por ejemplo, muestra cómo se integran alumnos-futuros-profesores de todas las carreras[6] en actividades comunes, competencia necesaria para superar el modelo de docente que trabaja aisladamente. También explicita la concepción de investigación que se propone. No se trata de investigación en sentido estrictamente académico, aunque ésta, por supuesto, estará presente. Se trata de incorporar los rigurosos procedimientos de la investigación para generar propuestas de solución de los problemas cotidianos de las escuelas, más en la línea de una concepción de Investigación y Desarrollo.

Otro rasgo distintivo que aparece es que, dado que su misión central no es sólo dar cursos para la formación inicial de docentes, sino trabajar para la innovación educativa, es una institución que está abierta permanentemente. Su horario de trabajo es de 8 a.m. a 10 p.m. durante los 365 dias del año, realizando muchas actividades diferentes, desde asesorías varias (a supervisores, escuelas, grupos de docentes), hasta esferas de colaboración con universidades o diferentes cursos de verano. Obviamente, esto no significa que quienes trabajan en el instituto no tienen vacaciones, sino que el instituto no cierra en período de vacaciones, porque éste es, precisamente, el momento en que puede ofrecer actividades para los profesores ocupados durante el ciclo lectivo.

Finalmente, es evidente que las múltiples actividades del instituto sirven de insumo para determinar el contenido de los cursos y las actividades de capacitación que se ofrecen.

ESCENA 3

- En la cartelera central del Instituto podemos leer:

Hoy a las 20 ATENEO
en el espacio de usos múltiples

- Invitados: directivos y docentes de escuelas de EGB3 y Polimodal de la Región 3 para presentar casos de un mejor aprovechamiento de los tiempos institucionales de profesores y alumnos.
- Aparecen además en cartelera:
- Los módulos de las carreras que se dictan este cuatrimestre y sus diversos horarios.
- Un calendario de Conferencias y Debates del Mes.
- Un sector de Pasantías Ofrecidas.
- Nuevos Sitios en la Web que es interesante explorar.
- La cartelera es responsabilidad de los alumnos-futuros docentes, como parte de las tareas de sus tiempos institucionales.
- Esta información, además de aparecer en cartelera, se transforma en el protector de pantalla de las computadoras, tanto en las que están ubicadas en los pasillos para uso común como en las que están en las aulas.
- Para que todas las escuelas del sistema puedan tener acceso a esta información, es parte de la pagina web del instituto, que se actualiza quincenalmente.

Esta escena remite a la idea de un instituto que trabaja no sólo puertas adentro, sino que propone actividades abiertas a todos los docentes del sistema.

Entre éstas están los mismos módulos que integran el currículo de formación. O sea, muchos de los módulos previstos para la formación inicial de los alumnos-futuros docentes son abiertos a todos los docentes. De ahí que los días y horarios de los cursos sean una información que interesa no sólo a los alumnos-futuros docentes del instituto, sino a todos los profesores de la provincia.

La propuesta de que "convivan" en los cursos de los módulos futuros docentes con docentes en servicio persigue un doble objetivo. Por un lado, se trata de que los futuros docentes tengan la oportunidad de contrastar preguntas e intereses con quienes ya están enseñando. Por el otro, se trata de que quienes se han recibido tengan la oportunidad de volver a cursar módulos sustantivos para actualizarse.

Otro punto interesante es la idea de las pasantías y el tiempo institucional de los alumnos-futuros docentes. Estas instituciones perfilan un modelo nuevo de escuela. Tratan de que los futuros docentes tengan una experiencia en un nuevo contexto institucional, que debe ser el modelo para la transformación del resto de las instituciones educativas. En su compromiso con la formación de competencias (y no sólo de saberes), las nuevas escuelas deben estar organizadas para "saber hacer", para generar competencias. Por lo tanto, deben tener espacios para el "hacer".

Superando la concepción más clasica de que las pasantías se hacen fuera de la escuela, se propone utilizar el espacio institucional del instituto para entrenar en el hacer. De este modo se ofrecen pasantías en diferentes tipos de tareas: administrativas, de asistencia pedagógica, de organización de actividades, de mantenimiento o producción de materiales, etc.

Nuevamente, encontramos un entorno donde las NTI forman parte sustantiva de la tarea cotidiana.

ESCENA 4

En otros espacios, alumnos-futuros docentes están con su profesor en horario de consulta. Cada profesor tiene un cubículo de trabajo individual, donde recibe a sus alumnos, prepara sus clases, avanza en sus investigaciones, escribe sus ponencias.

El modelo es una institución de gran flexibilidad, con una organización que permita atender las necesidades individuales. Esto no quiere decir que no existan actividades grupales de aprendizaje. Significa solamente que éstas no ocupan el cien por ciento de la oferta de enseñanza.

ESCENA 5

Alumnos del Polimodal cercano visitan el IFDC. Estas visitas responden a varios objetivos:

- están incluidas en el Programa de difusión de los Institutos, que busca incentivar el ingreso de alumnos-futuros docentes.
- permiten que los alumnos del polimodal "se asocien" con el Centro de Recursos y Biblioteca del IFDC para consultar materiales disponibles, conociéndolo y viendo la amplia gama de materiales que ofrece, y los modos de consultarlos o solicitarlos, así como conocer la posibilidad de consultar material bibliogáfico en línea.
- permiten difundir e invitarlos a integrar los Círculos de discusión "La escuela que tengo, la escuela que necesito", que es uno de los componentes de una de las investigaciones que están llevando adelante profesores y alumnos-futuros docentes del IFDC como parte del Trayecto "Aproximación a la realidad educativa" y "Construcción de la práctica docente", en el primer año.

En el marco de una institución abierta, el instituto se compromete no solo con los docentes, sino también con los alumnos del sistema educativo. Nuevamente aparece la idea de un modelo de investigación viva, útil, al servicio de las respuestas que las escuelas buscan pero, al mismo tiempo, integrada como parte sustantiva de la propuesta de formación que se ofrece.

Podríamos seguir describiendo escenas de este día de recorrido por el IFDC y encontraríamos docentes del instituto llegando del interior, tras una semana de trabajo con un núcleo de escuelas rurales de la provincia; alumnos-futuros docentes relatando sus experiencias en una pasantía que acaban de hacer en una escuela de una provincia vecina con un proyecto innovador, gracias a un convenio de intercambio entre ambos gobiernos provinciales.

3. El contexto institucional

Es imposible pensar que esta nueva misión será cumplida por las instituciones formadoras de docentes que conocemos. Creemos que la nueva misión da sentido a la organización y que un cambio de paradigma es un cambio hacia nuevas reglas de juego, hacia un nuevo conjunto de reglas. La dimensión organizativa de una institución, que es lo que se ve de ella, expresa opciones anteriores. Para ser coherentes y llevarlas a la práctica se necesita "nada menos que volver a inventar la manera de hacer las cosas" (Hammer y Champy, 1994).

En la organización se integran la "lógica" académica, con la "lógica" de gobierno y gestión. La "lógica" académica se refiere a las características de la organización que hacen posible un elevado desempeño profesional del personal de los IFDC. Las opciones que se tomaron en este sentido son:

- La planta de personal de los IFDC está compuesta por cargos, docentes y no docentes. Los cargos docentes titulares son a dedicación exclusiva, equivalente a treinta y cinco horas cronológicas semanales, y todos ellos implican la realización de actividades relacionadas con la formación inicial, la capacitación, el asesoramiento individual e institucional, así como la investigación.
- Todos los cargos se obtienen por concurso, a término por cuatro años.
- Dada la la complejidad de funciones que deben cubrir los nuevos IFDC, una de las características del perfil de cada cargo será su flexibilidad y multifuncionalidad. Esto significa que la asignación concreta de tareas a cada uno de los profesionales que se desempeñan en los cargos es variable y se deberá ir adecuando permanentemente a las necesidades que surjan del PEI.

Debido a que son concebidos como unidades de desarrollo de innovación pedagógica, es necesario crear una "lógica" diferente de gobierno que posibilite una gestión ágil, eficiente y eficaz de procesos. Por lo tanto, si bien en la "lógica" curricular comparte características de otras instituciones de formación superior –particularmente con las universidades–, su complejidad aconseja diseñar formas de gobierno y gestión específicas para ellos. Para su gobierno, estos IFDC cuentan con un equipo directivo, un equipo de apoyo y dos Consejos Asesores.

- Están dirigidos por un equipo integrado por un/a Rector/a General, un/a Director/a Académico/a, un/a Director/a de Extensión y un/a Director/a de Administración.
- Cuenta también con el siguiente personal de apoyo: un/a Secretario/a por turno; un Encargado/a de Tecnología; un Empleado/a de biblioteca.
- Cada Unidad Académica cuenta, además, con dos Consejos Asesores:[7] un Consejo Académico y un Consejo Institucional.

La figura de estos dos Consejos es importante, porque representan las dos puntas que deben mantenerse unidas en este proyecto: por un lado, una elevada calidad académica, con capacidad de renovarse permanentemente; y por otro, una elevada capacidad para reconocer las cambiantes necesidades de las escuelas y el sistema educativo para permanecer activo e innovador.

Cada uno de estos consejos cubre una de estas áreas:

- El consejo académico esta constituido por especialistas capaces de valorar continuamente la calidad de la oferta educativa del instituto en todos los trayectos. Asesora al rector en la planificación de las acciones orientadas a garantizar tal calidad. Sus miembros deberán estar capacitados para incorporar al instituto los contenidos de los campos disciplinares específicos y los debates más relevantes que caractericen a los distintos núcleos y áreas temáticas del campo de la educación. El número de integrantes es variable y se sugiere convocar especialistas de universidades locales y cercanas.
- El consejo institucional es responsable del asesoramiento y la orientación en todas las cuestiones relativas a la articulación con la comunidad, en general, y con el sistema educativo, en particular. Está constituido por personas que ocupan una posición relevante en las escuelas de diferente tipo (rurales, urbanas, urbano-marginales) y en otras instituciones del sistema educativo provincial. También se podrá invitar a directivos de otras instituciones de la comunidad con las cuales el instituto habrá de relacionarse. Asesora al rector para garantizar que se satisfagan las necesidades de capacitación, asistencia y asesoramiento que tengan las demás instituciones educativas de la provincia.

Finalmente, también se expresan en la organización opciones de trabajo colaborativo, así como la prioridad por la diversidad. Ello se manifiesta en:

- Las pasantías internas de los alumnos, que tienden a poner en práctica nuevos modelos de organización de la escuela y el aula, con mayor participación institucional de los alumnos en todos los niveles del sistema educativo. Estas tareas se consideran una fuente de aprendizaje en los contextos en los cuales habrán de desarrollar su tarea profesional. Por otro lado, y por tratarse de la cosa pública, la colaboración de los alumnos en esta tareas no es más que una manifestación del cuidado de aquello que también les es propio. Los alumnos serán co-responsables en diferentes tareas, tales como:
  - Apoyo a las labores pedagógicas (búsqueda y preparación de materiales, asistencia a docentes).

- Establecimiento y seguimiento de las relaciones institucionales.
- Atención de la biblioteca.
- Cuidado de la tecnología (atención del equipamiento, generación de archivos de resguardo, etc.).
- Administrativas (registros, tramitaciones, etc.)
- Secretariales (atención telefónica, atención de la recepción, correspondencia, etc.)
- De mantenimiento del orden y la limpieza.

- El programa de incentivos para el ingreso, que trata de superar las escasas señales que da el sistema educativo sobre la importancia de esta profesión. Una adecuada selección de candidatos sólo es posible sobre la base de una sólida oferta académica y de posibilidades reales para todos los aspirantes, independientemente de sus capacidades económicas. El presupuesto de los institutos incluye un Programa de Becas de Estudio, que atiende especialmente los gastos de vivienda y manutención que tenga el becario.

V. UNA PERSPECTIVA DIFERENTE

En resumen, dos ideas-fuerza sostienen el peso del proyecto:

i) Una visión superadora de la formación del personal docente es posible si se descentra de sus objetivos tradicionales y se propone otra misión: ser responsable de la innovación pedagógica.
ii) Un cambio de misión implica un cambio de modelo organizacional: la dimensión de la organización se torna un desafío.

Hay un punto de partida inicial que define el cambio de perspectiva con que se encara el proyecto: se descentra del objetivo básico de *formar docentes*. El sentido último es que los nuevos institutos de formación docente sean *centros de innovación pedagógica*, y su accionar se traduzca en *una práctica pedagógica transformada e innovadora* que repercuta significativamente en el mejoramiento de la calidad de la enseñanza y en los resultados del aprendizaje de todo el sistema educativo.

Pero no son centros de investigación *académica* sobre la innovación. Son centros de detección, promoción, difusión de la innovación permanente a nivel del aula y de la institución escolar, para lo cual deben desarrollar actividades de investigación en la medida en que ésta sirva a su fin principal: generar, sostener y difundir la innovación.

Por eso una de las funciones que deberán cumplir será formar a los profesionales que, en las escuelas, serán los responsables de poner en práctica estas innovaciones o de generar otras. De ahí su responsabilidad de formación del docente. No como un fin en sí mismo; no como tarea aislada del contexto, sino en relación con este nuevo papel que deben desempeñar en el sistema educativo.

También se adopta una perspectiva diferente en la relación con el sistema educativo, con las escuelas. Dicha perspectiva no se define por su lado "aplicacionista", ni las actividades que se desarrollan son "modelos", aisladas del contexto. Por ser centros de innovación, podrán ser formadoras, y no viceversa. Esta perspectiva ilumina y redefine las tres funciones que se han acordado que deben existir en las instituciones de formación de docentes en la Argentina (la formación inicial de los docentes, su capacitación permanente y la investigación).

En segundo lugar, es evidente que el cambio de misión de las instituciones formadoras implica necesariamente un cambio de modelo institucional. Y esto por dos motivos. El primero es que uno de los retos de las actuales reformas de la formación de los docentes estriba en la capacidad de re-crear las instituciones formadoras de docentes de tal modo que sean las primeras "escuelas nuevas", las primeras en las cuales se aprenda de otra manera, en las cuales los docentes hagan otras cosas y los alumnos también. Las primeras en las cuales los horarios no se repitan día a día y semana a semana; en las cuales los docentes y los alumnos trabajen realmente en equipo; las primeras donde la enseñanza sea aprendizaje y el aprendizaje enseñanza.

El segundo es que no es posible incorporar las nuevas funciones que tiene que desempeñar a partir de la estructura institucional antigua, diseñada en función de una misión mucho más delimitada. Cambiar las rutinas institucionales, redefinir en la práctica las nuevas funciones y roles de los docentes, construir el aprendizaje para el ejercicio de la tutoría (*coaching*), descubrir cómo organizarse para cumplir mejor los objetivos, forman parte de este compromiso de cambio institucional.

¿De qué se trata, en última instancia? De superar las "lógicas" clásicas de instituciones cerradas y poco flexibles. De abrirse a las posibilidades de pasar de "ser el problema" a "ser la solución". En síntesis, de generar instituciones abiertas, desafiantes. Espacios en los que se abren múltiples posibilidades. Institución nuevas, diferentes, que ofrecen la clase de experiencias que necesita quien debe colaborar para afrontar el tremendo desafío que es hoy cambiar la educación.

Su objetivo central (ser responsable y garante de la innovación pedagógica) permite definir una serie de actividades diversas y no tradicionales que, juntamente con las ya típicas de toda institución responsable de la formación del personal docente, le da un perfil propio que lo diferencia claramente de las imágenes clásicas de nuestras instituciones formadoras.

Notas

1. Hay diversas conceptualizaciones sobre lo que se entiende por «profesión». Hay autores que consideran el proceso de profesionalización como un mero reflejo de la división del trabajo, como una determinación de clase. Otra visión considera que el desarrollo profesional es causa y efecto de cambios en los patrones de trabajo, a la vez que una respuesta a las condiciones cambiantes de la sociedad circundante. (Para una discusión mayor de este tema véase Suárez, Francisco M.; Sergio Agoff; Zulema Bez y Fernando J. Isuani, *Analista organizacional ¿Profesión o saber?*, Buenos Aires, Ediciones Macchi, 1999.)
2. Este autor diferencia entre *profesionalización docente,* es decir, las iniciativas tendientes a mejorar el prestigio y la posición social de la docencia, del *profesionalismo* ('ser profesional'), que se refiere a la calidad del trabajo que realizan, el modo y el estilo de conducirse, y los entándares que enmarcan la actividad (Hargreaves, 1996).
3. La Argentina es un país federal, constituído por 24 provincias. Cada una de ellas tiene su propio sistema educativo, que se compatibilizan por leyes nacionales y Acuerdos del Consejo Federal de Cultura y Educación. Éste es presidido por el ministro de educación nacional y está integrado por los ministros de educación de todas las provincias.

4. La provincia inició esta reforma cerrando los trece institutos terciarios de formación docente existentes, cuya calidad había descendido abruptamente y cuyas ofertas no eran las adecuadas para las demandas de personal de la provincia. En su lugar se crearon dos Institutos de Formación Docente Continua para la formación de profesores secundarios, uno en la ciudad de San Luis y el otro en la de Villa Mercedes (Argentina. Ministerio de Cultura y Educación, *La formación docente continua..., op.cit.*).
5. Desde la aprobación de la ley 24.195 (1993), el sistema educativo argentino está compuesto de 9 años de Educación General Básica (EGB) obligatoria, seguidos de 3 años de Polimodal. Los dos primeros ciclos de EGB (seis años) corresponden a la educación primaria. El tercer ciclo de EGB es la secundaria básica y el polimodal la secundaria superior.
6. Este instituto forma profesores secundarios de Lengua y de Arte, y tiene además el postítulo de Tecnología.
7. Los miembros de ambos consejos desempeñarán sus funciones *ad-honorem*.

Bibliografía

Argentina. Ministerio de Cultura y Educación. 2000. *La formación docente continua en la provincia de San Luis. Una propuesta de transformación*. San Luis.

Aguerrondo, I.; Pogre, P. 2000. *Los institutos de formación docente como centros de innovación pedagógica*. Buenos Aires, IIPE-Buenos Aires/Ed. Santillana.

Braslavsky, C. 1999. *Re-haciendo escuelas: hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana*. Buenos Aires, Convenio Andrés Bello/Ediciones Santillana.

Brunner, J.J. 2000. *Educación: escenarios de futuro_ nuevas tecnologías y sociedad de la información*. Santiago de Chile, PREAL. (Documentos Nº 16.)

Delors, J., *et al.* 1996. *La educación encierra un tesoro.* Madrid, Santillana/Ediciones UNESCO. (Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional de Educación para el Siglo XXI.)

Fullan, M. 1993 *Change forces*. Londres, Falmer Press.

Hammer, M.; Champy, J. 1994. *Reingeniería*. Bogotá, Grupo editorial NORMA.

Hargreaves, A. 1996. *Cuatro edades del profesionalismo y del aprendizaje profesional*. (Ponencia presentada en el Seminario Internacional sobre Formación Inicial y Perfeccionamiento Docente, Santiago de Chile.)

Hopkins, D. 1996. "New Rules" for the radical reform of teacher education. *En:* Hudson, A.; Lambert, D. (comps.), *Exploring futures in initial teacher education: changing key for changing times*. Londres, Institute of Education, University of London. (Bedford Way Papers.)

Martin, M. 1999. *The role of the university in initial teacher training: trends, current problems and strategies for improvement*, París, IIEP/UNESCO. (Contributions Nº 32.)

Tedesco, J.C. 1995. *El nuevo pacto educativo*. Madrid, Grupo Anaya.

Bolivia: La experiencia de contratación de universidades para apoyar el proceso de formación del personal docente

Nicole Nucinkis

I. INTRODUCCIÓN

Desde agosto de 1999, el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (MECyD) de Bolivia está desarrollando una nueva experiencia como parte del proceso de transformación de los centros de formación del personal docente mediante una estrategia basada en la contratación de universidades públicas y privadas para que apoyen el proceso a fin de lograr una mayor calidad en la formación de los maestros. A partir del análisis de los logros y las dificultades que han ido surgiendo en su implementación, en el año que ha transcurrido se han aprendido varias lecciones sobre esta estrategia.

La experiencia continúa y se considera que todavía es muy prematuro tomar decisiones con alcances demasiado amplios, tanto en el sentido de revertir el proceso como en el de apostar a su éxito. Por el momento es necesario fortalecer el trabajo conjunto entre las distintos actores involucrados, sistematizar los resultados mientras se van enmendando los errores para lograr los objetivos propuestos y, finalmente, reflexionar sobre la pertinencia de la estrategia para poder incorporar cambios fundamentales cuando se consideren necesarios.

El presente trabajo tiene como propósito resumir los pasos esenciales del proceso que se está llevando a cabo en Bolivia en cuanto a la formación de maestros para los niveles inicial y primario, analizando fundamentalmente lo que ha sucedido desde la promulgación de la Ley de Reforma Educativa en 1994, para comenzar a pensar en cómo se podría encarar la transformación de la formación de maestros para el nivel secundario.

II. ANTECEDENTES

La situación del sistema educativo boliviano fue descrita y analizada mediante una serie de estudios de diagnóstico realizados entre 1991 y 1993. El análisis de los datos llevó a una conclusión clara: el sistema estaba en crisis en diversas dimensiones y, entre ellas, la formación del personal docente no fue una excepción. Como resultado de dicha crisis la calidad de la educación se encontraba en una situación límite y había que replantearse los propios objetivos del sistema, pues no respondían a las necesidades de la sociedad boliviana. Al igual que en otros países de América latina, particularmente cuando se caracterizan por ser pobres, con sociedades multiétnicas y plurilingües, inmersas en sistemas políticos que suelen beneficiar proyectos de gobierno más que proyectos de Estado, los caminos para resolver los problemas presentan serios obstáculos. Estos obstáculos se explican, entre otros factores, por el arraigo y el poder de algunas tradiciones que hacen que la educación no sea pertinente, equitativa ni socialmente relevante.

Conociendo los problemas más importantes, sus causas y sus consecuencias se podía proceder a elaborar un programa adecuado para enfrentar y revertir la crisis en el largo plazo, partiendo de las tareas urgentes que había que realizar y de la desestructuración de algunas de las tradiciones del ámbito educativo.

1. Situación del sistema educativo hasta 1993

Entre los indicadores más importantes que muestran el alcance de la crisis que atravesaba el sistema educativo **hasta 1993** se pueden mencionar los siguientes (Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa, 1993*b)*:

Heterogeneidad sociocultural y lingüística

La población boliviana se caracteriza por un elevado porcentaje de población indígena (cerca del 70%), que corresponde, en general, a la población más pobre del país. De la población total, sólo el 40% es monolingüe castellanohablante, mientras que el 60% restante habla una de las 34 lenguas originarias. La educación ofrecida por el sistema no contempla los intereses, necesidades ni capacidades propias de estas poblaciones, por lo que está completamente descontextualizada y desvinculada del entorno y se considera alienante. Los contenidos y estrategias que se desarrollan en las escuelas provocan procesos de expulsión temprana ligados al fracaso escolar, particularmente entre la población indígena que no encuentra allí respuestas a sus expectativas y posibilidades.

Analfabetismo

Si bien "sólo" el 20% de la población adulta es analfabeta, se estimaba que, además, hasta un 37% de la población está constituida por analfabetos funcionales. Del total de la población analfabeta, el 70% vive en áreas rurales y el 68% está compuesto por mujeres. En promedio, la población tiene sólo cuatro años de escolaridad y en el área rural la mayoría no llega ni a tres años. Las campañas de alfabetización realizadas en años anteriores no lograron disminuir significativamente estos índices que repercuten gravemente en la economía y la calidad de vida de la población boliviana.

Cobertura y deserción

La educación es predominantemente pública (el 88% de la matrícula), a cargo del Estado y gratuita. La excesiva dispersión de la población en un territorio accidentado y con escasa infraestructura vial hace más difícil responder a las necesidades de educación, particularmente del área rural, donde la deserción es provocada también por la falta de servicios educativos (el 55% de las escuelas sólo atiende hasta el tercer grado, la mayoría con un solo maestro).

En el nivel primario, el sistema educativo escolariza a aproximadamente el 60% de los niños en el área rural y el 87% en el área urbana. En el nivel secundario –promedio nacional– esta cifra se sitúa alrededor del 45% y en el nivel inicial del 22%. Estos datos brutos no reflejan la asistencia efectiva de los alumnos, ni procesos como la deserción, que llega hasta un 70% en el área rural, ocurriendo principalmente en el primer año de escolaridad. En el área rural, sólo el 1,4% de los estudiantes varones termina la secundaria y apenas el 0,7% de las mujeres. En el área urbana, el 31% de los varones termina la secundaria y el 26% de las mujeres.

Repetición

Se estima que la repetición produce un costo adicional de alrededor de 30 millones de dólares anuales[1] al país. En congruencia con el primer indicador mencionado anteriormente, los efectos de la repetición son mayores entre la población indígena, donde el riesgo de repetir es el doble en comparación con el de la población no indígena.

Tiempo para formar un alumno

Como consecuencia de la repetición se emplea en promedio 12,8 años por cada alumno que completa 6 años de escolaridad primaria (compárese con los 9,5 años de Guatemala o los 7,5 años de Costa Rica).

Maestros interinos

Alrededor del 25% de los maestros del sistema educativo son interinos, es decir, sin título de normalista y, por tanto, sin la formación pedagógica pertinente. Aunque algunos son profesionales de otras áreas, la mayoría no tiene título académico alguno. Asimismo, la mayoría se encuentra en zonas alejadas y en departamentos pobres como Pando, donde esta cifra llega hasta el 65%.

Baja calidad de la formación de los maestros normalistas y de los formadores en las Escuelas Normales

Los maestros que trabajan en los diferentes niveles del sistema, incluido el superior no universitario, muestran importantes deficiencias en su formación, desactualización en general, así como necesidad de capacitación permanente y de acceso a material didáctico adecuado. El Estado no responde eficazmente a la satisfacción de estas necesidades. La práctica pedagógica es tradicional, basándose en la transmisión de contenidos y su memorización, metodologías obsoletas que no estimulan la participación, y se funda en propuestas curriculares totalmente descontextualizadas y homogeneizantes.

2. Situación de la formación del docente hasta 1993

En este contexto, y teniendo en cuenta los propósitos de este trabajo, es conveniente hacer hincapié en algunos indicadores del proceso de formación del personal docente que también se relacionan con la crisis mencionada:

Hay 23 Escuelas Normales (EN) en funcionamiento

La formación del personal docente se realiza exclusivamente en las EN, urbanas y rurales. Éstas no cuentan con planes institucionales ni elaboran informes sobre el manejo institucional y curricular. Ninguna de ellas ofrece formación en el área de educación bilingüe ni formula estrategias para atender las escuelas multigrado. No existen servicios de capacitación posteriores al egreso, por lo que las EN tampoco se vinculan con las cambiantes necesidades que surgen en las escuelas. Muchas de estas EN están en condiciones lamentables en cuanto a recursos humanos, financieros y materiales, lo que no permite que cumplan con sus objetivos ni cambien por sí solas para mejorar su situación. El mantenimiento de muchas de ellas es extremadamente costoso.

Planes de estudio para la formación del docente

En las EN se utiliza como base de la formación los planes de estudio elaborados por el MEC, que consisten en largas listas de contenidos rígidos, desactualizados y descontextualizados. Predomina el enfoque positivista y cada profesor elabora sus propios programas con metodologías tradicionales. La formación varía mucho de una EN a otra. Las EN rurales y las EN urbanas trabajan con planes diferentes; las EN rurales tienen menos posibilidades de acceso al apoyo requerido para poder innovar.

Estructura institucional de las EN

La organización es rígida, verticalista y autoritaria, en concordancia con el currículo. No se promueve el trabajo en equipo y los roles de las autoridades no se cuestionan. No existen proyectos institucionales propios, con metas congruentes con las necesidades de las escuelas, de los profesores o de los alumnos.

El papel del MEC

Se dedica solamente a aprobar los programas desarrollados en las EN y no implementa acciones de apoyo y seguimiento *in situ*. Por consiguiente, el MEC está distanciado de la realidad de cada EN, de sus necesidades y de los procesos que allí se desarrollan. No asume responsabilidad en relación con la calidad de la educación que se genera en las EN.

Contratación automática de los egresados de las EN

Como parte de los derechos logrados por el gremio del personal docente, desde 1955 la contratación de los egresados por parte del MEC es obligatoria y automática, lo que ha contribuido al deterioro de la formación, pues la aleja de los aspectos vocacionales y de aptitud que requiere un educador. Formarse como docente es la única oportunidad de trabajo inmediato para la mayoría de los postulantes; se trata, pues, no tanto de una opción individual motivada por la vocación, sino de una decisión tomada por falta de otras opciones y basada en necesidades económicas.

Ante este panorama se formuló la propuesta de Reforma Educativa con características de totalidad, globalidad y gradualidad, esto es, dirigida a todos los niveles del sis-

tema, a los aspectos curriculares y a los institucionales-administrativos y, dadas las limitaciones de recursos humanos y físicos, planificada para ser implementada año tras año, extendiendo su cobertura de forma paulatina.

III. 1994: LA LEY DE REFORMA EDUCATIVA

En julio de 1994 se promulgó la Ley 1565 de Reforma Educativa. Entre sus bases se establece que la educación boliviana asume la heterogeneidad sociocultural y lingüística del país, en una posición democrática, revolucionaria y progresista. Además, entre los fines de la reforma se plantea la búsqueda de la formación integral de los bolivianos, la equidad de género, el fortalecimiento de la identidad nacional, la formación del pensamiento crítico, el tratamiento de temas transversales importantes en el contexto nacional. A partir de estas bases y fines se previó un giro sustancial en cuanto a las tradiciones que se mantenían en el sistema educativo, que eran las causas, y no sólo los síntomas, de los problemas educativos del país.

En coherencia con estos fines y las bases mencionadas, la ley estableció nuevos objetivos para el sistema educativo que deben cumplirse en el largo plazo. Estos objetivos son:

1. **Cobertura** plena de la población en edad escolar.
2. **Calidad** de la educación expresada en la relevancia social, la pertinencia cultural y lingüística y la permanente actualización del currículo.
3. **Equidad** sin discriminación entre la educación pública y privada, entre mujeres y hombres, entre las áreas rural y urbana, entre los castellanohablantes y los hablantes de una lengua originaria, y entre niños con necesidades educativas especiales y los que no las tienen.
4. **Eficiencia** en el uso de los recursos humanos, materiales y financieros cuya asignación debe ser coherente con las prioridades del desarrollo nacional.

Para poner en marcha el trabajo necesario para cumplir con los objetivos establecidos en la reforma se formuló un conjunto de políticas concebidas como dinamizadoras del sistema educativo. Éstas han constituido el referente fundamental para la posterior elaboración de las propuestas de transformación curricular e institucional de todos los niveles del sistema, pues contemplan los aspectos principales que el MECyD debe tener en cuenta para lograr el cambio deseado. A continuación se presentan algunos de estos aspectos, dada su relevancia en relación con el tema de la formación del personal docente.

1. Aspectos relevantes de la reforma

La Reforma Educativa tiene dos **ejes vertebradores**: **la interculturalidad** y **la participación social**. Ambos se adoptan como expresión del reconocimiento y la valoración de la diversidad dentro de la unidad nacional y del proceso de modernización democrática que vive el país.

Mediante el *eje de la interculturalidad* se propicia que la educación valore y aproveche la riqueza de la diversidad de las culturas y lenguas del país. Es el intercambio, el aprender sobre quien es diferente, el respeto por la diferencia y la comprensión de los aspectos compartidos y los divergentes lo que permitirá que en Bolivia los diversos grupos socioculturales puedan estar en condiciones diferentes a las que tuvieron siempre y se pueda comenzar a hablar de una sociedad más justa e integrada. El currículo de cada uno de los niveles del sistema adquiere relevancia social y pertinencia cultural en la medida en que incorpora objetivos, contenidos y metodologías específicas que relacionan la educación con la realidad de la vida cotidiana del alumno, sus necesidades e intereses, y abre las puertas a otras culturas, sin imponer un modelo en particular ni despreciar a los otros.

El *eje de la participación social* está dirigido, sobre todo, a abrir espacios a la sociedad civil dentro del sector educativo para poder democratizar la gestión educativa, instaurar mecanismos de control social por parte de los padres de familia y las organizaciones de base, e invertir paulatinamente la "lógica" del sistema que estuvo basada en la oferta del Estado más que en la demanda de las bases. Con este propósito se crean juntas escolares y diversas organizaciones en los distintos niveles del sistema, con funciones y derechos que les permiten intervenir de manera efectiva en el quehacer educativo. Entre estas organizaciones se contempla la creación de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CEPOs) que, por ejemplo, participan en la formulación de las políticas educativas y velan por su adecuada ejecución, particularmente en los temas de interculturalidad y bilingüismo.

Consecuente con los objetivos y ejes de la reforma, se establece que el sistema educativo brindará dos modalidades de lengua, **la modalidad bilingüe y la monolingüe**, que se aplicarán en las escuelas según las características lingüísticas de la población atendida.

En la **modalidad bilingüe** se comienza el proceso de alfabetización en lengua originaria, introduciendo paralelamente el castellano con una metodología de segunda lengua. A medida que los alumnos avanzan en su aprendizaje varía la intensidad del uso de ambas lenguas y los fines que se persiguen, pues se trata de afianzar el uso de ambas con calidad, sin ignorar el peso importante que tiene el castellano y el manejo de los contenidos en dicha lengua para integrarse en los ámbitos político y económico del país y el mundo. En esta perspectiva, el castellano es concebido como la lengua del "diálogo y la comunicación intercultural". La modalidad monolingüe se desarrolla en castellano.

La importancia de la introducción de la modalidad bilingüe y el desafío que significa tanto para el Ministerio de Educación como para todos los maestros del sistema –además de la sociedad en general–, son temas complejos que exceden los propósitos del análisis de este trabajo. Sin embargo, se debe tener en cuenta que esta política tiene como consecuencia la creación de centros de formación de personal docente bilingües para atender la formación de maestros con competencias específicas para desempeñarse en escuelas que aplican esta modalidad. Por lo demás, los centros que forman maestros monolingües también deben desarrollar actividades dirigidas a construir competencias básicas en el manejo de las lenguas originarias.

La reforma también **quiebra la tradicional división urbano-rural** que existió durante décadas en el sistema y propone más bien una base igual para todos, mediante un tronco curricular común. Éste contiene los objetivos, competencias y contenidos mínimos y fundamentales que

aseguran que la educación brindada siente las bases para lograr una educación integral, de calidad y equitativa.

Con este cambio se revierte la situación de desventaja en la que se encontraban las EN rurales y se busca formar un maestro único, que trabaje desde un enfoque intercultural, aplicando la modalidad de lengua pertinente a la población atendida por la escuela.

Se establece una **nueva organización** del sistema en ciclos de aprendizaje, con nuevas áreas de conocimiento que superan el tradicional aislamiento de las materias o disciplinas, y se introducen temas transversales en el currículo.

El *nivel inicial* se estructura en dos ciclos que atienden a niños de 0 a 4 años y de 4 a 6 años, respectivamente.

El *nivel primario*, de ocho años obligatorios, se divide en tres ciclos, con una duración de tres, tres y dos años, respectivamente.

El *nivel secundario* comprende dos ciclos de dos años cada uno.

Se introduce también un nuevo modelo de *organización pedagógica*, mediante el cual se cuestionan los conceptos de aprendizaje, enseñanza, rol del maestro y del alumno, y se busca nuevas alternativas que fomenten el aprendizaje activo, significativo y situado en la realidad diversa de cada escuela. Se basa en gran parte en teorías constructivistas y cognitivas, aunque se busca también el rescate de algunos aspectos de otras teorías. En consecuencia, cambia también el enfoque de la evaluación, se promueve la integración educativa mediante procesos de adaptación curricular, se cambia la relación maestro-alumno, etc.

La Ley establece que el **curriculum es abierto y flexible**. Estas características son las que permiten que se desarrollen procesos educativos que, asentados en un tronco común, incorporan diferencias en respuesta a las características socioculturales, lingüísticas, económicas y ecológicas de las regiones, contemplando las necesidades y demandas de las comunidades, en general, y de los niños, en particular.

Por ello se dispone la elaboración de ramas diversificadas del currículo a nivel de cada escuela, núcleo, distrito y departamento, con la participación de los maestros, los directores y la comunidad en general.

La ley también dispone la elaboración de **nuevas propuestas** curriculares e institucionales **para la formación del personal docente** a fin de responder a la transformación de los niveles inicial, primario y secundario. De esta forma se asegura que los nuevos maestros puedan desarrollar los procesos de enseñanza de manera coherente con la propuesta de transformación del nivel educativo en el cual se desempeñarán. Se trata, fundamentalmente, de formar maestros creativos e innovadores, respetuosos de la realidad diversa del país, que promueven una educación intercultural, críticos, facilitadores, organizadores y guías de los procesos de enseñanza para generar aprendizajes activos basados en el intercambio, la investigación y la discusión en vez de la simple transmisión de contenidos, que trabajan en equipo y están abiertos a la participación de la comunidad en la escuela.

Este punto es central para lograr los objetivos de la reforma, pues son son los maestros los que les darán vigencia en las aulas y en las escuelas. El desafío planteado implica la construcción de nuevos currículos, en concordancia con los enfoques introducidos en los currículos para niños y jóvenes, la reorganización de la administración de los centros de formación para cambiar el modelo de gestión verticalista que predominaba y la realización de procesos de capacitación con el personal de estos centros.

Como parte de una estrategia para mejorar la calidad de la formación del personal docente, la ley posibilita que ella se articule con el sistema de formación universitario. Se establece que se pueden realizar **convenios entre las instituciones de formación del personal docente y las universidades** con el fin de mejorar la calidad, la eficiencia y el prestigio o status del proceso de formación de los maestros. Es en este contexto que se contrata a las universidades para apoyar al MECyD en la transformación planteada. Este tema se analiza en los próximos acápites.

La ley posibilita la **contratación de profesionales no normalistas** como docentes del sistema. Esto permite revertir el tradicional monopolio que tenían los maestros normalistas en el sistema educativo, tanto a nivel local como central. Además, esta apertura a otras especialidades permite tener mayor riqueza en los intercambios en los equipos de docentes en las escuelas y en todos los niveles, así como reconocer oficialmente la labor educativa que vienen realizando profesionales de otras ramas en algunas escuelas del país donde no hay maestros.

Finalmente, se establece un **examen para los egresados** de los centros de formación del personal docente como condición previa para su contratación e incorporación al sistema, a fin de asegurar que los maestros tengan las competencias fundamentales. Esto rompe con la tradición de la contratación automática que no permitía al MECyD conocer las reales capacidades de los docentes antes de su incorporación al sistema. Con esta medida también se pretende que se valore más el logro de dicha incorporación.

En cuanto a este último punto –que hasta el momento no se ha implementado–, una vez que se haya contratado a las universidades para apoyar la formación de los maestros y se haya evaluado los resultados de dicho proceso, es posible que se revise la necesidad de efectuar dichos exámenes.

IV. TRANSFORMACIÓN DE LAS ESCUELAS NORMALES EN INSTITUTOS NORMALES SUPERIORES

En el marco descrito hasta aquí se desarrolló el proceso de transformación de las Escuelas Normales en **Institutos Normales Superiores** (INS), proceso por el cual se entiende que las EN se incorporan a la Reforma Educativa, asumen el desafío de cambiar al buscar la realización de nuevos objetivos, implementan nuevas formas de trabajo y de organización, y se vinculan de una manera renovada tanto con el MECyD como con otras instancias involucradas en la formación del personal docente, como las universidades y las escuelas del entorno.

La transformación fue un proceso de cambios que se ha dado en los últimos años y, a fin de comprenderlo mejor, se puede estructurar en cuatro momentos. Éstos no fueron planificados desde el inicio, sino que fueron el resultado del aprendizaje realizado por el propio MECyD y de las posibilidades reales con las que cada EN contaba.

En otras palabras, la estrategia se flexibilizó ante las condiciones reales que encontró el MECyD. Cada momento tiene logros y dificultades diferentes, y se caracteriza por las acciones emprendidas tanto por el MECyD[2] como por las propias EN y los INS. En este apartado se describen brevemente estas acciones para luego centrarnos, en el próximo acápite, en el análisis del último momento –que corresponde al momento actual–, en el que se trabaja de manera conjunta con las universidades en el mejoramiento de la calidad de la formación del personal docente.

1. Primer momento: 1994-1995

La propuesta fundamental de esta primera etapa, iniciada tras la promulgación de la ley, se asentó en los siguientes principios: la reforma debía ser muy participativa, tanto de los docentes como de los alumnos de las EN; los elementos de la transformación debían generarse a partir de y en cada una de las EN, y, finalmente, era necesario abordar como tema principal la incorporación del enfoque intercultural en la formación del personal docente.

En esta perspectiva, en todas las EN se crearon los "Equipos Monitores", compuestos por tres docentes y el director académico. Su función principal fue participar en los 15 talleres nacionales de capacitación y análisis de la transformación institucional y de la elaboración de currículos de formación para el personal docente, que fueron implementados por el MEC en apoyo al proceso, con técnicos del nivel central y consultores internacionales. En las EN, los equipos debían reproducir los talleres y promover la aplicación experimental de las propuestas que surgían para transformar la escuela en un INS.

Este trabajo debía plasmarse en la elaboración de un Proyecto Académico Institucional (PAI), para lo cual el equipo monitor brindaba asesoramiento y en el que se debía incluir la propuesta para transformarse en INS, contemplando los aspectos institucionales, curriculares, de factibilidad del proyecto y el tema de la formación permanente, entre otros.

A fines de 1995, cada EN, excepto una, presentó su proyecto al MEC. Sin embargo, debido al desgaste de las personas, a problemas internos y a su constitución en una especie de élite, los equipos monitores dejaron de funcionar.

2. Segundo momento: 1996 a 1997

El MEC procedió a conformar una comisión técnica interdisciplinaria[3] cuya función fue evaluar los PAI. Con este propósito elaboraron indicadores e instrumentos de evaluación sobre los puntos requeridos y se implementó la evaluación.

Ninguno de los PAI cumplió con los requisitos mínimos de aprobación para convertirse en un INS. Las debilidades eran notorias. Por ejemplo, no se había analizado el contexto sociocultural y lingüístico de la EN, por lo que tampoco se reflejaba una propuesta intercultural; no se había analizado los recursos humanos existentes; las propuestas curriculares no tomaban en cuenta nuevas corrientes pedagógicas y no se presentaba un presupuesto completo para la transformación.

Aun así, se consideró que el esfuerzo del autodiagnóstico realizado era valioso y se habían dado pasos positivos en cuanto a la reflexión sobre la necesidad de la transformación de las EN. La comisión logró realizar un análisis de cada EN y formuló una serie de criterios a partir de los cuales se podía comenzar la transformación de los INS con apoyo del MEC, pues las debilidades internas no permitirían generar "desde adentro" las alternativas de cambio, como se había pensado al principio. Se procedió, entonces, a efectuar cambios en la estrategia.

El MEC elaboró un currículo de base para la formación del personal docente del nivel primario. Éste fue el primer intento destinado a plantear la formación del personal docente a partir de los nuevos enfoques y lineamientos de la Reforma Educativa. Se organizó una malla curricular en áreas de conocimientos, con ejes transversales (como la investigación, la práctica y la participación social), núcleos organizadores por semestre y se trata de incorporar el enfoque intercultural en toda la malla. Además, se planteó el tema de la formación de maestros bilingües, por lo menos en términos de lineamientos.

Paralelamente, el MEC seleccionó –para una primera etapa– a siete EN y las incorporó como INS con una nueva estructura institucional, propuesta desde el nivel central, y se comenzó a aplicar el nuevo currículo. Esto se plasmó en el Estatuto de Formación Docente y fue el fruto de diversas negociaciones.

A fin de fortalecer el desarrollo de la formación de maestros bilingües se creó el Proyecto INS-EIB con apoyo de la GTZ de Alemania, que empezó a funcionar a mediados de 1997 y cuya intervención se centró en cuatro de los INS de la región andina de habla quechua y aimara. Este proyecto continúa hasta hoy y ha sido uno de los aspectos más positivos de la transformación implementada. Los temas principales de apoyo son la interculturalidad y la modalidad bilingüe. Los objetivos giran en torno a la capacitación de los profesores de los INS, el apoyo a la implementación del nuevo currículo y el fortalecimiento de la participación comunitaria, especialmente la que se basa en el trabajo con organizaciones indígenas.

En esta etapa también surgieron problemas. En el marco de la descentralización administrativa, se transfirió la administración de las EN e INS al nivel departamental –las Prefecturas– y luego, por problemas serios de politización en la selección de los profesores de los INS y la mala administración, las EN volvieron al MEC a fines de 1998. Esto provocó cierta inestabilidad y contradicciones en las normas que llegaron a los INS durante más de un año.

Así se llegó a finales de 1998 y todos los centros continuaban funcionando, aunque no era claro si lo hacían en dirección de los objetivos de la transformación. Además, el apoyo técnico del MEC todavía era restringido.

3. Tercer momento: 1998-1999

Frente al proceso implementado y debido a la existencia de información contradictoria en el nivel central sobre los logros alcanzados, en 1998 se emprendió un año de diagnóstico dirigido a sistematizar lo sucedido desde 1994. Este diagnóstico incluyó el seguimiento de los siete INS, con el trabajo de diferentes consultores y durante varios meses. Se comprobó que continuaban existiendo proble-

mas en la aplicación de la estrategia, aunque en menor grado en los cuatro centros apoyados por el PINS-EIB. En todos los INS:

- continuó el verticalismo en la administración y coexistieron dos estructuras institucionales, la tradicional y la nueva propuesta;
- la admisión de alumnos era caótica, algunos rendían examen, otros asistían a cursos vestibulares y otros más no tenían requisitos de ingreso;
- coexistieron varios planes curriculares, porque no todos aplicaron el nuevo, ni estaban en condiciones de hacerlo por falta de recursos humanos capacitados y de recursos materiales, tales como bibliotecas actualizadas;
- los formadores en los INS continuaban sin ser licenciados, como se había establecido en la ley, por lo que no se estaba logrando el equipo de excelencia deseado.

En síntesis, no se comprendía ni aplicaba la transformación curricular e institucional.

Se encontró que no había grandes diferencias entre los INS y los centros que aún tenían el estatus de EN. Excepto por los PINSEIB, que recibieron apoyo directo mediante capacitación, recepción de guías para dinamizar el currículo, etc., los demás INS continuaban alejados del entorno local, de la propuesta intercultural y de los objetivos planteados.

Como cierre de esta etapa se planteó la necesidad de introducir una nueva estrategia para lograr la transformación deseada. Se contaba con un estudio bastante completo de la situación de los INS en cuanto a su eficacia, eficiencia e impacto, sus condiciones humanas y físicas, las necesidades de cada departamento del país, entre otros aspectos. Este estudio sentó las bases necesarias para proceder de manera más fundamentada y con líneas de acción más claras en la nueva estrategia, teniendo en cuenta los desaciertos de los años anteriores.

4. Cuarto momento: 1999-2000

A principios de 1999 se comenzó la selección de los centros de formación docente que presentaban las condiciones más adecuadas para mejorar sus servicios y constituir el Sistema Nacional de Formación Docente (SNFD). Aunque no se siguieron estrictamente las recomendaciones de la comisión –pues se utilizaron algunos criterios complementarios–, se logró la selección de once INS, además de una que se convirtió en Universidad Pedagógica (que corresponde a la primera escuela normal creada en el país en 1909 en Sucre). Paralelamente, algunas EN se convirtieron en institutos técnicos, debido a los problemas detectados en ellas y por considerar que podían contribuir de mejor manera al desarrollo de sus regiones ofertando otro tipo de formación. Sobre algunas EN aún quedan decisiones por tomar.

Debido a la urgencia de reordenar y reencauzar el funcionamiento de estos centros, se consideró conveniente poner en marcha lo que estaba previsto en la Ley, es decir, el establecimiento de convenios para vincular los INS a instituciones de educación superior universitaria, con solvencia académica, técnica e institucional.

En este marco se realizaron las siguientes acciones:

- Se invitó a 16 universidades para que presentaran la manifestación de su interés por administrar los INS bajo contrato con el MECyD.
- Once universidades presentaron propuestas que fueron evaluadas por el MECyD en relación con la calidad técnica y los costos, sobre la base del pliego de licitación y los términos de referencia.
- Se desarrolló un proceso de negociación de varios meses con las universidades sobre los aspectos curricular, institucional y administrativo, así como sobre las responsabilidades de cada instancia y, sobre todo, los costos.
- En agosto de 1999 se consolidó la contratación de cuatro universidades públicas y cuatro privadas en el marco legal y normativo de funcionamiento del SNFD. Ellas se hacen cargo de la administración de los once INS. Los objetivos centrales de los contratos son:

a) Mejorar la calidad de la formación docente.
b) Mejorar el estatus de la formación del docente vinculándola a la universidad.
c) Eficiencia en la administración.
d) Matrícula racional en respuesta a las necesidades regionales y nacionales, así como en función de la capacidad de las instituciones.
e) Contar con equipos de formadores de excelencia.

Paralelamente, a partir de la experiencia de los años anteriores, de propuestas y demandas recogidas en los INS y de los problemas detectados en la aplicación del currículo en 1997, en el MECyD se elaboraron nuevos diseños curriculares para la formación de maestros, primero para el nivel primario (terminado en noviembre de 1999 y en aplicación en todos los centros de formación de personal docente desde febrero del 2000) y luego para el nivel inicial (terminado en julio de 2000 y en aplicación a partir de agosto del mismo año).

Los nuevos diseños curriculares de base son más estructurados que la propuesta de 1997. En ellos se diferencia con mayor claridad las áreas de formación y se introducen varias innovaciones, tales como tiempo de libre disponibilidad, para el cual cada INS define los contenidos y la realización de una práctica desde el primer semestre, vinculado permanentemente a la investigación educativa. El eje intercultural está presente en los lineamientos de cada área de formación, con orientaciones para que se hagan las concreciones necesarias en los INS. También incluyen mayores orientaciones respecto a cómo trabajar en las modalidades monolingüe y bilingüe. Además, se establecen nuevos títulos para el egreso, acordes con las necesidades del sistema (por ejemplo, se forman maestros para el nivel inicial –para atender a niños de 0 a 6 años, en vez de limitarlos al nivel preescolar, que estaba dirigido sólo a niños de 4 a 6 años). Estos diseños curriculares conforman la base para la formulación de planes y programas, tarea que es realizada en las universidades y los INS, y se constituyen en el espacio para aprovechar la flexibilidad y la apertura de los diseños.

V. EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y DEPORTES Y LAS UNIVERSIDADES

En el trabajo desarrollado en el último año y medio se han detectado una serie de logros y dificultades desde que se

inició la implementación de los contratos con las ocho universidades. Se están haciendo esfuerzos tanto en el MECyD como en las universidades para superar los problemas que han surgido y se espera que en los próximos meses se pueda sistematizar de manera más completa el proceso que se está desarrollando a fin de introducir algunos cambios. Para ello se está comenzando a realizar trabajos de seguimiento en los propios INS, con el apoyo de consultores externos contratados por el MECyD, quienes tienen como objetivos tanto la supervisión de la correcta implementación de los contratos, como el apoyo al desarrollo de los nuevos diseños curriculares de base.

A continuación se describen los logros y las dificultades más importantes detectadas hasta el momento.

1. Logros

A fin de de adjudicarse los contratos, las universidades elaboraron un **plan institucional y académico** para cada INS, que incluye la propuesta relativa a la definición de la estructura organizativa de la institución, la distribución de responsabilidades, las actividades que hay que realizar tanto en lo curricular como en lo extracurricular –por ejemplo, la capacitación–, criterios para la contratación de autoridades y miembros de la planta docente del INS, la programación anual de gastos, entre otros puntos que se solicitaron desde el pliego de licitación. Estos planes son un importante instrumento de gestión de cada INS.

Se ha realizado un mayor **trabajo en equipo** en los INS con el apoyo de profesionales de las universidades. Las primeras actividades de capacitación organizadas por el MECyD y, en algunos casos, por las propias universidades, han fomentado este tipo de trabajo, particularmente al abordar el tema de la metodología que hay que utilizar en las aulas del INS.

Se institucionalizó el **examen de ingreso** para la formación del personal docente, aplicado por el MECyD o por una institución contratada para tal fin. Los alumnos consideran que este examen ha sido un requisito que revalorizó el ingreso al proceso de formación del personal docente y los profesores estiman que es un buen mecanismo de selección que permite contar con alumnos en mejores condiciones al comenzar la carrera docente.

Se está logrando la **regulación de la matrícula** al establecer criterios claros sobre la calificación mínima para ingresar al INS y un máximo de cupos en función de la capacidad física de cada instituto.

Se lograron acuerdos respecto a la realización de un **curso de nivelación** antes de dar inicio formal a la carrera. Ante la necesidad de paliar el bajo nivel académico de los egresados de la educación secundaria, el MECyD elaboró planes y programas para cinco asignaturas básicas (lenguaje, matemática, orientación vocacional, sistema educativo nacional y actividad física) de un curso de nivelación. Estos planes fueron discutidos con las universidades, replanteados en algunos aspectos, reorganizados en cuatro asignaturas (se unieron orientación vocacional y sistema educativo) y se dejó como optativa la de actividad física. Algunas universidades agregaron otros temas, e incluso otras asignaturas, a la propuesta inicial. Desde agosto de 1999 se está dando el curso de cuatro meses de duración, después de la aprobación del examen y antes de ingresar al primer semestre de la carrera. El curso no tiene carácter selectivo; sólo tiene como propósito paliar algunas dificultades que tienen los alumnos, presentarles el sistema educativo y permitir que comiencen a estudiar y aprender con una nueva metodología acorde con la Reforma Educativa.

Hay una **mayor difusión de la propuesta de la Reforma Educativa** y de los diseños curriculares de base de la formación del personal docente en el ámbito universitario. Durante los últimos años, las universidades no se involucraban en la reforma; sólo se limitaban, en muchos casos, a criticarla sin participar en ella. Desde que tienen una responsabilidad en el proceso, se ha logrado que catedráticos y autoridades de las universidades se interesen más en el tema y comiencen a difundir, dentro de sus instituciones y en los medios, las acciones que están emprendiendo en el marco del trabajo con los INS. Este punto es importante, ya que permite al ministerio llegar a ámbitos que antes estaban cerrados, sencillamente porque sus propuestas eran "del gobierno".

Como consecuencia de lo señalado en el punto anterior, se han abierto algunos **espacios para discutir la formación del personal docente en las universidades**. Algunos catedráticos, a partir de una posición crítica o de apoyo a las propuestas curriculares, están analizando con mayor detalle la propuesta de la reforma y han comenzado a trabajar conjuntamente con el MECyD. Este proceso está en sus inicios y debe ser fortalecido mediante actividades de capacitación (que las propias universidades comienzan a solicitar) y la intensificación de las discusiones.

En algunos casos se ha designado a **profesores universitarios** para trabajar en los INS, por carga horaria o a tiempo completo, para trabajar con los alumnos o para capacitar a los formadores. De esta manera se está fortaleciendo el vínculo entre las instituciones y mejorando la calidad de los procesos de enseñanza en los INS, ya que los profesores universitarios, en general, han tenido una mejor formación que los profesores de los INS.

Se ha logrado dar **mayor estatus** a los INS desde que tienen el aval de una universidad. Los alumnos y profesores de los INS han comenzado a ver a algunas universidades como un referente de calidad, que implica más exigencia en la formación y que permitirá mejorar el trabajo que se realiza en la institución de formación.

Las universidades y los INS están elaborando **informes curriculares e institucionales** (bimensuales o mensuales, según los contratos que se negociaron con cada universidad), siguiendo formatos preestablecidos que permiten al MECyD contar con la información que requiere y sirven para orientar el análisis de los logros en cada INS. Estos informes se están mejorando gracias a la revisión permanente que efectúa el ministerio y están sirviendo para realizar un primer seguimiento de las acciones de las universidades.

Se está logrando formar el **equipo de excelencia** que se busca, pues muchos profesores ya han concluido la licenciatura, se ha contratado nuevos profesores de ese nivel y los demás, en su mayoría profesores antiguos, están en proceso de obtener la licenciatura en un año.

El **nuevo diseño curricular de base (DCB) para la formación de docentes de nivel primario se está desa-**

rrollando y próximamente se comenzará a utilizar también el de maestros de nivel inicial. El trabajo de elaboración de planes y programas a partir de estas bases ha sido un desafío para las universidades y los INS. Algunos han ampliado en forma coherente dicha base, mientras otras han cuestionado algunos aspectos del DCB. Sin embargo, se percibe el esfuerzo de la mayoría por compenetrarse de los diseños y desarrollarlos de la mejor manera posible.

Aunque hubo varios cambios al principio, se comienza a perfilar un **equipo más estable** en los INS y en las universidades como interlocutores del equipo del ministerio, lo que contribuye significativamente a dar continuidad al proceso y respetar los acuerdos que se van tomando. Cabe mencionar que en el equipo del ministerio hay una estabilidad sin precedentes en Bolivia, lo que también ayuda a ser constantes en el trabajo emprendido, sin cambios de estrategia que afecten en forma drástica el logro de los objetivos. Asimismo, las universidades y los INS tienen mayor confianza en un equipo que conocen por su constancia.

2. Dificultades

Desde que se inició la ejecución de los contratos con las universidades, particularmente en lo que se refiere a los temas curriculares, se ha visto que **no existe experiencia** en las universidades en relación con los procesos **de formación del personal docente**. Esto hace que algunas universidades no tengan claridad respecto a las tareas que tienen que realizar y cómo llevarlas a cabo. Entre los indicadores que permiten fundar esta aseveración se pueden mencionar los siguientes:

a) Se observa una importante tendencia academicista en las universidades: las sugerencias se limitan a incluir más contenidos en los diseños curriculares, de "nivel universitario". En casi todas las áreas relacionadas con las construcción de conocimientos didácticos se subestima la importancia de las estrategias didácticas, de la metodología de trabajo apropiada para abordar determinada área con los niños y los nuevos enfoques pedagógicos. Asimismo, en algunos casos se resta importancia a la práctica en el aula frente a la necesidad de un "bagaje" de conocimientos e información básicos para luego poder desempeñarse como maestro. Es difícil romper la tradición academicista de la universidades.

b) Las universidades no aprovechan el carácter flexible de los nuevos DCB y algunas incluso quieren reformular las propuestas de base. En vez de utilizar los planes y programas como instrumentos para incluir nuevos contenidos, ampliar otros o introducir especificidades propias de cada INS, las universidades plantean la necesidad de rediseñar el currículo. Sin embargo, no hubo avances reales en este campo, pues se quedan en las críticas sin elaborar propuestas alternativas. Esto provocó demoras en la aplicación del nuevo diseño, además de incertidumbre entre los profesores de los INS que no sabían si seguir "con lo viejo", hacer lo que "proponía el ministerio" o esperar que la universidad formulara una propuesta.

c) Los planes y programas elaborados por las universidades requieren permanentes revisiones, correcciones y apoyo del MECyD. Se ha visto que las universidades utilizan formatos de listas de temas para presentar sus planes y programas, que no permiten analizar la pertinencia de un plan en relación con el logro de competencias y el uso de una metodología apropiada para el nuevo diseño. Además, en varios casos se incorporan temas desactualizados o innecesarios para la formación del personal docente. De ahí que el MECyD haya propuesto formatos específicos para la presentación de los planes y programas, y haya tenido que reorientar los esfuerzos de varias universidades en relación con las "innovaciones" que han propuesto a través de extensos informes justificando las críticas a los planes recibidos. Aún así, se considera que este punto todavía necesita bastante apoyo del nivel central.

Además de la falta de experiencia en la formación del personal docente, hay un **desconocimiento generalizado de la propuesta de Reforma Educativa** que se observa a partir de:

a) El desconocimiento de la realidad nacional en algunos aspectos, tales como las necesidades educativas de los pueblos indígenas, la importancia de la educación bilingüe en algunas regiones, las posibilidades y limitaciones del sistema educativo para brindar atención adecuada a toda la población en edad escolar (desde la dispersión geográfica de las escuelas, las limitaciones económicas para colocar un docente por curso en todas las escuelas, las limitaciones humanas y físicas en los INS, etc.), entre otros. Esto afecta la comprensión de la Reforma Educativa en todos sus componentes.

b) Las universidades necesitan apoyo para comprender la importancia de la educación intercultural bilingüe (EIB) y la estrategia que se debe implementar en los INS para desarrollarla en forma apropiada. El trabajo, por ejemplo, con los Consejos Educativos de Pueblos Originarios, que han contribuido en forma significativa a la aceptación de la EIB por parte de las comunidades, es un tema nuevo para las universidades, por lo que aún no le dan valor a la intervención de estas organizaciones ni aprovechan su apoyo

c) Asimismo, las universidades necesitan apoyo para comprender los nuevos enfoques de las áreas de formación del DCB. El enfoque "comunicativo y textual" del área de lenguaje, "la integración de diversas disciplinas en el abordaje de los objetos de estudio" en el área de ciencias de la vida, así como la elaboración de secuencias didácticas o proyectos de aula son conceptos alejados de la tradición universitaria.

d) De lo planteado previamente se derivan diversas necesidades de capacitación en las universidades y los INS. En algunos casos se ha contratado a especialistas y se ha comenzado a realizar algunos seminarios para abordar estos temas; en otros, sin embargo, se están apoyando únicamente en las respuestas del MECyD.

También existen **problemas institucionales:**

a) Existen pocos esfuerzos por mejorar la situación económica de los profesores de los INS. Pocas son las

universidades que han aprovechado la libertad para regular los salarios de los profesores en el marco de un manejo más eficiente de los recursos y así aumentarlos. Esto ha generado rechazo en algunos INS frente a la administración de las universidades.

b) Aunque han comenzado a presentar informes del avance en los aspectos institucional y académico, persisten problemas de lentitud en la presentación y dificultades en relación con la información que incluyen. A veces la información es muy escueta, mientras que en otras las universidades envían todos los documentos elaborados en un bimestre, sin ninguna selección ni sistematización. En ambos casos, los informes no permiten al ministerio analizar lo que realmente está pasando en los INS y planificar el apoyo necesario. Además, las autoridades del ministerio tienen que presionar en forma permanente para que se presenten los informes.

c) Aún falta mejorar el sistema de información de cada INS para efectuar un buen seguimiento y hacer que funcione una red de información entre las distintas universidades, los INS y el ministerio.

d) A veces prima todavía lo político sobre lo técnico en las decisiones que se adoptan, tanto en el orden institucional como curricular, lo que no permite desarrollar los objetivos técnicos. El peso de algunas "personalidades" y la tradición de algunas instituciones a veces interfieren con las iniciativas de cambio propuestas por las bases. Es necesario que se generen verdaderos espacios de intercambio para modificar esta situación y tomar en cuenta las posiciones y propuestas de otros actores.

e) Por el lado del MECyD también se generan problemas por la falta de experiencia en un proceso como el que se ha emprendido. La delegación de ciertas responsabilidades y la supervisión del trabajo –avalada por los contratos–, ha llevado a importantes revisiones de dichos contratos para incorporar aspectos no previstos y ha generado cambios de estrategia en el proceso. Dado que esto se puede interpretar como la existencia de cierta "debilidad" por parte del ministerio, se están haciendo esfuerzos para analizar en forma conjunta con los INS y las universidades que los cambios no son aleatorios ni las decisiones emanan sólo del nivel central, sino que son parte del proceso normal que surge del trabajo conjunto entre distintos actores, donde todos carecen de experiencia en algún ámbito relacionado con la labor emprendida.

Como resultado de los puntos anteriores se ha observado un **aumento en el trabajo que realiza el MECyD**. Se espera que con el tiempo este punto se supere, en la medida en que se vayan solucionando los problemas descritos, ya que el MECyD tiene un equipo pequeño que no puede responder de forma permanente a las demandas que surgen. Además, son las universidades las que deben fortalecer sus equipos, tanto dentro de la universidad como en los INS, para crear capacidad instalada, particularmente en la esfera de los recursos humanos, y que los INS, con el tiempo, sean cada vez más críticos e innovadores en el proceso de formación del personal docente.

VI. PENSAR EN EL FUTURO: LA FORMACIÓN DE DOCENTES PARA EL NIVEL SECUNDARIO

A partir de la experiencia realizada, se puede pensar en algunas estrategias que habrá que tener en cuenta cuando se emprenda la transformación de la formación de maestros para el nivel secundario, que es el desafío al cual la Reforma Educativa boliviana aún no se ha enfrentado. A continuación se esbozan algunas ideas sobre los puntos que se considera que deben ser objeto de análisis en el proceso que queda por implementar. Éstas deben ser complementadas, ampliadas y discutidas, pero pueden ser un punto de partida.

1. En lo curricular

El nuevo diseño curricular del nivel secundario debe estar claramente planteado, por lo menos en sus lineamientos, antes de pensar en las necesidades y en la estrategia para la formación del personal docente de este nivel. Este diseño debe servir de base para estructurar la nueva propuesta de formación del personal docente para que realmente sea pertinente (por ejemplo, la nueva organización por áreas y la reducción de las tradicionales materias de la educación secundaria tendrán un efecto importante sobre el tipo de maestros que se necesitará).

Es necesario organizar talleres de consulta con universidades, INS, empresas y otros actores de la sociedad civil para que el MECyD proponga lineamientos para la formación del personal docente. La experiencia ha mostrado que el aporte de otras instancias es muy valioso, pero que es responsabilidad del ministerio elaborar las propuestas de base.

Cada INS y universidad, en equipo, podrían elaborar un diseño curricular de base a partir de los lineamientos propuestos, que luego sería discutido con y aprobado por el MECyD. Habrá que tener en cuenta la necesidad de un tronco común para asegurar que en los distintos diseños se incluyan las bases fundamentales para la formación de los maestros de secundaria. Posteriormente, el MECyD podría planificar procesos de apoyo y seguimiento específicos en respuesta a cada diseño.

En el proceso que se llevará a cabo existen algunos temas que se consideran importantes para una agenda que guíe la discusión:

a) El riesgo de posturas academicistas aumenta, porque la tradición en secundaria es más fuerte que en los niveles anteriores.

b) Seguramente surgirán dificultades al abordar una propuesta de formación del personal docente para un nivel que debe ofrecer las salidas humanística y técnica simultáneamente. Se deberá encontrar la manera de superar la discriminación y la subestimación de la formación de bachilleres técnicos, desarrollando un proceso de formación que sea exigente, de calidad y adecuado a las necesidades de las diferentes regiones del país.

c) Se deberá tener en cuenta que existe menor experiencia internacional en reformas de la educación secundaria y, sobre todo, en la formación del personal docente para este nivel. Esto significa que los esfuerzos nacionales tendrán que ser mayores, como lo son

los desafíos, ya que habrá menos posibilidades de contar con el apoyo y la experiencia de otros países.

2. En lo institucional

Se debe pensar en abrir la formación del personal docente a las universidades, ya que éstas han expresado su interés por el tema desde que se emprendió el trabajo con ellas. El interés de las universidades por la educación secundaria es mucho mayor que por el de la educación primaria. Sin embargo, no se debe dejar de lado a los INS, ya que la mayoría de los estudiantes del país no tiene acceso a las universidades.

Se deben establecer bases claras para poder efectuar convalidaciones más ágiles y fundamentadas, basadas en propuestas curriculares que han sido objeto de consenso. No debe haber mayor diferencia entre la formación que se logre en una universidad y la que se logre en un INS.

Será importante vincular el sistema nacional de formación del personal docente a las instituciones de formación técnica superior, pues ambas serán responsables de formar a los maestros del nivel secundario.

Notas

1. Estudio de la UNESCO citado en ETARE, 1993*b*.
2. Existen otras tareas relacionadas con la formación del personal docente que están siendo realizadas por el MECyD, como, por ejemplo, la formación de bachilleres en pedagogía (docentes que egresan de la secundaria) y la titularización de maestros interinos. Estos aspectos no han sido analizados en el presente trabajo, porque se consideran medidas de emergencia y, por consiguiente, transitorias.
3. Conformada por dos miembros del equipo técnico del nivel central a cargo de la reforma, dos miembros de la Secretaría de Educación Superior y Tecnología, y dos consultores externos.

Bibliografía

Bolivia. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. 1998. *Diagnóstico del sistema nacional de formación docente*. La Paz, VEIPS-UNSTP. (Documento de trabajo).

__. __. 1999*a*. *Compendio de legislación sobre la Reforma Educativa y leyes conexas*. La Paz.

__. __. 1999*b*. *Diseño curricular base para la formación de maestros del nivel primario*. La Paz, VEIPS-UDC.

__. __. 1999*c*. *Nueva organización del sistema nacional de formación docente*. La Paz, VEIPS-UDI. (Documento de trabajo).

Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa. 1993*a*. *Dinamización curricular: lineamientos para una política curricular.* La Paz, ETARE. (Serie Cuadernos de la Reforma.)

__. 1993*b*. *Reforma educativa: propuesta.* La Paz, ETARE. (Serie Cuadernos de la Reforma.)

Brasil: O uso de novas tecnologias na formação continuada de professores de ensino médio: a TV Escola

Avelino Romero Pereira

I. HISTÓRICO

Em 1995, o Ministério da Educação iniciou um programa de reforma da educação com o objetivo de adequar o sistema educacional brasileiro ao novo perfil constitucional do país, assim como ao novo contexto das relações políticas e econômicas de âmbito mundial. Nesse movimento, em dezembro de 1996 foi promulgada uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Essa Lei permitiu reposicionar o ensino médio dentro do sistema educacional, definindo-o como etapa final da educação básica, correspondendo aos três últimos anos dos onze de escolaridade básica. Os primeiros oito anos correspondem ao ensino fundamental.

Conforme a Lei, o novo ensino médio tem como finalidades: a consolidação e o aprofundamento de conhecimentos adquiridos anteriormente; a preparação básica para o trabalho e a cidadania; o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; e a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos.

Com base na Lei, o Ministério da Educação formulou, em conjunto com o Conselho Nacional de Educação, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, aprovadas em 1998, que regem a organização pedagógica das escolas de ensino médio do país. Essas Diretrizes estabelecem para os currículos de ensino médio a organização do conhecimento escolar em três áreas, a saber: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, e Ciências Humanas e suas Tecnologias. Para cada área é definido um conjunto de competências básicas e para o conjunto do currículo são estabelecidos dois princípios pedagógicos – de contextualização e interdisciplinaridade–, que devem assegurar a articulação entre as áreas e seus respectivos conteúdos.

Dentre os desafios para a implementação das mudanças, destaca-se a formação continuada dos profissionais da educação –professores, diretores e técnicos de apoio pedagógico das escolas, técnicos das Secretarias Estaduais de Educação. A situação da formação docente no ensino médio no país não é das piores, se comparada à situação do ensino fundamental (1ª à 8ª série). Dos docentes que atuam hoje no ensino médio, cerca de 90% possuem formação em nível superior. Entretanto, há significativas disparidades regionais, além de carência de professores com formação disciplinar específica e/ou formação pedagógica, especialmente na área de Ciências da Natureza e Matemática.

Daí a importância de serem mobilizados diferentes recursos e estratégias para promover a formação continuada desses docentes, a fim de assegurar a eles o pleno domínio dos conhecimentos a serem construídos pelos alunos, dos conhecimentos pedagógicos que viabilizarão a construção de competências pelos alunos, e dos conhecimentos a respeito da utilização de materiais e metodologias a serem mobilizados nas situações de aprendizagem.

Nesse sentido, o Ministério da Educação, por intermédio de sua Secretaria de Educação a Distância, vem desenvolvendo, nos últimos quatro anos, a TV Escola, com uma programação direcionada às escolas de ensino fundamental e médio, baseada na transmissão via satélite de documentários e debates, inclusive interativos, visando tanto à formação continuada dos profissionais quanto ao apoio à atividade pedagógica. O Ministério da Educação, por intermédio das Secretarias de Educação dos Estados e dos Municípios, distribui às escolas o equipamento necessário para captação da programação. Este equipamento é constituído por uma televisão, uma antena parabólica e um vídeo cassete. Cabe às escolas e sistemas a organização do acervo de fitas e o planejamento e execução das atividades de aprendizagem docente e discente.

II. UMA CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

O novo ensino médio brasileiro apóia-se em cinco princípios pedagógicos que têm impacto tanto sobre a organização curricular quanto gerencial das escolas: identidade, diversidade, autonomia, contextualização e interdisciplinaridade.

Ciente de que não se pode desenvolver estratégias de significativa mudança educacional sem que haja coerência entre as ações e os princípios que as devem nortear, o Ministério da Educação vem trabalhando com uma concepção de formação continuada sintetizada na expressão **autoformação de equipes escolares**. Respeitada a diversidade de situações e experiências existentes nas escolas brasileiras e a necessária afirmação de sua identidade, referida à construção de projeto pedagógico próprio, entende-se que a construção da autonomia pedagógica por parte das escolas só se pode dar mediante o exercício mesmo da autonomia.

Nesse sentido, busca-se romper com os modelos tradicionais de formação continuada baseados na oferta centra-

lizada de cursos de "atualização" ou de "reciclagem", de impacto duvidoso na melhoria dos processos de trabalho docentes. Considerados, portanto, os princípios de identidade, diversidade e autonomia, a formação deverá se desenvolver **por demanda** das escolas e não somente por oferta dos órgãos gestores ou das instituições formadoras.

E, considerados os princípios de contextualização e de interdisciplinaridade, tal formação deverá atentar para a realidade específica da escola e deverá levar em conta a necessária articulação e envolvimento das equipes escolares enquanto coletivos. Espera-se, com isso, superar-se o mero atendimento individualizado, reunindo-se professores de disciplinas específicas colhidos das mais diferentes escolas e realidades. Se, por um lado, a prática tradicional proporciona a troca de experiências, por outro, dificulta a consideração de problemas específicos e a superação da excessiva fragmentação disciplinar hoje verificada nos currículos escolares. Por isso dizemos que a formação continuada será uma formação **na escola** e **de equipe**.

Claro está que essa definição não invalida a recorrência a estratégias tradicionais para atender a demandas específicas de atualização ou de complementação de estudos. E há que considerar desde já as dificuldades para se compatibilizar o respeito às demandas com o desenvolvimento de programas de caráter universal por parte dos órgãos públicos de gestão educacional, a exemplo da própria TV Escola.

III. O ENSINO MÉDIO NA TV ESCOLA

Desde outubro de 1999, a TV Escola vem exibindo uma faixa específica de programação destinada às escolas de ensino médio, de segunda a sexta-feira, com uma hora diária e duas reprises.

Três vezes por semana é exibido o programa *Como Fazer?*, no qual são transmitidos documentários sobre temas variados, após os quais seguem-se comentários de três professores especialistas em disciplinas diferentes, atendendo-se às três áreas definidas no currículo do ensino médio. Em seus comentários, os professores apresentam orientações práticas, elucidando conceitos e questões apresentadas nos vídeos ou inferindo conceitos e questões não mencionados diretamente; sugerindo atividades a serem desenvolvidas com os alunos, além de indicações quanto a materiais de fácil acesso ou elaboração. Após os comentários individuais, segue-se um *momento de interdisciplinaridade*, em que os professores sistematizam suas observações, esboçando projetos integrados que poderiam ser desenvolvidos nas escolas.

Outro programa organizado conforme lógica semelhante é o *Acervo*, que vai ao ar uma vez por semana com documentários longos, de cerca de uma hora, exibidos na íntegra. Para compor o programa e orientar os professores, são gravados comentários bastante curtos, veiculados antes dos vídeos e que servem apenas para despertar ou direcionar a atenção para alguns aspectos do que será apresentado.

Além das sugestões gravadas em vídeo e transmitidas às escolas, os professores elaboram uma ficha escrita, contendo indicações precisas quanto às competências e conceitos que podem ser construidos a partir das atividades sugeridas, descrições minuciosas destas atividades, informações e conhecimentos necessários para o seu desenvolvimento, bem como sugestões de leitura, vídeos, *sites* na *internet* etc. O conjunto dessas fichas é disponibilizado via *internet* e, por meio impresso, é encaminhado às escolas para compor o acervo das mesmas e orientar o uso dos vídeos.

Uma grande inovação que esse formato traz está no recurso a professores de ensino médio como comentaristas. Rompe-se, com esse formato, os modelos tradicionais de programas que utilizam atores ou apresentadores de televisão, artificializando as abordagens e comprometendo a própria credibilidade dos programas junto ao público alvo. Ao contrário, recorrendo-se a professores que falam para professores, permite-se maior identificação entre o programa e a escola e maior credibilidade, na visualização concreta de que é possível realizar mudanças na ação pedagógica, uma vez que quem as está comunicando são profissionais que as puseram efetivamente em prática.

Outra vantagem é que um mesmo programa alcança dois objetivos: a orientação pedagógica ao professor e a sua atualização ou complementação de estudos, mediante a exibição de documentários recentes, rigorosamente selecionados conforme critérios de pertinência à faixa etária dos alunos, de pertinência frente às demandas formuladas pelas equipes escolares, e de qualidade quanto ao tratamento dos temas e à resolução técnica.

O terceiro programa da faixa do ensino médio chama-se *Ensino Legal*. Trata-se de um programa de debates, enriquecido com entrevistas e documentários curtos, cujo tema é a própria reforma educacional. Visa a esclarecer e exemplificar a aplicação de seus princípios filosóficos, epistemológicos e pedagógicos nas atividades de docência e de gestão. Direcionado não só aos professores, deve apoiar o trabalho de reflexão e formação de diretores e técnicos das escolas e das Secretarias de Educação, além do trabalho de difusão junto aos alunos e à comunidade externa à escola.

Além desses três programas, a TV Escola veicula o *Salto para o Futuro*, programa de debate interativo, cujos temas atendem as demandas feitas ao Ministério da Educação, pelas escolas e Secretarias de Educação de Estados e Municípios, abordando todos os níveis e modalidades de educação. A recepção é organizada em telepostos ou nas próprias escolas e preparada com o envio prévio de textos orientadores das discussões e apóia-se na interação ao vivo, mediante telefone, *fax* ou *e-mail*.

IV. DIFICULDADES E PERSPECTIVAS

O Ministério da Educação tem realizado avaliações sobre o impacto e a efetividade da programação da TV Escola junto às escolas e às Secretarias de Educação. Destacamos uma avaliação realizada em 1999 pelo Núcleo de Estudos de Políticas Públicas (NEPP), da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp, São Paulo). Embora esteja centrada na programação veiculada para apoiar o ensino fundamental, suas conclusões permitem fazer algumas reflexões igualmente válidas para o ensino médio.

Além dessa avaliação formal, nos valemos aqui de informações colhidas em contatos diversos com professores que procuram o Ministério, para obter informações e materiais, e em contatos diretos com as equipes das Secretarias Estaduais de Educação responsáveis pela gestão das redes de escolas de ensino médio, em reuniões especial-

mente realizadas para discutir, planejar e avaliar as ações desenvolvidas.

As avaliações têm revelado algumas dificuldades que devem ser consideradas. Primeiramente, há as dificuldades de ordem técnica ou infra-estrutural. Há problemas quanto à falta de espaço apropriado nas escolas para a instalação dos equipamentos de recepção e gravação, organização do acervo de fitas e manutenção do equipamento.

Alguns dos professores e diretores entrevistados queixaram-se da falta de treinamento para o uso pedagógico dos programas. No caso da programação voltada para o ensino médio, esta dificuldade pode ser considerada superada, uma vez que o próprio programa já está concebido de modo a propiciar aos professores orientações quanto ao uso do material.

Uma terceira ordem de dificuldades diz respeito ao pouco uso da programação na própria formação continuada dos professores, resultante da situação institucional da escola. As razões apontadas pela pesquisa para o problema são a baixa escolaridade dos diretores de escola –problema menor no caso do ensino médio–, a ausência de coordenador pedagógico para dinamizar o trabalho, a ausência de um técnico específico para cuidar da organização e manutenção do equipamento e do acervo, a falta de tempo para que os professores assistam aos programas –muitos revelaram assisti-los fora da escola– e a ausência de projeto pedagógico na escola.

Um importante índice da situação de utilização efetiva do programa por parte das equipes escolares é a gravação dos programas, para reprodução e utilização posterior na escola: a pesquisa amostral realizada em 1999 revelou que, embora o Ministério tivesse veiculado 2.757 filmes, 49,5% das escolas possuíam menos de 100 deles gravados, 26% possuíam mais de 100 e 20% não possuíam nenhum.

As dificuldades permitem tecer comentários sobre a problemática da autonomia das escolas, seja no âmbito financeiro, gerencial ou pedagógico. Como a implementação do programa foi movida pela lógica da descentralização das ações e políticas públicas do Ministério da Educação, os recursos para a compra dos equipamentos foram repassados às Secretarias ou às escolas. Entretanto, tem faltado tanto às Secretarias quanto às escolas prever recursos para a manutenção dos equipamentos e para a compra de fitas de vídeo para as gravações. Isso, sem dúvida, reflete ainda um certo nível de resistência à incorporação das novas tecnologias ao cotidiano escolar. Outro indício disso é a reivindicação que muitos professores fazem no sentido de haver um profissional específico para acompanhar a utilização da programação na escola, reveladora da própria dificuldade, fruto de desconhecimento ou até temor de muitos professores com relação ao uso do equipamento.

Ao lado das dificuldades de ordem financeira, há que se considerar os aspectos pedagógicos diretamente envolvidos no problema. A ausência de projeto pedagógico na escola é um fato que tem impacto não só sobre a construção da efetiva autonomia pedagógica, mas também sobre a autonomia administrativa, visto que esta dimensão do trabalho escolar deve estar submetida e voltada à dimensão pedagógica. A inexistência do projeto pedagógico como obstáculo indica a fraqueza da escola enquanto espaço de ação coletiva no encaminhamento de soluções para seus próprios problemas. Indica, portanto, o estado incipiente em que se encontra o processo de construção da autonomia da escola, o que, sem dúvida, tem reflexos na construção da autonomia do educando, princípio inscrito nas finalidades do ensino médio e da educação como um todo.

Sem dúvida, a principal dificuldade na implementação da estratégia de formação continuada adotada, centrada na escola e na ação autônoma de sua equipe, reside no fato de que o sucesso da estratégia depende da própria finalidade a ser alcançada, que é a efetiva construção da autonomia da escola. Para fugir à tautologia presente no dilema, é preciso primeiramente reconhecer, como já fizemos acima, que não se pode educar para a autonomia sem o exercício da autonomia. Nesse sentido, não se pode abrir mão de envolver e comprometer o professor no processo de sua própria formação continuada, sob pena de não se conseguir que ele se constitua um agente autônomo na coordenação do processo de trabalho pedagógico realizado no interior da escola.

Avançando nessa perspectiva, é preciso ainda reconhecer que a autonomia deve ser entendida como conceito e como prática **em construção**, ou seja, como processo dinâmico e dialético, amparado na interação de fatores variados, desde os agentes diretos que atuam nas escolas até os agentes fomentadores situados nos órgãos de gestão – Secretarias e Ministério da Educação. O caminho está em conceber e aplicar estratégias eficientes de difusão, avaliação e assistência técnica permanente, para apoiar as escolas em seu trabalho de organização, planejamento, execução e avaliação interna. A distribuição às Secretarias e às escolas de material impresso com orientações sobre o próprio uso do programa tem sido uma ação importante para torná-lo mais conhecido e de uso mais eficiente. Além disso, a parceria entre o Ministério e as Secretarias tem levado à realização constante de encontros entre os técnicos responsáveis pelo acompanhamento do programa, de maneira a assegurar a concretização de tais estratégias e ações.

Não obstante as dificuldades, as avaliações têm demonstrado um progressivo avanço em todos os sentidos, na medida em que revelam índices crescentes, embora ainda abaixo do necessário, de utilização do programa com fins de formação continuada e de apoio pedagógico. A conclusão otimista é que, apesar das dificuldades, têm sido alcançados patamares sucessivamente mais altos de incorporação das tecnologias audiovisuais ao cotidiano das escolas, ao passo em que se reduz a resistência dos educadores. A continuidade e revisão permanente das ações, referidas ao reconhecimento do caráter dinâmico do processo de construção da autonomia escolar, sem dúvida permitirá novos resultados positivos no futuro.

Chile: Mejoramiento de la formación inicial de profesores: conjunción de políticas nacionales e iniciativas institucionales

Beatrice Avalos

I. INTRODUCCIÓN

Son pocas las descripciones de experiencias bien logradas en el campo de la formación del personal docente de los países en desarrollo. Se habla mucho sobre reformas de tipo estructural, como por ejemplo elevar el nivel de la formación, desde el secundario al terciario o desde el terciario al universitario (Messina, 1997). Se da cuenta también de cambios curriculares para la formación del personal docente producidos centralmente en los ministerios de educación. Pero no es mucho lo que se documenta sobre cómo estos cambios afectan realmente la calidad de los procesos de formación del personal docente en situaciones y condiciones concretas.[1]

Sin embargo, en los países que se encuentran realizando reformas educativas se observa cada vez más que el éxito de estas reformas depende tanto de la mejora de la formación inicial como del fortalecimiento de una buena formación en servicio (Navarro y Verdisco, 1999). Así es como en América Latina ya hay varios intentos de cambio en la formación inicial del personal docente. Este es el caso en Argentina, Bolivia, Brasil y el Perú, entre otros países. También es el caso en Chile.

En tiempos pasados, Chile hacía noticia por la calidad de sus instituciones de formación de profesores. La Escuela Normal de Preceptores, fundada en 1842 por el educador argentino Domingo Faustino Sarmiento, se convirtió en un modelo de formación de profesores de educación primaria en América Latina. La Facultad de Filosofía y Educación de la Universidad de Chile –que se creó a fines del siglo XIX– también logró convertirse en un modelo de formación de profesores de educación secundaria de calidad. Los egresados de las Escuelas Normales chilenas y de la Universidad de Chile proporcionaron una educación de calidad a muchas generaciones de la clase media chilena (y, en el caso de las Normales, a jóvenes de clases más bajas). Esta tradición se mantuvo hasta fines de la década de los cincuenta. Gradualmente, y especialmente durante el gobierno militar (1973-1989), las condiciones de trabajo de los profesores, sus remuneraciones y, por ende, su prestigio en la escala social, se deterioraron (Cerda, Silva y Núñez, 1991). Se implementaron también políticas desarticuladas de formación del personal docente que contribuyeron a rebajar aún más el prestigio de la profesión. Hubo menos jóvenes capaces que consideraron a la docencia como una posible profesión de vida y las instituciones formadoras se estancaron, al mismo tiempo que se creaban otras nuevas de dudosa calidad. Así, a mediados de la década de los noventa existía una insatisfacción generalizada sobre la calidad de los programas de formación de personal docente; algo que era reconocido no sólo por el público en general, sino también en las propias instituciones de formación.

II. LOS PROGRAMAS DE MEJORAMIENTO EDUCATIVO EN CHILE

La Reforma Educacional chilena, que incidía sobre los niveles básico y medio del sistema[2] mediante una serie de programas destinados al mejoramiento de la calidad y la equidad, estaba produciendo modificaciones que demandaban cambios de la enseñanza en el aula. Las instituciones formadoras de maestros no habían participado mucho en estos cambios y más bien se habían mantenido distantes de ellos. Sin embargo, era obvio que tanto los principios que inspiraban la reforma y favorecían la participación de los profesores en el mejoramiento de las escuelas y una pedagogía centrada en el educando, como los nuevos marcos y programas curriculares requerían profesores preparados para afrontar estos desafíos.

Enfrentado a la disyuntiva de la necesidad de cambio, por una parte, y la falta de poder para iniciar tal cambio en las instituciones formadoras de maestros, por la otra, el gobierno tomó la decisión de impulsar reformas mediante un concurso nacional. Con este propósito lanzó un proceso que comprendió una etapa de estimulación de ideas antes de entregar las bases para el concurso.[3] Esta etapa fue seguida de la comunicación oficial de las Bases del Concurso y el llamado propiamente dicho a comienzos de 1997.

Las Bases del Concurso establecieron como elementos centrales que todos los proyectos se propusieran cambios en el currículo destinado a la formación del personal docente, indicasen cómo se proponían hacerlo e incluyesen medidas para mejorar los procesos de formación, así como la calidad académica y profesional de los docentes encargados de la formación de los profesores. Se entendió por 'procesos de formación' las estrategias de formación y el estilo de trabajo con los estudiantes para que lograran su aprendizaje, así como la forma en que integrarían teoría y aprendizaje práctico.

Al cabo de un proceso de presentación, evaluación y adjudicación que duró un año, 17 instituciones fueron elegidas para desarrollar sus proyectos en un período de cuatro años y recibir el financiamiento correspondiente. Con este propósito se destinó un fondo de US$25 millones, que se adjudicó a las instituciones en función de su tamaño y los requerimientos de cada proyecto. Las instituciones fa-

vorecidas se distribuyen geográficamente desde el extremo norte hasta el extremo sur del país y comprenden aproximadamente el 80% de los estudiantes inscritos en carreras de pedagogía.

Una vez adjudicados los proyectos, su gestión ha tenido dos centros de operación. El primero está en cada una de las 17 instituciones que han debido organizar una unidad de gestión a cargo de un coordinador ejecutivo y ser asesorada por un comité consultivo en el que se integra un representante del Ministerio de Educación. El segundo centro de gestión es el equipo coordinador central creado por el Ministerio de Educación. Este equipo ha ido ejerciendo diversas funciones: monitoreo del desarrollo de los proyectos, revisión de los informes financieros y de actividades enviados por las instituciones, asesoramiento mediante información y la organización de actividades destinadas a intercambiar experiencias y conocer nuevas experiencias en este campo. El equipo también ha organizado la evaluación a medio término de los proyectos y deberá eventualmente dar cuenta de los resultados del proyecto mediante una evaluación al término de su ejecución.

1. El proceso de cambio

En el momento de presentar sus proyectos, y en concordancia con las Bases del Concurso, las instituciones pudieron optar por realizar un cambio integral de sus procesos de formación o seleccionar un área dentro de ellos. De hecho, y en razón del diagnóstico elaborado por las instituciones, todos los proyectos tuvieron un foco integral. En efecto, los diversos diagnósticos institucionales concordaron en señalar como centrales los siguentes problemas:

- Existencia de currículos fragmentados, recargados y, en cierto modo, atrasados.
- Ausencia de una visión coherente de la formación del personal docente, lo que se hacía evidente en la falta de articulación entre actividades de formación teórica y práctica, así como en un contacto limitado con las escuelas antes de realizar la práctica intensiva del último semestre de formación.
- Procesos de formación que mostraban estilos de enseñanza directivos, centrados en la autoridad del profesor y ofrecían a los estudiantes de pedagogía pocas oportunidades para el estudio independientes y la reflexión.
- Inadecuada dotación de las bibliotecas, escasos recursos de apoyo para la enseñanza –sobre todo de computadoras–, así como también deficientes condiciones de la infraestructura física (aulas, laboratorios y oficinas para los docentes).
- Nivel académico inadecuado del personal docente (especialmente de quienes estaban encargados directamente de la formación de los profesores), con una edad promedio de más de 50 años. Pocos docentes habían cursado estudios de posgrado de nivel doctoral, y muy pocos investigaban y publicaban en revistas académicas.
- Estudiantes con bajo nivel de entrada –resultados de la educación media y prueba de aptitud académica– y poco motivados para los estudios de pedagogía. El número de estudiantes inscritos en estas carreras había disminuído año tras año desde fines de la década de los ochenta.
- Los programas de formación se estructuraban e implementaban de forma casi totalmente aislada de las escuelas y de los proyectos de la reforma educativa nacional.

Todos los proyectos de las 17 universidades habían reconocido la seriedad de estos problemas y propusieron medidas para tratar de superarlos. En la sección siguiente examinaremos cómo se han ido desarrollando estos proyectos. Con este propósito focalizaremos nuestra atención en las siguientes áreas: a) perspectiva teórica; b) contenido y procesos de la formación del personal docente; c) el aprendizaje práctico y d) la calidad de los docentes formadores y de los estudiantes de pedagogía, así como de los recursos para la enseñanza.

2. Cambios de perspectiva teórica sobre la formación de profesores

Quizá sin haber realizado un examen exhaustivo de la literatura actual sobre el tema de la formación de profesores, la perspectiva teórica de los proyectos refleja lo que podríamos considerar como tendencias dominantes en este campo.

Una visión cognitivista del aprendizaje

El lenguaje utilizado en la formulación de los proyectos para describir sus objetivos y principios de acción se aleja del énfasis conductista heredado de la reforma curricular de la década de los sesenta en Chile. Por ejemplo, a medida que se han ido implementado los cambios curriculares se registra un énfasis creciente en la realización de actividades que permitan que los estudiantes construyan sus propias significaciones durante el proceso de aprendizaje y que al formarlas tomen en cuenta lo que los estudiantes aportan al proceso. También se proponen cambios en los procesos de enseñanza que proporcionen a los estudiantes oportunidades de conocer un espectro amplio de estrategias de enseñanza, así como oportunidades para decidir cómo y cuándo utilizarlas.

Enseñanza reflexiva, investigación-acción y aprendizaje mediante la acción

Estos enfoques se indican en la formulación de los proyectos mediante referencias a la literatura correspondiente (por ejemplo, Schön, 1983; Zeichner y Liston, 1987) y a documentos importantes de política internacional como el Informe Delors (1996) y los documentos de la reforma educacional chilena. Como se indicará más tarde, en la práctica esto ha implicado la necesidad de reorganizar el currículo y los modos de enseñanza de manera que se ofrezca a los estudiantes la oportunidad de reflexionar sobre sus experiencias y aprender a enseñar mediante proyectos de investigación-acción.

Desarrollo de la autonomía y la capacidad de tomar decisiones

Los proyectos proponen el desarrollo de estrategias que preparen a los futuros profesores para que puedan responder a las demandas de la reforma educacional, tales como participar en el desarrollo de proyectos educativos en las

escuelas, adaptar los marcos curriculares y los programas a las diferentes condiciones de las escuelas y los alumnos.

Aprender a enseñar en situaciones de colaboración

El concepto de «colaboración» prácticamente no se advertía en el lenguaje y la práctica de las instituciones formadoras de profesores. Las estructuras curriculares no daban tiempo al estudiante para que aprendiera y estudiara en forma colaborativa. Tal vez como resultado de las ponencias presentadas en un seminario internacional en 1997 –organizado al comenzar la redacción de los proyectos–, se advierte ahora mayores oportunidades en las estructuras curriculares para el desarrollo de actividades que permiten aprender colaborando.[4]

3. La revisión del currículo de formación

Dadas las condiciones en que se encontraban las instituciones de formación, el currículo era el área de mayor importancia y más difícil de cambiar. Pero como los proyectos se habían redactado sobre la base de un acuerdo entre los docentes (aun cuando la participación no fue todo lo amplia que hubiera sido deseable), existían ideas sobre cómo proceder con respecto a esta revisión. Si se considera en su conjunto el desarrollo de la revisión curricular y el proceso mismo de implementación, sobresalen 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, 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 de los nuevos currículos de la educación basica 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 totalidad del programa de estudios.

La forma como estos principios se han aplicado varía según las instituciones, dependiendo del énfasis que ellas mismas le dan y de sus posibilidades de implementación. En general, la mayoría de las instituciones ha tratado de reducir la sobrecarga curricular, aumentar la integración entre áreas curriculares e introducir diversas estrategias para enseñar los contenidos curriculares. En cierto modo, estos nuevos currículos sugieren que hay cambio de lo que podríamos llamar una estructura "tradicional" hacia "nuevas" estructuras curriculares.

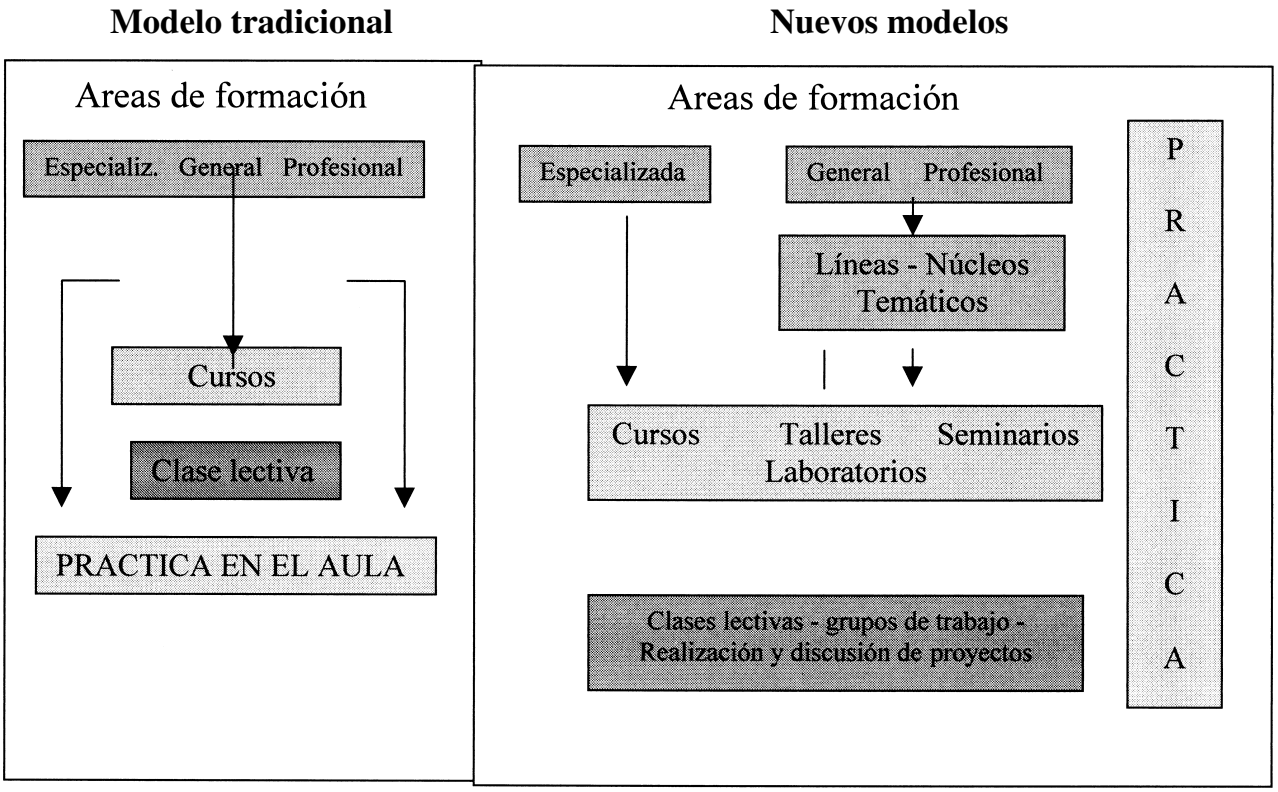
La estructura curricular **tradicional** presenta, por lo general, una secuencia de cursos relacionados con áreas disciplinarias. Los cursos se negocian según las distinciones convencionales entre educación general, especialización en los contenidos de la enseñanza y preparación profesional. El proceso de negociación del currículo refleja el poder que tienen los individuos y los departamentos para imponer sus propias perspectivas. La práctica docente se visualiza como una etapa subsecuente del aprendizaje teórico. Todo ello indica que la organización curricular es lineal.

Los currículos **nuevos** rompen la estructura tradicional de diversas maneras. El principio más importante en que han concordado todas las instituciones es que por lo menos para la preparación profesional (y en algunos casos también en el aprendizaje de los contenidos) el aprendizaje teórico debe ser relevante para la enseñanza y reconocible en las experiencias prácticas a las que se somete a los estudiantes; por lo tanto, aprender a enseñar debe ser un proceso gradual que se desarrolla a lo largo del programa de estudios. Para lograrlo, algunas instituciones han organizado su currículo en áreas integradas o "líneas". Por ejemplo, el currículo de una de las universidades cubre, entre otras, las siguientes líneas temáticas: "Planificación y Programación de Actividades Educativas", "Conocimiento y Aprendizaje" o "Informática y Multimedia". A su vez, cada "línea" contiene "núcleos" temáticos que se planifican anualmente. Otra de las universidades ha organizado el currículo en lo que llama 'talleres universitarios'. Estos talleres cubren áreas temáticas amplias que se enseñan de forma interdisciplinaria mediante clases, conferencias y seminarios. Algunos de los temas de estos talleres son los siguientes: "Aprendizaje y Enseñanza", "Diversidad Social y Escuelas", temas relacionados con los contenidos de la enseñanza y su metodología, valores y educación democrática, e informática. Otra universidad está reorganizando su currículo de formación profesional sobre la base de problemas (educación basada en problemas). Todas las nuevas estructuras curriculares han convertido a las experiencias prácticas (contacto con escuelas y procesos de enseñanza) en una actividad que se desarrolla en forma gradual a lo largo de los años de estudio. La figura siguiente trata de ilustrar estos cambios:

La revisión de los currículos consideró como consecuencia casi inevitable la necesidad de cambiar el foco de atención de los programas de formación y el modo de trabajar con los estudiantes de pedagogía. La reforma educacional en curso había introducido una visión constructivista del aprendizaje y la enseñanza, así como un modo colaborativo de producir la mejora en las escuelas. Estos elementos no se habían reflejado en los programas de formación del personal docente más allá de los esfuerzos de algunos de sus profesores. Sin embargo, algunas instituciones sí habían introducido cambios y estaban dispuestas a compartir sus experiencias.

En el proceso destinado a repensar y reformular el currículo para la formación del personal docente, las discusiones se centraron en el proceso de cómo se aprende a enseñar. Sobre la base de principios constructivistas, se decidió otorgar más tiempo para que los estudiantes pudieran trabajar independientemente, o se crearon situaciones de taller o seminarios que permitieran a los estudiantes discutir y poner en cuestión su propio aprendizaje, así como la nueva información recibida. También sobre la base de principios constructivistas se procuró reducir la cantidad y diversidad de unidades de contenido, concentrándose en aquellas con mayor poder para generar nuevos conocimientos.

FIGURA 1: Modelos de organización curricular



Desde otra perspectiva, el rol que deben asumir los maestros para generar entre sus alumnos el sentido del valor de la participación democrática o del respeto por la diversidad de sus alumnos sirvió de criterio para incluir estos temas en el currículo de la formación y establecer modos diferentes de organizar las experiencias de enseñanza y aprendizaje. Dado que los nuevos profesores tendrán que realizar sus tareas en un mundo caracterizado por nuevas formas de acceso a la información y donde todas las escuelas tendrán computadoras, se exigió la inclusión de un área de informática no sólo como curso, sino como instrumento de aprendizaje presente en todo el currículo.

4. La reestructuración y el mejoramiento del componente práctico

Este componente fue considerado como uno de los más importantes en el momento de formular los proyectos. Los cambios que actualmente se implementan comprenden tres elementos: una estructura graduada, nuevas herramientas y nuevas relaciones.

Una estructura graduada

Todos los programas están introduciendo algún tipo de experiencia práctica a partir del primero o segundo año de formación. Si bien el modo preciso de hacerlo varía de una institución a otra, el tenor general de la secuencia es el siguiente:

- Observación de escuelas o situaciones sociales/educacionales, y oportunidades para analizar lo observado.
- Participación supervisada en la realización de tareas, ya sea en aulas o escuelas.
- Actividades de enseñanza de cobertura limitada, por lo general ligadas a la realización de proyectos supervisados.
- Plena responsabilidad docente durante un período de 12 a 15 semanas.

Actualmente, con dos años de implementación, todavía se está en el proceso de planificar y experimentar las actividades precisas que realizan los estudiantes.

A continuación se describe la estructura de experiencias prácticas, a partir de la observación realizada por uno de los evaluadores de los proyectos.

La estructura de la práctica se ha revisado en el nuevo programa. La nueva programación es la siguiente:

a) Las experiencias prácticas se desarrollan en seis fases comprendidas entre el cuarto y el noveno semestre del programa de estudios.
b) Se utiliza un grupo de 10 escuelas para los fines de las experiencias prácticas.
c) Durante la Fase 1, grupos pequeños de estudiantes de diferentes especialidades visitan varias escuelas y las observan durante un período de dos horas cada semana. Aprenden *in situ* la forma como se administra el sistema educacional chileno. Además, descubren los roles de los maestros, la familia y la comunidad local en relación con la escuela. Para asegurar que sus observaciones se concentren de manera apropiada, se les pide que completen un Formulario de Observación.
d) La evaluación de la Fase 1 de la práctica profesional se pondera de la siguiente manera: informe escrito (60%), auto-evaluación (20%) y evaluación de los pares (20%). A los estudiantes se les entrega un

esquema para la elaboración de sus informes y una lista de categorías en las que deben fijarse para la auto-evaluación y la evaluación de los pares.

e) A medida que aumenta la experiencia en sus prácticas, los estudiantes deben permanecer en las escuelas por períodos más largos realizando proyectos de investigación colaborativa. Así, al llegar a la sexta y última práctica en el noveno semestre, desarrollan un programa de enseñanza que ellos mismos han diseñado sobre la base de sus observaciones y de algún tema específico relacionado con la enseñanza de su disciplina (en este caso el inglés). Esta etapa culmina con la presentación de un informe final sobre su proyecto a sus compañeros de la universidad.

Herramientas nuevas

La forma usual de prepararse para la fase final de las experiencias prácticas involucraba la observación de clases, la preparación de material de enseñanza y, de vez en cuando, la preparación de alguna innovación que pudiera ensayarse en el aula. Con los nuevos proyectos se están introduciendo nuevas herramientas para las experiencias prácticas. Este es el caso de la discusión de descripciones de clases, o la simulación de situaciones escolares o de enseñanza en el aula, acompañadas de la retroalimentación de los pares. También se comienza a utilizar el sistema de portafolios como herramienta importante de aprendizaje y evaluación.

Nuevas relaciones

Para poder ofrecer más experiencias prácticas a los estudiantes ha sido necesario construir más y mejores relaciones con las escuelas, así como con los profesores de las escuelas que supervisan el aprendizaje práctico. Antes de los cambios, la elección de las escuelas a las que se enviaba a los estudiantes en práctica dependía de la voluntad de las autoridades de la escuela de recibirlos y, por lo general, la supervisión que recibían por parte de los profesores era muy limitada. Esto está cambiando. Las universidades tratan de buscar escuelas apropiadas para la práctica y establecen 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.

5. *Los factores que inciden sobre el mejoramiento de los procesos de formación*

El mejoramiento de la calidad de los procesos de formación depende de una serie de factores que fueron reconocidos como tales al formularse los proyectos y al decidirse los montos de financiamiento que se les asignaría. Los principales factores son los siguientes: a) calidad de los postulantes a las carreras de pedagogía; b) calidad de los formadores y c) recursos para la enseñanza y otros recursos materiales. En lo que se refiere a este último factor, es decir, a los recursos para la enseñanza, todas las instituciones han realizado mejoras notables tanto en sus bibliotecas como en sus recursos para la informática e infraestructura física. Cualquiera que hubiera conocido la situación anterior a 1997 puede dar fe de esta mejora. Las políticas y acciones que se refieren a los otros dos factores mencionados arriba se presentan a continuación.

Mejor calidad de los postulantes y futuros profesores

El mejoramiento de la calidad en el momento de entrada de los futuros docentes se ha impulsado mediante dos medidas. La primera está constituida por un fondo que otorga becas que cubren la matrícula a los mejores alumnos egresados de la educación media que desean seguir estudios de pedagogía. Este fondo, que se encuentra en su tercer año de aplicación, ha generado un aumento notorio del número de estudiantes de calidad interesados por la pedagogía que reciben becas para ingresar a las instituciones que ellos mismos eligen. El cuadro siguiente ilustra la situación:

CUADRO 1. Beneficiarios de becas de pedagogía para egresados destacados de la educación media

Año	Nº de estudiantes calificados que postularon a becas de pedagogía	Nº de postulantes con becas de pedagogía matriculados en instituciones de formación
1998	179	122
1999	400	240
2000	401	265

Además de las becas para estudiantes destacados, las instituciones de formación han desarrollado una serie de actividades destinadas a estimular la entrada a las carreras de pedagogía. Entre ellas se cuentan las visitas a liceos y las invitaciones a que estudiantes interesados visiten la universidad. Una que otra institución también ha realizado actividades propedéuticas para estudiantes interesados en ciertas áreas deficitarias, como es el caso de la enseñanza en diversas ramas de las ciencias naturales. En su conjunto, estas actividades han generado un aumento del 13% de la matrícula en las carreras de pedagogía en 1999.

Si bien es importante contar con buenos estudiantes en las carreras de pedagogía, también lo es poder diagnosticar las deficiencias en habilidades básicas (lingüísticas y numéricas) que traen todos los que ingresan a estas carreras. De ahí que se haya decidido aplicar una prueba de medición de estas habilidades, que está siendo elaborada con el apoyo técnico del Educational Testing Service de los Estados Unidos. Se espera aplicar la prueba en forma experimental a fines de 2000 y, a partir de entonces, organizar actividades de apoyo para mejorar el rendimiento de los estudiantes con problemas en estas áreas.

El mejoramiento de los docentes formadores

Los resultados de los cambios propuestos por los proyectos descritos con anterioridad dependen en gran medida de la voluntad y la capacidad del personal acádemico encargado de formar a los futuros docentes. Como en toda situación que involucra cambios, existen diversas condiciones que afectan la voluntad y la capacidad para formar parte de los cambios. Algunas de estas condiciones se relacionan con el grado de participación que tuvieron estos miembros del personal académico durante la planificación del proyecto, así como su edad y experiencia. La voluntad y la capacidad también dependen de las oportunidades que tienen los formadores de repensar sus posiciones y abrirse a otras experiencias. Tanto el equipo coordinador del Ministerio de Educación como las instituciones mismas han proporcionado esas oportunidades a un número cada vez mayor de miembros del personal académico. Antes de comenzar la redacción de los proyectos, el Ministerio de Educación organizó un seminario internacional al que se invitó a autoridades responsables de las instituciones formadoras de docentes con el fin de conocer la experiencia y la visión de diversos especialistas en formación de profesores.[5] A medida que los proyectos iban implementándose se organizaron encuentros cuya atención se focalizó en los temas que iban apareciendo como importates o preocupantes. En estos encuentros, los participantes pudieron analizar experiencias relevantes con los especialistas invitados y debatir lo que se estaba realizando en los diversos proyectos. Algunos de los temas tratados incluyeron el modo de organizar la práctica graduada, la formulación de estándares reguladores de la formación del personal docente y el currículo basado en problemas. Del mismo modo, algunos de los responsables de los proyectos en Chile han sido invitados a compartir sus experiencias en otros países latinoamericanos tales como el Peru, Bolivia y Brasil. También existe comunicación y apoyo mutuo entre los miembros del personal académico de las diversas instituciones que están implementando proyectos.

Además, se han desarrollado formas más estructuradas de ampliación de perspectivas mediante viajes y estadías de docentes universitarios chilenos en instituciones extranjeras. El cuadro siguiente ilustra la naturaleza de algunas de estas estadías.

CUADRO 2. Tipos de programa e instituciones donde se han realizado estadías de profesores universitarios chilenos (1998)

Tipo de Programa	Instituciones Visitadas
Disciplina de especialización	Universidad de La Habana (Cuba) Universidades Complutense, Alicante, Barcelona, Oviedo y Madrid (España) Mueseo de Historia Natural (Francia)
Organización de las experiencias de práctica docente	Universidad de Northern Iowa (EE.UU.)
Educación multicultural	Universidad del Quebec (Canadá)
Formación de docentes para la educación pre-escolar y básica	Centro Golda Meier (Israel) Universidad de Costa Rica
Enfoques sobre la formación de docentes	Universidad Pedagógica "Felix Varela" (Cuba) Universidad de Tel Aviv, Jerusalén y Haifa (Israel) Universidad de Northern Iowa (EE.UU.) Universidades Complutense y Autónoma de Madrid (España) Universidad de Colorado (EE.UU.)
Currículo de la formación de docentes	Universidad de Sevilla y Alcalá (España)
Educación en valores en la formación de docentes	Universidad de Barcelona (España) Universidad de Lovaina (Bélgica)

Los proyectos de cada institución cuentan también con fondos para la realización de estudios de posgrado (maestría y doctorado) por parte de jóvenes académicos, tanto en instituciones nacionales como extranjeras. En cada institución hay por lo menos dos personas que se encuentran realizando este tipo de estudios.

6. Evaluaciones formativas a medio término

Con el propósito de obtener información más sistemática sobre los avances y dificultades en la implementación de los proyectos, el Ministerio de Educación contrató evaluadores externos para realizar evaluaciones formativas en todas las instituciones.[6] Estas evaluaciones comenzaron a efectuarse en 1999 y cubrieron seis instituciones. En 2000 se está evaluando al resto de las instituciones.

Las evaluaciones se han centrado en tres áreas principales: a) el currículo y los procesos de formación empleados; b) la preparación de profesores secundarios en inglés y ciencias, y la relación entre la formación y las demandas del nuevo currículo nacional, y c) la gestión de los proyectos. Para el segundo grupo de instituciones que está siendo evaluado en el momento de escribirse este trabajo se ha agregado una evaluación de lo que se realiza en el campo de las tecnologías de la comunicación y la información.

En lo que sigue abordaremos la fase de la evaluación que se implementó en 1999 en seis instituciones. En todas ellas se cubrió el área de currículo y procesos formativos, pero las otras dos se realizaron selectivamente, dependiendo de si la institución impartía o no formación de profesores secundarios en ciencias e inglés, así como de otros factores, en lo que se refiere a la gestión. En todos los casos se recogieron datos mediante entrevistas con los coordinadores y otras autoridades, reuniones con académicos y estudiantes, entrevistas a profesores mentores de las escuelas, revisión de documentos, observación de clases universitarias y examen de las instalaciones físicas y de los recursos para la enseñanza (bibliotecas y laboratorios). Los datos se recogieron durante visitas que, en su conjunto, duraron aproximadamente dos semanas por institución.

Las características de las seis instituciones evaluadas se presentan en el Cuadro Nº 3.

CUADRO 3. Características de las universidades y los proyectos evaluados en 1999

Universidades	Tipo de institución	Nº de Estud.[3]	Ubicación geográfica	Nivel socio-económico	Enfoque de la evaluación			
					Currículo y formación	Ciencias	Inglés	Gestión
Bío-Bío	Pública	734	Regional	Medio bajo	X		X	
C. Valparaíso	Privada[1]	159	Regional	Medio	X	X	X	X
C. Temuco	Privada[1]	552	Regional	Medio bajo	X	X		
Central	Privada[2]	152	Metropol.	Medio alto	X			
Los Lagos	Pública	1.010	Regional	Medio bajo	X		X	X
Raúl Silva H.	Privada[2]	2.610	Metropol.	Bajo y medio bajo	X		X	X

[1] Con financiamiento público
[2] Sin financiamiento público
[3] Estudiantes matriculados en carreras de pedagogía

7. Principales resultados de las evaluaciones

Si bien los resultados son pertinentes para cada institución evaluada y en función de la naturaleza de los respectivos proyectos, a continuación se indican aquellos que son comunes a varias instituciones. Los resultados se refieren tanto a logros como a problemas que requieren atención. La mayoría de los resultados que se describe corresponden a cinco de las instituciones, ya que la sexta debe considerarse como un caso aparte.

Los cambios curriculares

Todas las instituciones evaluadas habían realizado cambios en el currículo. Inicialmente, la participación de los docentes en esta revisión fue desigual. En algunos casos, los docentes expresaron que no habían participado y en otros indicaron que no se sentían satisfechos con los cambios propuestos. Sin embargo, al terminar el segundo año de implementación de los proyectos su compromiso y participación había aumentado.

En una de las instituciones evaluadas (la Universidad de Los Lagos) el cambio en el currículo fue bastante radical. En las demás lo fue menos, si bien todas habían revisado los contenidos y disminuido la cantidad de cursos y clases que requieren la presencia de los alumnos. A juicio de los evaluadores, sin embargo, esta reducción de clases presenciales podría ser mayor, sin que perjudique el cumplimiento de los objetivos propuestos. El proceso de negociación de los tiempos que se asignarían a los cursos no dejó de producir tensiones. Éstas se han producido entre los miembros del personal académico responsable de la enseñanza de las disciplinas y los encargados de la formación profesional, así como entre los que favorecían un currículo centrado en asignaturas individuales y los que favorecían un currículo integrado. Igualmente, se observaron diferencias en la forma de presentar los programas de estudio. La mayoría de estos programas no presenta información sobre procedimientos de evaluación y, en opinión de los evaluadores, la falta de estándares reguladores no permite juzgar bien la pertinencia de los contenidos incluidos. Entre los currículos examinados, pocos ofrecían opciones que permitieran a los estudiantes elegir actividades de acuerdo con sus intereses o necesidades.

Procedimientos de enseñanza

El constructivismo aparece como un enfoque más bien implícito que explícito respecto a las formas de enseñanza. La observación de las clases mostró que todavía predominaba un estilo más bien directivo de enseñar. Sin embargo, en opinión de los estudiantes se notaba un cambio importante en la metodología de la enseñanza con respecto a la situación anterior:

"Los estudiantes se manifiestan extremadamente positivos en sus comentarios sobre el enfoque pedagógico del 'nuevo' programa. Aprecian la oportunidad de trabajar en grupos, sienten que los profesores se preocupan por el avance del trabajo grupal y conducen bien este trabajo. En general, los alumnos indican que se sienten más cerca de sus profesores como resultado de esta nueva pedagogía. Aprecian el hecho que las evaluaciones constituyen algo más que una mera entrega de calificaciones numéricas. Cierto número de estudiantes comenta positivamente que lo presentado en la sala de clases les será de utilidad para su tarea futura de enseñar. Sienten que como estudiantes pueden te-

ner un mejor control sobre su propio aprendizaje". Comentario de uno de los evaluadores.

No obstante, los evaluadores coincidieron en señalar el peligro consistente en exagerar la utilización del trabajo grupal y sugirieron el empleo de otras estrategias compatibles con el enfoque constructivista.

Experiencias prácticas

Debido a que los proyectos se encontraban en su segundo año de aplicación, no fue posible observar la práctica docente más extensa que se hace al final de los estudios. Sin embargo, dado que se están introduciendo algunas experiencias prácticas desde el comienzo de los estudios, fue posible recoger las impresiones de los estudiantes sobre ellas. A juicio de los evaluadores, esta es el área que registra mayores cambios en los proyectos. Los estudiantes conocen situaciones escolares donde ocurren experiencias prácticas estructuradas. Durante las entrevistas, los estudiantes comentaron con entusiasmo que estas experiencias estaban mejorando su interés por la enseñanza. En dos de las instituciones se pedía a los estudiantes que pasaran cierto tiempo en una escuela rural donde "ayudaban a los profesores, preparaban exposiciones, enseñaban canciones".

Recursos

Todas las instituciones habían mejorado su infraestructura física o estaban en proceso de hacerlo. La dotación de las bibliotecas había sido mejorada, pero no lo suficiente en todas las áreas. La mejora en materia de recursos para la informática sí era muy notoria. En una de las universidades este tipo de equipo estaba siendo utilizado no sólo como recurso para una actividad de aprendizaje de computación, sino que se integraba a todos los procesos de enseñanza. El evaluador comentó al respecto:

"Uno de los aspectos más llamativos del programa es la integración de destrezas computacionales y lo que el programa llama 'informática' en todas las carreras, mediante la 'Línea del Area Instrumental'. Esto se logra estructuralmente mediante el curso Informática Educativa y Creación de Multimedios. Pero la integración va más allá de la inclusión de un curso. Los estudiantes parecen estar usando los laboratorios de computación e informática con una gama amplia de propósitos. A los profesores se los ve dando trabajos que requieren el uso del computador y los tipos de destrezas que manejan los estudiantes son bastante sofisticados. Como resultado, los estudiantes de este programa poseen un nivel de habilidad tecnológica igual o en muchos casos superior al que logran los estudiantes en muchos programas norteamericanos".

El mejoramiento de la infraestructura física ha tenido un efecto muy positivo en los profesores, especialmente cuando se les ha asignado mayores espacios para las oficinas.

Gestión

Dos de los tres proyectos evaluados en relación con su sistema de gestión fueron considerados adecuados, a pesar de que en uno de los casos el coordinador y su equipo tuvieron que sortear bastantes dificultades, dado el sistema arcaico de gestión de la universidad.

Efectos posteriores de la evaluación

A medida que terminaban su trabajo, los evaluadores discutían las conclusiones a las que habían llegado con los responsables del proyecto y los profesores. Igualmente, una vez recibidos los informes finales, ellos fueron entregados a las autoridades respectivas para su conocimiento y discusión. Como resultado de esta modo de trabajo, varias de las universidades evaluadas organizaron encuentros para analizar los resultados y decidir medidas para el mejoramiento de las áreas que más parecen necesitarlo.

III. CONSIDERACIONES FINALES

Este programa de mejoramiento de la formación del personal docente se puede examinar no sólo desde la perspectiva de sus logros, sino también como un caso ilustrativo de reforma en gran escala. A lo largo de sus casi tres años de operación, los proyectos ofrecen buenos ejemplos de lo que hemos aprendido sobre los procesos de cambio (Fullan, 1993 y 1998). Ilustra también las condiciones que se debe tomar en cuenta al decidir la realización de proyectos similares en otros contextos de países en desarrollo. A continuación se indican algunas características que marcan este proceso de cambio.

1. Cambio impulsado por políticas centrales

Como se indicó al comienzo de este trabajo, si bien existía en Chile una larga y buena tradición de formación de profesores, a mediados de la década de los noventa ella se había deteriorado notablemente. Además, la cantidad y la calidad de los postulantes a las carreras pedagógicas había bajado. Los efectos de las reformas del sistema educacional apenas afectaban a las instituciones de formación. Con pocas excepciones, eran pocas las instituciones que verdaderamente ofrecían actividades innovadoras en sus programas de formación.

Desde la perspectiva del gobierno se veía claramente que era necesario un cambio y, sobre la base de la experiencia de los proyectos de mejoramiento de la calidad de las escuelas, se decidió utilizar una estrategia semejante para producir este cambio.

La estrategia tuvo dos elementos que han sido claves: el fondo concursable y la oficina coordinadora nacional. El hecho de que en 1996 la economía chilena estuviera en buen pie permitió destinar un fondo importante de recursos para impulsar proyectos de cambio durante un período de cuatro años. Éstos se diseñaron e implementaron en forma diferenciada. La oficina coordinadora del monitoreo y apoyo para la realización de los proyectos era algo que no existía en la estructura ministerial. La oficina ha mantenido un flujo constante de intercambio de información con las instituciones y ha estimulado de diversas formas la conciencia respecto a las opciones de mejoramiento que estaban abiertas para ellos. De esta manera, si bien el cambio fue impulsado mediante una decisión de alto nivel gubernamental, la formulación y el desarrollo de los proyectos ha correspondido a las instituciones. Estas instituciones, una vez cumplida la etapa de competencia para la adjudicación de los proyectos, han trabajado en forma colaborativa para su implementación.

Por consiguiente, este caso ilustra la aplicación de principios aparentemente contradictorios en el proceso de cambio: por un lado, una reforma iniciada desde arriba, pero diseñada y ejecutada desde abajo; por el otro, competencia para la adjudicación de los proyectos, pero colaboración en el proceso de implementación.

2. Dificultades usuales en el cambio institucional

Durante los tres años de implementación de los proyectos, el proceso no ha dejado de tener problemas y dificultades que se analizan con mayor o menor posibilidad de superarlos.

Las dificultades son de distinto tipo. Algunas se originan en la voluntad que tienen los principales actores (miembros del personal académico) de participar en los proyectos; otras en las instituciones mismas con sus historias y estilos organizativos, que suelen traducirse en verdaderos conflictos de poder. En todas las instituciones hay personas que se han comprometido activamente con el proyecto en su condición de miembros de comités o de jefe de algún área componente. Otros son participantes más distantes; han tomado parte en las discusiones, han realizado las acciones que se les ha encomendado y han revisado sus programas de enseñanza. Su compromiso puede ser de mayor o menor grado. Finalmente, hay quienes están en una posición claramente en contra del proceso de cambio, ya sea porque están en desacuerdo o porque están a la espera de su jubilación. Al constatar esta diversidad de niveles de participación, los evaluadores sugirieron la realización de encuentros para sensibilizar y brindar mayor información. Varias instituciones realizaron tales encuentros.

Otra área que plantea dificultades se relaciona con la historia de cada institución y sus características organizacionales. En las instituciones más pequeñas suele haber más conflictos interpersonales, pero menos limitaciones institucionales. Las instituciones más grandes, por su parte, presentan un mayor número de problemas relacionados con el choque entre las estructuras de poder existentes (decanos, jefes de departamento) y las estructuras de coordinación de los proyectos. También se producen dificultades debido a las estructuras burocráticas de la administración. Por ejemplo, les es más fácil administrar el proyecto a las universidades privadas –dada una mayor agilidad de sus sistemas de control– que a las universidades públicas, regidas por las reglamentaciones más rígidas de la administración pública. Sin embargo, algunos coordinadores de las universidades públicas logran encontrar las formas de superar las limitaciones burocráticas de sus instituciones.

Las evaluciones entregaron información sobre otras dificultades de tipo más cualitativo:

a) La dificultad de pasar del campo de la discusión de principios y orientaciones al campo de la acción práctica. Por ejemplo, si bien el constructivsmo y la enseñanza reflexiva son enfoques teóricos aceptados en todas las instituciones, no siempre se logran traducir sus principios en acciones pertinentes en el programa de enseñanza. Los estudiantes comienzan a aburrirse con el exceso de trabajo grupal que se ha introducido en aras de la enseñanza activa. Hace falta ensayar otras formas pertinentes de enseñanza. Esto indica que aun cuando hay compromiso con el cambio, no siempre se sabe o se dispone de procedimientos que hagan posible el cambio proyectado.
b) Los proyectos cubren una cantidad de áreas que comprenden desde aspectos organizacionales hasta reformas curriculares. Sin embargo, los evaluadores consideraron que tratan de cubrir mucho simultáneamente, sin discernir cuáles son los puntos focales claves. Por ejemplo, si una de las áreas centrales de cambio es el currículo, todos los esfuerzos deberían ir en esa dirección e integrar en ella los otros esfuerzos parciales.
c) No todas las instituciones han logrado establecer un sistema de gestión eficiente en relación con los componentes del proyecto. Por ejemplo, para implementar un currículo complejo que incluye bastante experiencia práctica se necesita un buen sistema de gestión para que sea operativo, pero esto no siempre sucede. Al respecto, Fullan hace notar que las empresas japonesas son un buen modelo de cómo hacerlo, en la medida en que hacen hincapié en la "creación de conocimiento organizacional". Este tipo de conocimiento se define como la "capacidad de una empresa […] para crear nuevo conocimiento, diseminarlo a través de la organización y encarnarlo en productos, servicios y sistemas" (Nonaka y Takeuchi, citado por Fullan, 1998, pág. 15). Las instituciones están empezando a formalizar el conocimiento organizacional que han ido adquiriendo, pero falta mayor discusión y compartirlo entre ellas.

3. Cambio sin la orientación detallada de un mapa caminero

Para Fullan (1993, 1998), el cambio es más un viaje que la implementación de una estructura preestablecida. En cierto modo, lo que ocurre en las 17 universidades chilenas ilustra este concepto. A medida que sus proyectos avanzan por el camino de la implementación, las propuestas originales se han ido modificando y han ido apareciendo nuevos elementos. Por ejemplo, debido en parte a que se está asentando en Chile el concepto y la práctica de la acreditación de los programas de formación universitaria, las instituciones formadoras de profesores han visto la necesidad de participar en un proceso de formulación de estándares para los estudiantes que egresan. Esto ha significado tomar en serio la responsabilidad que tienen de asegurar la calidad de sus egresados. Sin embargo, al examinar los estándares propuestos, los representantes de las universidades no han podido sino reconocer que adoptarlos les significará "revisar nuestro currículo y nuestra manera de enseñar".

Hay otros temas que siguen abiertos a la discusión, como, por ejemplo, la forma de mejorar la calidad académica y profesional de los docentes. Si bien los miembros del personal académico han podido realizar visitas cortas a instituciones extranjeras, no se ve tan claramente el efecto de estas visitas. De ahí que se esté considerando definir los objetivos de las visitas de manera más precisa y asignar más tiempo a su duración para realizar trabajos colaborativos con otros docentes de las instituciones extranjeras.

4. Mediaciones para el cambio (Fullan, 1998)

Esta experiencia de cambio ha involucrado mediaciones con el fin de conducir, refinar y reinterpretar el proceso. Uno de los roles mediadores ha sido asumido la oficina coordinadora central del proyecto, en su calidad de promotora de ideas y fuente de información, pero también de apoyo en relación con aspectos fundamentaleds y de manejo financiero de los proyectos. Por otra parte, los coordinadores de los proyectos y sus equipos en cada institución operan no sólo como implementadores de las acciones programadas, sino también como mediadores entre las ideas y las experiencias que recogen de las bases y lo que reciben de la oficina nacional coordinadora u otras fuentes externas. Así es como en cada una de las universidades existe lo que Fullan llama una 'conversión tácita de conocimientos', donde los jefes de mando medio (a veces los coordinadores, otras veces los profesores o los decanos) son elementos clave para transformar las complejidades y a veces lo desorganizado de las acciones de cambio en situaciones ordenadas y significativas. Todo esto implica el reconocimiento de errores y de la necesidad de mejorar, así como el reconocimiento de los logros y de los nuevos caminos que hay que recorrer. Y esto lo saben en gran medida las instituciones.

Notas

1. Una excepción, al parecer, es el caso de Namibia, que ha sido documentado en el trabajo de Zeichner y Dahlström (1999).
2. Estos cambios se describen en la publicación del Ministerio de Educación (1999), *La Reforma en Marcha*.
3. Esto se hizo mediante un encuentro con representantes de todas las instituciones cuando se anuncia el concurso, de modo que se pudieran discutir perspectivas generales y criterios para la formulación de proyectos. Este encuentro fue seguido de un seminario internacional que contó con la participacion de especialistas de diversos países. Sus ponencias fueron publicadas en Avalos y Nordenflycht (1999).
4. Especialmente los trabajos de Baird, Haggarty y Hargreaves (véase Avalos y Nordenfliycht, 1999).
5. Ponentes de Australia, Brasil, Canadá, Estados Unidos e Inglaterra analizaron temas y experiencias relacionados con la formación de profesores en sus respectivos países (véase Avalos y Nordenflycht, 1999).
6. Estos evaluadores se seleccionaron en función de su experiencia en los campo de la formación de personal docente y la evaluación de programas. Se procuró que compartieran una visión de la formación del personal docente cercana a los principios que han nutrido los proyectos chilenos y que hablen español correctamente. En su conjunto, provienen de Estados Unidos, Gran Bretaña, España, Sudáfrica y Brasil. Además, participan evaluadores chilenos no comprometidos en ninguno.

Referencias

Avalos, B.; Nordenflycht, M.E. 1999. *La formación de profesores: perspectiva y experiencias*. Santiago de Chile, Santillana.

Cerda, A.M.; Silva, M.L.; Núñez, I. 1991. *El sistema escolar y la profesión docente*. Santiago de Chile, Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE).

Chile. Ministerio de Educación. 1998. *La Reforma en Marcha. Buena Educación para Todos*, Santiago de Chile, MINEDUC.

Delors, J., *et al*. 1996. *La educación encierra un tesoro.* Madrid, Santillana/Ediciones UNESCO. (Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional de Educación para el Siglo XXI.)

Fullan, M. 1993. *Change forces*, Londres, Falmer Press.

__. 1999. *Change forces: the sequel*, Londres, Falmer Press.

Messina, G. 1998. Cómo se forman los maestros en América Latina. *Boletin del Proyecto Principal de* Educación *en América Latina y el Caribe* (Santiago de Chile, UNESCO-OREALC), nº 43, págs. 56–76.

Navarro, J.C.; Verdisco, A.. 1999. *Making teacher training effective: capturing innovations and trends.* (Paper presented at the Conference on Teachers in Latin America. New Perspectives on their Development and Performance. World Bank and PREAL, San José de Costa Rica, 28-30 de junio.)

Schön, D. 1983. *The reflective practitioner. How professionals think in action*. Nueva York, Basic Books.

Zeichner, K.M.; Liston, D.P. 1987. Teaching student teachers to reflect. *Harvard educational review* (Cambridge, MA), vol. 57, nº 1, págs. 3–49.

Zeichner, K.; Dahlström, L. 1999. *Democratic teacher education reform in Africa: the case of Namibia*. Boulder, CO, Westview Press.

Chile: Innovaciones en la formación de profesores de educación media en la Pontificia Universidad Católica

Sylvia Rittershaussen Klaunig

I. INTRODUCCIÓN

Este trabajo presenta las transformaciones que se están produciendo en la formación inicial de profesores en la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Ellas son el resultado de una reforma de los procesos de formación en el contexto del Proyecto de Fortalecimiento de la Formación Inicial de Educadores impulsado por el Ministerio de Educación.

Para facilitar una mejor comprensión de este trabajo, se parte formulando una serie de consideraciones sobre el contexto en el cual surgen estas innovaciones en relación con el replanteamiento del rol profesional del docente y su impacto en las concepciones con que tradicionalmente se ha enfrentado su formación. A continuación se presenta el marco conceptual de la formación que se elaboró y a partir del cual se han proyectado en la Facultad de Educación los procesos de cambio en el nuevo currículo de formación. Finalmente, se centra la atención en una de las innovaciones más importantes: la implementación de la línea de práctica progresiva.

Por último, es necesario destacar que este trabajo se ha elaborado a partir de los documentos oficiales que explicitan el pensamiento institucional construido en la Facultad de Educación en relación con la formación de profesores.

II. ANALIZAR EL ROL DEL DOCENTE

Resulta tentador derivar y proyectar a partir de las concepciones, paradigmas y supuestos de la formación de profesores que se adopta las características del profesional que se pretende formar mediante los programas de formación. Sin duda, este enfoque es válido. No obstante, pretendemos enriquecer y ampliar esta mirada con algunas consideraciones acerca del rol profesional del educador derivadas del contexto de la reforma educativa en nuestro país y en América Latina, como respuesta a los enormes desafíos y demandas que son el producto de las profundas transformaciones sociales y culturales en curso.

La discusión sobre la calidad, la equidad y la pertinencia de la educación y su impacto en la formación de profesores en América Latina se plantea en un escenario de profundas transformaciones políticas, económicas, sociales y culturales (Pascual y Rodríguez, 1995) que requieren de los países nuevos esquemas de desarrollo para ajustarse al nuevo orden social, político y económico, así como a los avances científico-tecnológicos y humanistas. En este contexto se revaloriza el papel social y cultural de la escuela, no sólo en la transmisión de conocimientos y habilidades para la nueva sociedad de la información, sino también para el desarrollo de valores para la formación de la civilidad y la convivencia democrática, y de competencias para la inserción laboral y la continuidad de los estudios.

Estas demandas para modernizar el sistema escolar exigen la profesionalización del profesorado, de modo tal que mejore su capacidad para generar respuestas a los desafíos educativos a partir del nivel local.

En la literatura disponible es posible encontrar críticas muy severas sobre la calidad del desempeño actual de los profesores, así como sobre su profesionalidad. En una investigación realizada en 1993 (Pascual *et al.*, 1993) se detectaron serias insuficiencias en el desempeño profesional de los profesores de enseñanza media en Chile, que coinciden con los registrados en otros estudios, como el de Vonk (1983). Los estudios señalados por Barquín (1995) sobre la profesionalidad también muestran la creciente proletarización de la profesión docente, las bajas remuneraciones y la pérdida de estatus social, así como la desmotivación e insatisfacción laboral. Según las distinciones que Marcelo (1995) formula en relación con los conceptos de «profesión», «profesionalidad» y «profesionalización», se requeriría mejorar la calidad del desempeño de los profesores, en el sentido de una verdadera profesionalización.

Es así como se propone avanzar desde una concepción del profesor como un técnico que aplica los hallazgos de la ciencia realizados por otros dentro del aula para lograr objetivos que se han definido fuera de ella, hacia una concepción de **profesor reflexivo,** quien tiene un rol activo en la organización educativa y en la elaboración de su propio conocimiento profesional. Un profesional capaz de analizar los fundamentos de su acción y las consecuencias sociales sobre sus alumnos, de asumir la responsabilidad de la educación de sus estudiantes, para lo cual debe tomar decisiones conscientes acerca del valor y la riqueza de lo que debe enseñar y cómo debe enseñarlo.

De acuerdo con lo planteado previamente, el **conocimiento profesional** del docente se concibe como un conjunto de proposiciones que se producen desde y con los sujetos que participan en el acto educativo. Es un conocimiento contextualizado y no generalizable, es decir, es un conocimiento constituido por y en la realidad educativa. Las situaciones del ámbito educativo, los problemas prácticos del aula, ya se refieran a situaciones individuales de

aprendizaje o a las de grupo, exigen un tratamiento específico, porque en buena medida son problemas singulares, fuertemente condicionados por las características situacionales del contexto, así como por la propia historia del centro educativo y del aula específicamente como grupo social.

El problema central que se plantea es cómo generar un conocimiento que, lejos de imponer restricciones mecanicistas al desarrollo de la práctica educativa, emerja de ella útil y comprensivo para facilitar su transformación. Al mismo tiempo, y al pretender el desarrollo de un conocimiento reflexivo, se propone evitar el carácter acrítico y conservador de la práctica (Marcelo, 1995).

Existe, sin embargo, desvinculación e inadecuación entre la formación de los profesores y los requerimientos de calidad que se exigen a su desempeño profesional en un sistema escolar en transformación. Además, se detecta una falta de articulación interinstitucional entre dos subsistemas que funcionan independientemente, sin conexión entre ambos. Por un lado, el subsistema de formación, bajo la responsabilidad de las instituciones formadoras, en su mayoría universitarias, con autonomía en cuanto a sus modelos y planes de formación; por el otro, el subsistema escolar bajo la responsabilidad del Estado. Faltan mecanismos de articulación y coordinación interinstitucionales: entre las instituciones de formación, entre éstas y el sistema escolar, así como con el Estado (Pascual, Rodríguez, Gysling *et al.*, 1993) en el ámbito de la formación profesional de profesores. Se requiere que ambos subsistemas se articulen en forma mucho más estrecha para alcanzar la mayor profesionalización de los profesores y la consiguiente modificación de sus prácticas docentes, pues ello no sólo depende de la calidad de su formación, sino de mejores condiciones de trabajo en los centros escolares.

La visión de la formación resultante sigue siendo atomizada, desarticulada y desvinculada de la realidad del sistema escolar, en cuanto privilegia la sumatoria de cursos; cada uno es concebido como un compartimento estanco, autosuficiente y no se establece un conjunto de hilos conductores que articulen algún tipo de relación entre ellos con una orientación común. Además, las vinculaciones de los contenidos de los cursos con la problemática de la realidad de las aulas en el sistema escolar son esporádicas y fragmentarias, y su contacto y asunción se ubica generalmente en la práctica pedagógica al final del proceso. De esta manera, la necesaria integración de los conocimientos –que requiere la profesionalidad– queda bajo la exclusiva responsabilidad del estudiante de pedagogía, quien por ensayo y error tal vez consigue posteriormente –en su ejercicio profesional–, dominar el conocimiento que se requiere para el trabajo en el aula (predominio de un enfoque "modélico").

Ello no es más que una muestra del predominio de un enfoque "modélico" en la formación de profesores. Este enfoque se funda en una imagen idílica o del "deber ser" del buen profesor, extraída de una teoría a la cual el profesor novato debe ajustarse en su desempeño, sin disponer de habilidades para el análisis de los problemas prácticos que surgen en el trabajo en el aula, ni para ensayar sus propias soluciones. Por eso el mismo autor señala la necesidad de superar estos enfoques "modélicos" de la formación mediante otros que él denomina 'descriptivos', que ponen la atención en el análisis y la resolución de problemas en las situaciones reales que presenta el trabajo en el aula. Esto quiere decir que la práctica profesional del profesor debe guiarse por un actuar reflexivo, en vez de seguir estereotipos teóricos que prestan poca ayuda para enfrentar y resolver los problemas reales.

De lo dicho anteriormente se desprende que, para orientar las transformaciones de la formación de profesores en el sentido de una real profesionalización, se requiere adaptar este tipo de enfoques descriptivos de la formación. Además, es necesario insistir en el abandono definitivo de concepciones restrictivas de la formación, es decir, que la consideran como un simple período de preparación "para" –eventualmente– poder certificar un ejercicio profesional ulterior, en otro sitio y en otro tiempo y, por consiguiente, sin continuidad con el primero y sobre cuya calidad la institución formadora no se responsabiliza. Esto implica la asunción de un enfoque más amplio, que la entienda realmente como un proceso de profesionalización en el que esta formación se consigue "en", "con" o "a partir del" enfrentamiento de la problemática que emerge de la realidad de la práctica profesional en un sistema escolar en transformación.

A partir de esta concepción es posible abarcar y proyectar sin solución de continuidad –como integrantes de un mismo proceso curricular formativo–, las fases constituidas por el ingreso, el proceso propiamente tal y los primeros años de iniciación profesional en el sistema, bajo la responsabilidad de la institución formadora. La adopción de esta concepción constituye un aspecto básico cuando se considera la innovación en el currículo de formación de profesores. Y es de este modo como se concibió en nuestra Facultad el actual Proyecto de Fortalecimiento de la Formación que nos encontramos desarrollando.

III. MARCO CONCEPTUAL

Sostenemos –aun cuando sería muy extenso para los fines de este documento de discusión demostrarlo aquí–, que mediante la formulación explícita de la reforma curricular de la formación inicial, así como en el proyecto de fortalecimiento de esta formación en nuestra Facultad de Educación, subyace una teoría de la formación de profesores muy próxima al paradigma tendiente a la indagación reflexivo-crítica, en la denominación de la literatura educacional. También nos atrevemos a sostener que, aceptado lo anterior, los supuestos antropológicos, epistemológicos, psicopedagógicos y socioculturales de la educación que subyacen en este paradigma de formación implican las siguientes opciones básicas:

a) desde un punto de vista antropológico, la opción por un concepto que entiende al ser humano como una persona libre, singular, solidaria, abierta a la colaboración con los demás y a la trascendencia;
b) en cuanto a la función de la educación, que ella desempeña un rol esencial en la transformación de las personas y de su entorno sociocultural;
c) desde un punto de vista epistemológico, el conocimiento profesional propio de la educación es concebido como un conocimiento teórico-práctico; y
d) desde un punto de vista psicopedagógico, la enseñanza y el aprendizaje se conciben como un

proceso de negociación en la construcción de significados, en el que el aprendizaje no sólo constituye un proceso de asimilación individual de información, sino también de su transformación en conocimiento mediante la interacción y la colaboración con los otros actores.

1. Propuesta de formación de la Facultad de Educación

Sobre la base de los supuestos anteriores, la propuesta de formación de la Facultad de Educación presenta las siguientes características y énfasis:

1. Asume su impronta de catolicidad, de modo que anime e impregne todo el proceso de formación de los educadores.
2. Apoya y fortalece el desarrollo personal del futuro educador, desde el encuentro consigo mismo y su vocación hasta el logro de su identidad profesional.
3. Posibilita la adquisición de la estructura esencial de los saberes educativos y su aplicación a la solución de los problemas de nuestra realidad educativa actual y probablemente la futura.
4. Estimula la integración de los saberes pedagógicos entre sí, entre éstos y otros campos de especialidades no pedagógicas, con los saberes derivados de la realidad y la práctica educativa.
5. Vincula progresivamente, a lo largo de todo el proceso de formación, la teoría educativa y la práctica contextualizada.
6. Fortalece la autonomía y la responsabilidad por las propias decisiones profesionales del futuro educador y la creatividad frente a la solución de los problemas educativos, especialmente en los contextos socioculturales menos favorecidos desde el punto de vista económico, social, cultural, intelectual y biológico.
7. Incentiva la reflexión y la adquisición instrumental suficiente para convertir al futuro educador en un investigador permanente de su propio quehacer profesional, con la capacidad para continuar aprendiendo permanentemente.

2. Perfil del profesional que se aspira a formar

Sin duda el término 'perfil profesional' produce en muchos una sensación de inquietud. Más aún si, como parece, nos ubicamos en una perspectiva de indagación crítico-reflexiva. El término 'perfil' se refiere a las concepciones y enfoques criticados, a los 'enfoques modélicos' de la formación. Aquí lo utilizamos, más bien, en el sentido de 'orientaciones que marcan distintos estilos o formas de actuación profesional docente', por las que el maestro puede optar en su desempeño y no como un "deber ser" o ideal al que indefectiblemente tiene que ajustarse.

Análisis del desempeño profesional requerido

En el contexto de la reforma actual de la educación en el país, los requerimientos que se le hacen al desempeño del profesor, cualesquiera que sea el ciclo o nivel del sistema escolar en que se ejerce la función docente, es que sea un verdadero profesional de la educación: a partir de un paradigma de la formación caracterizado por la indagación reflexivo-crítica adquiere connotaciones específicas que detallamos a continuación.

Esto quiere decir que su desempeño se debería orientar por tres rasgos principales que pueden enunciarse en los términos siguientes: la opción por alcanzar un desempeño profesional comprometido con el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes, un desempeño flexible y un desempeño reflexivo.

a) Desempeño comprometido con el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes

Se entiende este requerimiento como la necesidad de que el profesor asuma la responsabilidad por los resultados de sus acciones. La exigencia de un compromiso efectivo del profesor con el aprendizaje del alumno es consonante con una definición de la calidad centrada en el logro de los estudiantes.

Esto implica asumir una perspectiva conceptual que considera la enseñanza y el aprendizaje como procesos asociados, en una relación dinámica donde el aprendizaje es el resultado tanto de qué conocimientos, valores, actitudes y habilidades promueve el profesor y de cómo los promueve, como de la manera en que los estudiantes mediatizan este conocimiento a través de sus propias interpretaciones y el reprocesamiento de dicho conocimiento. Es clave la idea de que tanto el profesor como los alumnos son participantes activos en el proceso educativo. Ambos tienen creencias, valores, opiniones y realizan acciones en virtud de las mismas, que afectan el curso de la relación educativa.

La orientación de esta característica del desempeño hace necesario reforzar en la formación de los profesores el aprendizaje de técnicas de análisis, así como el manejo de la interacción y la comunicación en el aula.

En este rasgo del desempeño del profesor resalta centralmente como característica de la profesionalidad que el profesor asuma la responsabilidad por sus decisiones sobre el aprendizaje de sus alumnos, basadas en la reconstrucción sistemática, continua y actualizada de su conocimiento profesional, así como en la autocrítica de su práctica. Esto supone un profesional autónomo en sus decisiones y en continuo perfeccionamiento profesional.

b) Desempeño flexible

Un requerimiento que cada vez interpela con más fuerza al desempeño docente es que el profesor sea capaz de responder a las distintas realidades sociales y culturales de los estudiantes, y que tenga la capacidad para integrar en el trabajo escolar a alumnos con diferencias en múltiples dimensiones: físicas, sensoriales, económicas, étnicas, culturales y religiosas. Lo anterior surge de las crecientes tendencias a la masificación y descentralización del sistema escolar, con un impacto en el aumento progresivo de la heterogeneidad de la población estudiantil que a él accede en todos sus niveles.

Para dar un tratamiento eficaz a las diferencias señaladas se podría hacer hincapié en nuestros actuales currículos de formación en la Facultad de Educación en la toma de conciencia de la existencia de esta problemática y en la necesidad de integrar equipos interdisciplinarios de espe-

cialistas que se hagan cargo de dicha formación en las unidades educativas.

Además, esta capacidad se relaciona con la habilidad de transformar los contenidos del área de enseñanza bajo su responsabilidad en contenidos escolares susceptibles de ser aprendidos por los alumnos de sus cursos. Esto implica no sólo habilidad para seleccionar los contenidos del área curricular, sino también la capacidad para adaptar dichos contenidos a los distintos niveles de desarrollo, intereses, capacidades, ritmos y estilos cognoscitivos y de aprendizaje de sus estudiantes. Se trata de que los estudiantes logren un aprendizaje significativo de los contenidos, adquieran autonomía en su propio proceso de aprendizaje y adviertan la necesidad de que el aprendizaje sea un proceso continuo y permanente durante toda la vida.

Las capacidades indicadas se deberían incluir como aspectos indispensables en los nuevos currículos de formación de profesores, cualesquiera que sean su nivel y especialidad.

c) Desempeño autónomo y reflexivo

Para que el profesor tenga la capacidad de decidir los mejores cursos de acción a seguir, de acuerdo con las características de la situación particular, se requiere el desarrollo de una disposición reflexiva que supone una revisión crítica de la situación misma y de las condiciones con que se cuenta para enfrentarla.

La capacidad para decidir se relaciona directamente con la autonomía profesional del profesor. El punto es que dentro de su espacio de autonomía, independientemente de lo importante que sea la ampliación de dicho espacio, el profesor tenga la capacidad de tomar decisiones que se basan en una reflexión crítica individual, sistemática y colectiva de su propia práctica pedagógica.

Dicha reflexión crítica supone, por tanto, el desarrollo de capacidades para la indagación y el intercambio con sus pares, al mismo tiempo que el dominio de procedimientos y técnicas de investigación-acción y de trabajo cooperativo y en equipo. Este tipo de habilidades y de dominios deben asegurarse mediante el proceso de formación de los futuros educadores. En este proceso, el currículo debe asegurar su desarrollo en un proceso progresivo de vinculación teórico-práctica, en etapas definidas que se inician con una observación-participante del estudiante, continúa con una intervención dirigida en la realidad del sistema escolar y culmina con la inserción del futuro educador como profesional en ejercicio, con un mayor grado de autonomía y responsabilidad.

Así, a través de este tipo de desempeño, el profesor –como investigador de su propio quehacer– se transforma en un participante activo en la producción de conocimiento profesional respecto de la enseñanza, el aprendizaje y la educación.

Ámbitos de competencias en la formación profesional

Si los análisis del desempeño profesional del profesor realizados en el apartado anterior se confrontan con los perfiles establecidos para la reforma de los currículos de formación de educadores de Párvulos, Básica y Media en la Facultad de Educación, se pueden derivar un conjunto de ámbitos de logro para el proceso formativo de todos los estudiantes que ingresan a las carreras de educación. A su vez, a partir de ellos se pueden definir los distintos logros específicos que se espera de los alumnos en los diversos momentos o fases de su proceso formativo.

Los ámbitos de logro propuestos son los siguientes:

- Habilidades generales para el estudio académico.
- Habilidades de conceptualización.
- Actitudes valóricas.
- Competencias profesionales.

a) **Habilidades generales para el estudio académico**. Se refiere al conjunto de destrezas o procesos intelectuales y los intereses básicos para seguir estudios académicos. Incluye las habilidades de comprensión lectora, comunicación oral y escrita, análisis y síntesis, así como el interés por el conocimiento, las relaciones humanas, la convivencia universitaria, etc.

b) Estas habilidades constituyen los logros básicos sobre los cuales pueden sustentarse el desarrollo de otras habilidades, conocimientos y capacidades para el ejercicio profesional.

c) **Habilidades de conceptualización**. Se refiere al conjunto de procesos mentales y de conocimientos que muestran la adquisición o el dominio de la estructura conceptual propia del campo educativo y el campo del saber específico que enseñará como área de especialidad, según el nivel del sistema escolar en que va a trabajar.

d) **Actitudes valóricas**. Se refiere a las disposiciones y actitudes que vinculan las opciones personales que asumen los estudiantes con una identidad profesional de educador y con el compromiso de una ética profesional. Especial relevancia adquiere aquí la catolicidad, que particulariza la formación de educadores en la Facultad de Educación, en la cual la valoración de lo que significa un educador católico es de importancia clave para iluminar el desarrollo de su identidad profesional.

e) **Competencias profesionales**. Estas capacidades se encauzan a perfilar un estilo de ejercicio profesional en consonancia con los requerimientos y desafíos del contexto actual y futuro. Se refieren a capacidades tales como la autonomía y la responsabilidad profesional, la creatividad y el trabajo en equipo, la capacidad de indagación, de crítica y autocrítica de su quehacer profesional, etc.

Perfiles de logro para la formación inicial de profesores en la Facultad de Educación

A partir de los ámbitos de logros señalados y teniendo como referentes los requerimientos que en términos de saberes y capacidades se le plantean al desempeño profesional de los profesores desde el ámbito externo, por un lado, y los perfiles establecidos en los currículos, por el otro, a continuación se intenta definir dentro de cada uno de estos ámbitos los logros específicos que se podría esperar de los alumnos de las carreras de educación en la Facultad de Educación.

El análisis detallado de este conjunto de capacidades puede llevar a plantearse una serie de reflexiones e interrogantes finales, como por ejemplo: ¿en qué medida ese conjunto de capacidadaes constituye una muestra suficiente de un profesional de la educación reflexivo-crítico? ¿Hasta qué punto este perfil es coherente con las demandas de profesionalidad que actualmente se exigen del rol del profesor en un contexto de reforma educativa? ¿Qué grado de concordancia tiene este perfil con los supuestos, paradigmas y principios postulados para orientar la formación de profesores en la Facultad de Educación? Consideramos que una vez realizada la reflexión sobre estas interrogantes y logrado consenso sobre las orientaciones definitivas en relación con las características del educador que pretendemos formar, este conjunto de capacidades ubicadas en cada uno de los ámbitos de logros señalados se debe analizar específicamente en cuanto a la progresión que se espera a lo largo de los distintos semestres y, al mismo tiempo, identificar el aporte que se espera que hagan los distintos tipos de actividades diseñadas en el currículo de formación para el logro de cada una de estas capacidades.

3. Marco curricular: áreas de formación

El diseño del marco curricular contempla la integración y la articulación de la formación de las carreras de pregrado para la obtención simultánea del grado de licenciado en educación y el título de educador correspondiente a Párvulos, Básica y Media.

El marco curricular está estructurado en torno a seis áreas de formación. A su vez, dentro de cada área se establecen distintos tipos de actividades curriculares.

Las áreas de formación se definen de la manera siguiente:

a) **área fundante:** tiene por finalidad entregar al estudiante un saber comprensivo y actualizado del campo educacional, e iniciarlo en la investigación de la problemática del quehacer educativo. Debe proporcionar el marco conceptual suficiente para abordar el estudio del fenómeno y el acto educativo sustantivamente y desarrollar las habilidades requeridas para identificar, interpretar y abordar problemas educativos en el ámbito del centro escolar.

b) **área de desarrollo personal**: tiene por finalidad el desarrollo de valores y actitudes en la perspectiva cristiana, así como el crecimiento del estudiante como ser humano y futuro profesional de la educación. Si bien es cierto que todas las áreas han de contribuir a esa finalidad, esta área tiene por definición la misión de profundizar e integrar la formación humana desde la perspectiva del desarrollo personal del futuro educador.

c) **área de integración teórico-práctica**: persigue la vinculación continua y progresiva entre los saberes pedagógicos y la realidad educativa en el sistema escolar a lo largo de todo el currículo de formación. En el caso de los estudiantes de Enseñanza Medía –y en menor medida de los de Enseñanza Básica–, se trata de lograr la vinculación entre la teoría y la práctica pedagógicas con los saberes de la especialidad. Esta área se relaciona fuertemente, a su vez, con todas las otras áreas de formación; de ahí su carácter integrativo. Para su progresión a lo largo de la estructura curricular se establece un conjunto secuencial de actividades denominadas 'talleres de vinculación teoría-práctica'. Su estructura secuencial permite hacer hincapié en diferentes aspectos que se pueden resumir en tres fases o períodos. El período inicial enfatiza la definición de la vocación del estudiante, junto con las primeras aproximaciones sistemáticas a la realidad educativa y su entorno; asume la modalidad de una observación heurística crítica y participante. El segundo se centra en la aproximación al proceso educativo formal y no formal, expresado en un programa institucional, que permite introducir al estudiante en el análisis de dicho proceso e incluso iniciar alguna intervención en el proceso. El tercero hace hincapié en la experiencia metodológica de la educación, es decir, la intervención asistida del estudiante en un programa educativo. Así se logra consolidar un cuerpo específico de conocimientos y se consolidan las habilidades propiamente profesionales. La culminación natural de este eje de progresión, encarnado en estos talleres de vinculación teoría-práctica, está constituida por el Internado Pedagógico.

d) **área de profesionalización pedagógica**: persigue el desarrollo de un conjunto de habilidades para resolver problemas educativos a nivel del aula y el centro escolar (tales como formular un proceso de enseñanza-aprendizaje, conducir y evaluar actividades de aprendizaje de sus alumnos en un determinado nivel y área específica de enseñanza, orientar y guiar a los alumnos como personas y grupos) y también para interpretar y seleccionar un currículo relevante, participando en proyectos de innovación y mejoramiento pedagógico del centro escolar.

e) **área complementaria**: tiene por finalidad complementar, en el sentido de ampliar y profundizar, la formación del educador en las otras áreas, en función de sus inquietudes e intereses. Está constituida por las actividades curriculares de "Formación General" –de la Universidad y los denominados cursos 'optativos'– de profundización ofrecidos por la Facultad de Educación.

f) **área de profesionalización o especialización no pedagógica**: es un área que adquiere especial relevancia en los planes y programas de formación del educador de Educación Media y, en menor grado, en la formación de educadores de Educación Básica. Tiene por finalidad habilitar para el dominio de una disciplina específica, en forma actualizada y con la necesaria profundidad para enseñarla a otros y ayudarlos a crecer como personas. Debe facilitar a los estudiantes de pedagogía el dominio del contenido que han de transmitir en su ejercicio profesional. Este saber deberá ser impartido de forma tal que permita la asimilación de la estructura esencial de dicho saber y no el detalle erudito o la especialización propia de un investigador en el campo.

Cabe destacar que –transversalmente– en cada una de estas seis áreas de formación se establecen actividades curriculares comunes para todos los estudiantes de pedagogía y otras diferenciadas según las carreras: de párvulos, básica y media.

IV. LAS ETAPAS DE LAS PRÁCTICAS PROGRESIVAS

Esta propuesta parte del supuesto de que los saberes pedagógicos se construyen y consolidan a partir de la interacción entre las experiencias prácticas en la realidad educativa y la interpelación a la teoría para su análisis e interpretación. Esta concepción sugiere que la línea de actividades curriculares de vinculación teoría-práctica necesita concentrarse en "aprender a enseñar" mediante el ***análisis reflexivo del propio desempeño en las actividades docentes y su contexto.*** "Aprender a enseñar" no implica sólo experiencias de trabajo metodológico en el aula, sino, además, interacciones con todos los actores involucrados en el proceso educativo en el amplio rango de tareas que realiza un profesional de la educación.

La línea de práctica progresiva favorece la participación de los alumnos en formación en actividades curriculares que le otorgan cada vez mayores posibilidades de ir asumiendo responsabilidades en un amplio rango de tareas docentes, permitiendo así una comprensión del fenómeno educativo a partir de su rol protagónico como objeto y sujeto del análisis crítico de su propio quehacer. En otras palabras, se supone que las experiencias de práctica progresiva son más potentes cuando ofrecen oportunidades para aprender-haciendo que cuando ofrecen solamente oportunidades para aprender de la observación del ejercicio de la profesión docente de otra persona.

Desde esta perspectiva, y teniendo en consideración el perfil del egresado de la Facultad de Educación y la malla curricular vigente, se sugieren los siguientes ejes de progresión para estructurar horizontal y verticalmente las etapas que conforman las Prácticas Progresivas. Es importante tener presente que las distinciones que se ofrecen entre los distintos ejes y dentro de cada uno de ellos no representan aspectos discretos. La definición de cada una de las experiencias en el terreno integran estos ejes, de acuerdo con la progresiva complejidad de las diferentes actividades que debe realizar el practicante.

a) **Integración en el ejercicio de las tareas docentes en el aula:** iniciándose con un desempeño en tareas docentes más parcializadas hasta un desempeño en tareas docentes más integradoras de los distintos conocimientos, destrezas y actitudes que se postulan en el perfil de un egresado de la PUC.
b) **Autonomía en la toma de decisiones para las tareas docentes en el aula:** a partir de un desempeño con un bajo nivel de autonomía (toma de decisiones en un ámbito restringido) hasta un alto grado de autonomía en la toma de decisiones en el ámbito global del proceso educativo.
c) **Tipo de conocimiento que hay que construir mediante la indagación:** se inicia con una aproximación a las unidades educativas que genera conocimientos de carácter más descriptivo del trabajo docente y de su contexto, hasta una aproximación que genera una reconstrucción de su comprensión teórica mediante la intervención y la evaluación del resultado de esa intervención (investigación-acción).
d) **Foco principal del conocimiento:** se inicia con la comprensión del entorno, luego del sujeto del aprendizaje, posteriormente del proceso de enseñanza-aprendizaje, para finalizar con la reflexión sobre su desempeño profesional en la interacción educativa (sí mismo).
e) **Identidad profesional:** iniciándose en una identidad construida en función de su rol como alumno de pedagogía que verifica su vocación docente, hasta la identidad forjada a partir de la vivencia como profesor y de los saberes asociados con un desempeño efectivo del rol docente.

En función de los ejes de integración descritos se han articulado horizontal y verticalmente los cursos de la línea de práctica progresiva para los diferentes currículos de formación de educadores: párvulos, básica y media. La articulación horizontal permite establecer la progresión anual en el desarrollo y la adquisición de las competencias profesionales a lo largo de la carrera, caracterizando los procesos y productos involucrados. La articulación vertical favorece la integración de los saberes, del saber hacer y las actitudes adquiridas en los cursos que concurren en cada año de formación profesional con las etapas de la práctica.

1. Metas generales de aprendizaje

Las metas de aprendizaje centrales de los componentes de la malla curricular de la línea de práctica progresiva serían:

a) **Transferir las prácticas pedagógicas que se derivan de las teorías aprendidas en los cursos universitarios a sus intervenciones como docente en una unidad educativa.** A partir de una primera aproximación teórica y descontextualizada a la resolución de los problemas que distinguen a la profesión docente de otras profesiones, los alumnos de pedagogía toman decisiones asociadas con el diseño de situaciones de aprendizaje que son pertinentes y significativas, así como con la implementación de este diseño.
b) La teoría –y las prácticas docentes que se derivan de ella– tiende a formular generalizaciones de tipo leyes que son, en principio, aplicables en forma previsible y descontextualizada. La sala de clase, sin embargo, es un lugar repleto de situaciones imprevisibles, de alumnos que no se comportan ni responden de acuerdo con las normas implícitas y explícitas en estas generalizaciones. Es ante lo que ocurre imprevisiblemente en el aula que el alumno de pedagogía se ve en la necesidad de construir nuevos conocimientos, una nueva forma de comprender la acción pedagógica.
c) **Comprender que la construcción, recontextualización, extensión y reestructuración de las creencias y conocimientos que informan sus prácticas docentes requieren del dominio de actitudes y destrezas asociadas con las distintas perspectivas a partir de las cuales se pueden abordar los procesos reflexivo/críticos.** Las experiencias en el terreno permiten que el alumno de pedagogía vaya comprendiendo el carácter muy contextualizado de las decisiones pedagógicas y los conocimientos teórico/prácticos en que estas se pueden sustentar. Las experiencias en el terreno permiten que el alumno cuestione la teoría, así como la teoría les permite cuestionar la práctica.

d) **Utilizar la indagación sistemática para mejorar su práctica educativa.** A partir de su formación teórica y valórica, y mediante la indagación sistemática, el alumno de pedagogía recoge e interpreta la información que le permite problematizar y planificar intervenciones pedagógicas a nivel del aula y de la unidad educativa, así como evaluar las consecuencias de sus decisiones y acciones pedagógicas. La reflexión y la investigación permiten el desarrollo de la autonomía profesional, pues favorecen el monitoreo y la autorregulación para mejorar su desempeño.
e) **Consolidar su vocación e identidad profesional.** Las experiencias en el terreno ofrecen amplias oportunidades para que el alumno de pedagogía vaya examinando y refinando sus habilidades personales y profesionales conducentes a hacer efectivo un compromiso creciente con la generación de aprendizajes significativos por parte de sus alumnos y el mejoramiento de la unidad educativa. Las experiencias en el terreno le permiten entender al alumno de pedagogía, desde la perspectiva profesional, en qué consiste ser profesor y las fuentes de satisfacción que motivan a las personas a realizar este trabajo. A medida que se van asumiendo con mayor autonomía las responsabilidades del ejercicio de la profesión docente, el estudiante de pedagogía va haciendo la transición del rol de alumno constructivista al rol de profesor constructivista. Esta transición supone un profesor que se reconoce a sí mismo como un estudiante de su profesión.

2. *Redefinición de las funciones de los diferentes actores*

El programa de estudios se basa en el supuesto de que el desarrollo de los conocimientos y las destrezas asociadas con la progresión en estos cinco ejes requiere, en las distintas etapas de la práctica, tanto de la mediación de los profesores supervisores de la universidad, como de la colaboración de los profesores de las unidades educativas. Se ha demostrado que la experiencia en el terreno, por sí misma, no es fuente de aprendizaje. De ahí que el funcionamiento de la tríada profesor en formación, profesor supervisor y profesor colaborador sea clave para el éxito del proceso de formación profesional.

Las diferentes etapas de la práctica constituyen una fuente valiosa de ideas y experiencias en torno al aprendizaje, la enseñanza y el contexto escolar, creando tiempo y espacio para probar, analizar y reflexionar sobre el particular.

En este marco se establecen múltiples relaciones. En la escuela se desarrolla una relación entre el alumno en práctica, los alumnos del curso y el profesor colaborador; en la universidad se establece una relación entre el profesor supervisor, el profesor colaborador y los pares, en donde la reflexión juega un rol importante al constituirse en un vehículo para ayudar a los practicantes a ser cada vez más autónomos, más analíticos y capaces de resolver problemas educativos en forma adecuada, todo lo cual redundará en un mejor aprendizaje de los estudiantes en las aulas.

De la tríada practicante, profesor colaborador y profesor supervisor, a continuación se describirá en forma específica los roles de estos dos últimos. El rol del practicante se supone que ha quedado definido mediante la descripción de los ejes y el perfil del egresado. Por último, nos referiremos brevemente al rol de mediación de los pares en los procesos de aprendizaje.

El profesor universitario como mediador del aprendizaje

Numerosas investigaciones han mostrado que la socialización profesional que se produce en la universidad tiene menor impacto en la práctica del futuro profesor que la influencia de sus creencias sobre la docencia formadas durante los doce o más años que fue alumno del sistema educacional. Muchas veces, estas creencias no son compatibles con una buena docencia y han mostrado ser bastante resistentes al cambio.

Los primeros análisis que realiza el alumno en práctica acerca de sus experiencias en el terreno se hacen a partir del sentido común o de la familiaridad. Por lo tanto, estas experiencias tienden a validar y no a cuestionar esas formas familiares de entender la profesión docente. La mediación de un profesor universitario ayuda a los alumnos a utilizar categorías conceptuales y aproximaciones a la indagación de sus experiencias prácticas que cuestionan esos primeros análisis. En sus interacciones con los practicantes, los profesores universitarios modelan un análisis crítico/reflexivo que caracteriza al docente de alta calidad. A partir de una extensa revisión y análisis del impacto de la labor del supervisor en el desarrollo profesional de los profesores en formación (Metcalf, en Marvin y Beasley, 1996, p. 69) llega a determinar que la labor del supervisor consiste en:

- Promover la autoevaluación.
- Fomentar la planificación.
- Promover el "ajuste" o apropiación de la labor de enseñar.
- Influir en las actitudes del alumno en práctica.
- Ofrecer situaciones de capacitación para manejar técnicas de enseñanza.
- Promover la comunicación entre la universidad y la escuela.
- Ofrecer sugerencias para resolver problemas específicos.
- Retroalimentar en función del desempeño.
- Gestionar la experiencia del alumno en práctica.
- Actuar como "confidente personal" del profesor colaborador y del alumno en práctica.
- Evaluar y ofrecer una crítica constructiva acerca del desempeño del alumno en práctica.

Funciones: Puesto que nuestro modelo de formación se fundamenta en la colaboración universidad-escuela, las funciones del supervisor de nuestra Facultad de Educación se complementan con las del profesor colaborador, respetando los ámbitos de competencia y pericia de cada uno. El supervisor de prácticas en el terreno también modifica sus funciones de acuerdo con la actividad que realiza el alumno, siendo puestas todas en ejercicio cuando realiza la experiencia final.

Los profesores de las unidades educativas como colaboradores del proceso de formación

La colaboración de los profesores de aula surge de necesidades prácticas que no pueden ser satisfechas por el supervisor universitario. Las experiencias en el terreno

sintetizan dos formas de construir conocimientos pedagógicos. Una privilegia el conocimiento que se expresa en relaciones formales, descontextualizadas y generalizables (deducciones sobre prácticas pedagógicas que surgen de la teoría que se aprende en las aulas universitarias). La otra representa el conocimiento contextualizado, idiosincrático que surge como respuesta a problemas concretos (conocimiento inductivo generado por un profesor a partir de su quehacer profesional). El profesor colaborador es quien mejor conoce el contexto en que se desempeña un practicante y, por lo tanto, quien mejor puede guiarlo para crear situaciones de aprendizaje significativas y pertinentes.

Marvin y Beasley (1996, pág. 5) plantean que el profesor colaborador se enfrenta a una gran oportunidad y enorme responsabilidad cuando decide aceptar en su clase a un alumno en práctica, puesto que puede contribuir a la formación de futuros docentes desde cuatro puntos de vista:

- Intetegrando al alumno en práctica al trabajo docente en su institución escolar, brindándole información básica sobre el establecimiento y su entorno, orientándolo sobre las normas y los procedimientos internos; facilitándole su integración con el personal que allí se desempeña y ofreciéndole el material necesario (textos, manuales, etc.).
- Siendo modelo de prácticas de enseñanza, relaciones, actitudes, reflexión.
- Transmitiendo herramientas del oficio de profesor: manejo de los tiempos y el clima de la sala de clase, técnicas de enseñanza, etc.
- Guiando los procesos de reflexión del alumno en práctica acerca de la planificación, enseñanza y evaluación, así como de aplicación de lo aprendido en nuevas situaciones.

Sobre la base del modelo sustentado por la Facultad de Educación, las funciones del profesor colaborador varían según sean las etapas de la práctica que el alumno esté realizando. Sin embargo, las ejecuta todas cuando el profesor en formación lleva a cabo su práctica final o internado.

Para que un profesor colaborador sea eficaz, Marvin y Beasley (1996) proponen que:

- Sea más emprendedor que reactivo.
- Sea claro y específico cuando se comunica, incluyendo la retroalimentación que da al alumno en práctica.
- Modele las conductas, técnicas de enseñanza y actitudes que recomienda tener al alumno en práctica.
- Muestre un elevado grado de coherencia entre su conducta y sus expresiones verbales.
- Sea flexible y capaz de adaptarse.
- De razones de sus acciones y sugerencias.
- Practique la autorreflexión y un aprendizaje activo.

La mediación de los pares

Cada vez se reconoce más la importancia del trabajo cooperativo para generar innovaciones significativas para el mejoramiento de la calidad de una unidad educativa. Una nueva concepción del trabajo docente que enfatiza la colaboración entre profesores, tanto en formación como en servicio, se puede justificar desde varias perspectivas. Por ejemplo, hacer hincapié en el desarrollo de unidades temáticas en el currículo sugiere la necesidad de que profesores de las distintas asignaturas planifiquen en conjunto. Otro ejemplo surge de las concepciones actuales en el área del desarrollo profesional docente donde se valorizan actividades tales como la investigación colaborativa, las discusiones entre colegas sobre distintas formas de abordar el trabajo, la planificación en conjunto y la observación de las clases que realizan colegas mediante lo que se ha llamado "entrenamiento de pares" (Cole y Knowles, 1999).

La importancia del trabajo colaborativo sugiere la creación de centros de práctica en los cuales se generan oportunidades de aprendizaje cooperativo entre profesores colaboradores, así como entre alumnos en práctica. Por ejemplo, además de la retroalimentación del supervisor y el profesor guía, los alumnos practicantes pueden observarse y retroalimentarse mutuamente. La colaboración también se manifiesta en la realización de trabajos conjuntos de los alumnos en práctica: investigación-acción, planificación, creación de materiales, organización de reuniones para padres de familia, etc.

Los talleres de reflexión y análisis con asistencia de todos los alumnos practicantes que son supervisados por un mismo profesor universitario constituyen otra etapa fundamental de este aprendizaje y trabajo colaborativo.

Referencias

Barquín, J. 1995. La investigación sobre el profesorado, estado de la cuestión en España. *Revista de educación* (Madrid), nº 306 (enero-abril), págs. 7–65. (Número especial dedicado a la profesión docente).

Cole, A.L.; Knowles, J.G. 1999. *Researching teaching: exploring teacher development through reflexive inquiry.* Des Moines, IA, Allyn & Bacon.

Marcelo, C. 1995. Constantes y desafíos actuales de la profesión docente. *Revista de educación* (Madrid), nº 306 (enero-abril), págs. 205–34. (Número especial dedicado a la profesión docente).

Marvin, A.H.; Beasley, W.W. 1996. *Supervising student teachers the professional way*. Terre Haute, IN, Sycamore Press.

Pascual, E.; Rodríguez, E. 1995. *Formación de profesores y calidad de la educación*. (Ponencia presentada al Teleseminario sobre Calidad de la Educación, organizado por la UNESCO. Santiago de Chile, OREALC-UNESCO).

Pascual, E., *et al.* 1993. *Incidencia de la formación inicial y de las condiciones laborales e institucionales en el desempeño de los profesores de Enseñanza Media*. Santiago de Chile, Ministerio de Educación. (Proyecto MECE/MEDIA).

Pascual, E.; Rodríguez, E.; Gysling, J. *et al.* 1993. *Informe final del estudio "Bases de política para el papel del Estado en la formación de profesores de Enseñanza Media y orientaciones para los procesos de formación"*. Santiago de Chile, Ministerio de Educación. (Proyecto MECE/MEDIA Requerimientos para la formación de profesores de Enseñanza Media).

Vonk, H. 1983. Problems of the beginning teacher. *European journal of teacher education* (Abingdon, Reino Unido), vol. 6, nº 2, págs. 133–50.

Uruguay: Las transformaciones en la formación del personal docente

Ester Mancebo y Denise Vaillant

I. INTRODUCCIÓN

En 1994, el informe publicado por la OCDE sobre la calidad en la enseñanza planteaba ya los cambios en la forma de entender la escuela en la última década: "[…] los nuevos desafíos y demandas hacia las escuelas y los profesores surgen a partir de unas expectativas nuevas [...]. Estos nuevos desafíos y demandas requieren nuevas capacidades y conocimientos por parte de los profesores [...]. Los profesores deben ser capaces de acomodarse a continuos cambios –dramáticos en algunos países– tanto en el contenido de su enseñanza como en la forma de enseñar mejor" (OCDE, 1994, pág. 9).

Para responder a las nuevas demandas de la escuela de hoy se sigue confiando en un cuerpo docente al que se le exige habilidades, competencias y compromisos cada vez más complejos sin la consiguiente contraprestación de formación, motivación o salario. Diferentes medios y autores insisten en la importancia del aprendizaje continuo de los profesores y en la necesidad de cambiar la cultura de las escuelas, porque actualmente no son organizaciones de aprendizaje. Y estos cambios inciden en la demanda de una *redefinición del trabajo del profesor* y seguramente de la profesión docente, de su formación y de su desarrollo profesional. Hoy en día, los roles que los docentes desempeñaron tradicionalmente resultan a todas luces inadecuados. A los alumnos les llega la información por múltiples vías: la televisión, la radio, las computadoras, la Internet y otros medios. Los profesores deben revisar necesariamente cuál es su papel en el aula hoy.

Unos de los principales problemas que enfrentamos actualmente en la formación inicial y permanente de los docentes en América latina es la contradicción entre el modelo de enseñanza "ideal" y el desempeño real en la clase. ¿Cómo lograr que los programas de formación inicial y permanente no queden en mera retórica e incidan efectivamente en lo que ocurre en el aula y lo que aprenden los alumnos de los centros educativos?

Diversas investigaciones (véase, entre otros, Feiman y Buchman, 1988; Zabalza 1989) muestran que mientras que en los cursos de formación los futuros docentes se encuentran confrontados a profesores con un discurso abierto y receptivo a las nuevas tendencias educativas, en las escuelas, en las aulas, aparecen otros profesores que reproducen formas de enseñar tradicionales.

Mientras que los programas de formación innovadores definen al docente como guía, tutor, orientador y maestro que transfiere a los aprendices las operaciones que él realiza en su trabajo, en la cotidianidad de las aulas el docente aparece identificado con el papel que le asigna el modelo tradicional de educación: es el docente caracterizado como la autoridad, como el simple transmisor de información.

Las teorías para planificar las actividades que se realizan en el aula y llevan al estudiante a pensar, a construir el conocimiento propio no sirven si el profesor transmite el contenido de manera impositiva. Antes de que se den cuenta, los profesores estarán enseñando de la misma manera como lo hicieron siempre, adaptando los nuevos materiales o métodos a los modelos tradicionales. Como ha venido reiterando a lo largo de sus investigaciones Fernández Pérez (1995, pág. 900), "los profesores no aplican los métodos que les han predicado, sino los métodos que les han aplicado durante su período de preparación para la enseñanza".

No hay una única respuesta ni un mismo camino para afrontar los problemas y desafíos que hemos estado planteando. En las "olas" de reforma educativa de las décadas de los ochenta y los noventa, la formación de los docentes ha ocupado un lugar relevante tanto en los países desarrollados (Popkewitz, 1990) como en nuestra región (Messina, 1997; Avalos, 1996). En consonancia con la multiplicidad de experiencias ensayadas, se han destinado interesantes esfuerzos al seguimiento y la reflexión sobre estos procesos de transformación que se han traducido en la proliferación de libros, revistas, seminarios y congresos sobre la temática. Todo ello ha permitido que en los últimos años el campo de la formación del personal docente haya ganado en especificidad, con contribuciones provenientes de la pedagogía y también de la sociología[1] y la politología de la educación.

El caso uruguayo constituye un buen ejemplo de esta tendencia general, tanto en el plano de las políticas educativas como en el del estudio de los cambios procesados. Por un lado, la Reforma Educativa del quinquenio 1995-1999 planteó "la dignificación de la formación y la función docente" como uno de sus cuatro grandes objetivos[2] e implementó múltiples líneas de acción en el área. Por otro, se cuenta hoy con algunos estudios sistemáticos sobre cuya base es posible pensar en acumular en el futuro (Wettstein y Vaillant, 1999; Vaillant y Marcelo García, 2000; Mancebo, 1998, 2000*a*, 2000*b*,).

Este trabajo estudia dos innovaciones puestas en marcha hace más de tres años en Uruguay: los Centros Regionales de Profesores y los Programas de Formación de

“Formadores”. Se trata de dos innovaciones estrechamente vinculadas ya que, mientras la primera está consagrada a la formación inicial de docentes de la enseñanza media, la segunda capacita a los "formadores" que trabajarán en el marco de dicha formación inicial.

II. UNA ESTRATEGIA INNOVADORA: LOS CERP

Desde una perspectiva institucional, se puede decir que tras cinco años de reforma, el sistema de formación de docentes uruguayo está constituido por:

a) Un Instituto Normal, con sede en Montevideo, que imparte la carrera de magisterio.
b) Un Instituto Normal Experimental en la ciudad de la costa (Solymar), para formar maestros de educación primaria en una zona que registra un gran crecimiento poblacional.
c) El Instituto de Profesores Artigas (IPA), ubicado en la capital, en el que se forman profesores de enseñanza media.
d) Veintiún Institutos de Formación Docente (IFD)[3] en el Interior, que imparten la carreras de magisterio y de profesorado, esta última mediante un régimen de estudios semilibres.
e) Un Instituto Nacional de Educación Técnica (INET) encargado de la Formación de los "Formadores" para la Educación Técnica.
f) Seis Centros Regionales de Profesores (CERP) localizados en Salto, Rivera, Maldonado, Colonia, Atlántida y Florida, en los que también se forman profesores.
g) Un Centro de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, con sede en Montevideo, responsable justamente de la capacitación en servicio de los maestros y profesores del sistema.

Las instituciones (a), (b), (c), (d) y (e) dependen de la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente, mientras que las (f) y (g) lo hacen de la Secretaría de Capacitación y Perfeccionamiento Docente.

Fuera de la Administración Nacional de Educación Pública del Uruguay (ANEP), la oferta de formación de personal docente de grado es mínima. En el ámbito público, la Universidad de la República –a través de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación– tiene una salida de formación de personal docente desde 1991; en el ámbito privado se ofrece exclusivamente una Licenciatura en Matemática en el Instituto Saint Catherine’s y una Licenciatura en Educación Inicial en la Universidad Católica del Uruguay.[4] A nivel de posgrado, en cambio, tanto la Universidad Católica como la Universidad ORT han organizado algunas especializaciones en el área educativa.

Como se puede observar, la formación inicial en Uruguay ha mantenido una tónica plenamente “normalista”. Más aún, la alternativa de desplazamiento de la formación del personal docente hacia la universidad que, bajo diversas modalidades,[5] ha venido dándose en muchos países, no ha estado presente ni siquiera en el debate técnico-político.

1. Uniformidad y diversidad

El enfoque institucional planteado en el apartado anterior debe conjugarse con una óptica pedagógica. Desde este punto de vista, se puede afirmar que en el caso uruguayo se registra una heterogeneidad en el modelo de formación de los profesores de la enseñanza media, que contrasta con la uniformidad del modelo de formación de los maestros de la educación primaria.

En efecto, a partir de la creación del primer Instituto Normal en Montevideo en 1885, los planes de estudios de la formación inicial de los maestros fueron cambiando lógicamente, oscilando entre los tres y los cuatro años, pero manteniendo una matriz básica que partió –como en muchos otros países– de la tradición[6] “normalizadora” y que, con el correr de los años, combinó la orientación tecnológica con la práctica.

De acuerdo con el Plan de 1992 –aún vigente–, se ingresa al magisterio con educación secundaria completa y la carrera dura tres años, durante los cuales los estudiantes reciben clases teóricas en el instituto de formación al que asisten y hacen práctica docente en las escuelas. Tras los dos primeros años, el estudiante opta entre dos especializaciones: “Maestro de Educación Común” o “Maestro de Educación Inicial”. En su conceptualización, el Plan de 1992 buscó combinar la formación temprana de los candidatos a maestro –de ahí la duración de tres años de la carrera– con una apuesta a la formación continua posterior. Esto no fue fácil de asegurar, como tampoco lo fue la implementación general del plan, especialmente porque no se procesó un ajuste en los recursos humanos necesarios, ni se trabajó con los “formadores” en torno a la visión de conjunto del plan y a su “lógica”.[7]

Frente a la histórica homogeneidad de los estudios magisteriales, contrasta la heterogeneidad de la formación inicial de los profesores, con tres modelos fundamentales (Mancebo, 1998). A saber:

a) Con la apertura de una carrera de profesorado de cuatro años de duración, la fundación del Instituto de Profesores Artigas (IPA) por el Dr. Grompone en 1949 constituyó el comienzo de la formación profesional. La idea original fue la de formar una élite educativa,[8] con niveles de excelencia, a lo que ciertamente contribuyeron la fuerte selectividad aplicada en el momento de ingreso al Instituto (para cursar la carrera se requería entonces aprobar un severo examen, con cupos preestablecidos rigurosamente), el régimen de estudios (presencial y con elevados niveles de exigencia) y el dictado de los cursos exclusivamente en la capital. Este modelo de formación inicial –el “modelo IPA”–, con algunas variaciones, sigue aún vigente, con un plan curricular atrasado[9] que siempre ha tendido a favorecer a las asignaturas específicas frente a las del tronco pedagógico[10] y se inscribe claramente en la tradición académica de la formación docente.
b) La creación de veintiún Institutos de Formación Docente (IFD) en 1977 buscó instaurar una modalidad de formación inicial descentralizada[11] y más flexible. A partir de entonces, la carrera de profesorado (que entre 1977 y 1986 redujo su duración a tres años) puede cursarse en cualquiera de los IFD del interior, en un régimen de estudios semilibre por el cual el estudiante toma algunos cursos con carácter presencial (los de ciencias de la educación, comunes a

la carrera de magisterio) y rinde las asignaturas de la especialidad en el IPA, con carácter de libre.[12]

c) En perspectiva histórica, si el modelo IPA significó una apuesta por la excelencia académica y el modelo IFD priorizó fundamentalmente la descentralización, asignándole una enorme potencialidad para dotar al sistema de mayor eficiencia, la apertura de los Centros Regionales de Profesores (CERP) en 1997 supuso la aparición de un tercer "modelo" de formación, con un nuevo plan de estudios de tres años, un régimen a dedicación total tanto de los estudiantes como de los profesores y nuevos énfasis en cuanto a los objetivos: la profesionalización del personal docente y la equidad –igualdad de oportunidades para los jóvenes del interior–, planteándose la regionalización como un medio para el logro de tales fines (Mancebo, 2000*a*).

2. *Los CERP como propuesta creativa y sistémica*

Bajo el supuesto de que en un país de pequeña escala como el Uruguay no es posible contar con recursos humanos altamente calificados para dictar cursos de tercer nivel en dos decenas de centros (IFD) y que debía revertirse la histórica centralización de la formación terciaria en Montevideo –en particular la del personal docente–, los CERP fueron concebidos como centros regionales, con un núcleo (ciudad-sede) y una zona de influencia de la que proviene su estudiantado y a la que se proponen dinamizar culturalmente. Entre 1997 y 1999 se establecieron cinco bases: un CERP del Litoral –con sede en Salto–, un CERP del Norte –con sede en Rivera–, un CERP del Este –con sede en Maldonado–, un CERP del Oeste –con sede en Colonia– y uno del Sur –con sede en Atlántida. En el año 2000 se abrió el sexto CERP en Florida.

Institucionalmente, los CERP dependen del Consejo Directivo Central (CODICEN), por intermedio de la Secretaría de Capacitación y Perfeccionamiento Docente y no de la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente, como es el caso del IPA y los IFD.

Desde el punto de vista curricular, la propuesta del CERP innova en varios aspectos:

a) La duración de la carrera de profesorado es de tres años, con una elevada carga horaria (ocho horas diarias de lunes a viernes con asistencia obligatoria, lo que significa 1.400 horas anuales y 4.200 horas a lo largo de los tres años). Se trata, entonces, de una educación a tiempo completo, porque no es posible conjugar la realización de la carrera con el desempeño laboral. Esto supone una diferenciación importante con los modelos IPA e IFD, con carreras de cuatro años, que tienen una carga horaria total menor (2.400 horas) y son compatibles con la inserción laboral.

b) Frente a las diecisiete especialidades[13] que se pueden cursar en el IPA/IFD, en los CERP se cursan nueve: lengua y literatura; matemática; física; química; biología; historia; geografía; sociología e inglés –esta última se ha habilitado en los CERP del Oeste y del Sur.

c) En las especialidades de ciencias naturales –física, química y biología– y ciencias sociales –historia, geografía, sociología–, el currículo de los CERP parte de las grandes áreas del conocimiento, que son objeto de estudio en el 1er año, para abrirse en 2º y 3er año a la especificidad de cada carrera. En contraposición, en el IPA y el IFD el estudiante se dedica al estudio de su especialidad desde el primer día de la carrera.

d) El plan de estudios integra una carga horaria relativamente importante de materias instrumentales, tales como inglés e informática.[14]

e) Aun cuando se mantiene un elemento curricular característico de la formación inicial de los docentes en Uruguay –la combinación de materias de la especialidad con asignaturas de ciencias de la educación y con la práctica docente–, cambian las materias de educación que se dictan y se introducen variaciones en la modalidad de la práctica docente.

Estas novedades curriculares[15] van acompañadas de un programa de becas tendiente a situar la carrera de profesorado como una alternativa atractiva y viable para los jóvenes del Interior: 60 becas anuales en cada CERP, destinadas a estudiantes no residentes en la ciudad donde está ubicado el CERP, más 10 becas de almuerzo para estudiantes de dicha ciudad. En particular, se quiere captar a bachilleres con buen rendimiento académico y de condición socioeconómica baja, muchos de los cuales probablemente dejarían de estudiar y se volcarían al mercado laboral –con éxito diverso– si no dispusieran de becas. Éstas cubren el traslado, o la alimentación o el alojamiento de los estudiantes –diferencialmente, según que el estudiante provenga de la ciudad-sede del CERP o de otro punto de la región– y su asignación se realiza teniendo en cuenta la escolaridad de los aspirantes y el nivel social de los hogares de procedencia –medido a través de diversos indicadores. En su gran mayoría, las becas se financian con recursos de la ANEP y las Intendencias del Interior también solventan algunas de ellas. A título de ejemplo, de un total de 328 becas otorgadas en 1999, 276 fueron sufragadas por la ANEP y 52 por las Intendencias del Interior.

En cuanto a los mecanismos de profesionalización previstos en los CERP, cabe mencionar algunos que atañen a los estudiantes y otros a los docentes:

a) El régimen de estudios a tiempo completo exige a los estudiantes de los CERP una gran dedicación. Éste régimen busca, en principio, elevar la calidad del aprendizaje y facilitar la compensación de las dificultades académicas de origen que pudieran traer los estudiantes –producto de su procedencia social y del hecho de haber realizado sus estudios básicos en establecimientos del interior, que tradicionalmente han registrado desempeños más pobres que los capitalinos.

b) La formación tiene lugar en grupos pequeños, lo que posibilita una atención más personalizada por parte de los docentes.

c) La selección de los docentes de los CERP se hace en dos pasos: los candidatos deben pasar primero por un concurso de méritos y prueba de reflexión (escrita y entrevista) para realizar, en una segunda etapa, un Curso de Formación de "Formadores" destinado a actualizar a los participantes en su disciplina y sensibilizarlos respecto a la propuesta de formación de los CERP.

d) La presencia de "formadores" a tiempo completo es un factor fundamental de profesionalización. De las

40 horas de permanencia en la institución, aproximadamente unas 20 se destinan al dictado de clases y las restantes son para: i) atender consultas de los estudiantes, ya sea individualmente o en pequeños grupos, sobre temas específicos de la carrera o de formación general; ii) coordinar con otros docentes; iii) preparar clases, diseñar material didáctico, corregir, efectuar búsquedas bibliográficas; iv) intervenir periódicamente en la práctica docente desarrollada por los estudiantes en liceos o escuelas técnicas. Así, el ejercicio del profesorado en los CERP supone una modalidad de inserción en la institución radicalmente alejada del estilo "profesor taxi" tan frecuente en Uruguay y otros países de la región, e implica para sus titulares una gran exigencia.

e) Esta elevada carga horaria concentrada en un establecimiento va acompañada de una remuneración buena o no tan baja y, por tanto, atractiva –en función de los estándares de salarios de los docentes del país. Esto induce un desempeño de alto nivel profesional en la labor de los docentes de los CERP y se espera que repercuta positivamente en la calidad de la enseñanza impartida.

Esta línea de política educativa integra así cambios curriculares, acciones de "discriminación positiva" y "factores de profesionalización" (Fernández Pérez, 1995) en un modelo al que se ha querido dotar de la potencia necesaria para enfrentar la crisis de personal docente que experimenta la enseñanza media uruguaya. De ahí la pertinencia del nombre 'propuesta sistémica', que constituye, además, una alternativa creativa[16] que supone una nítida ruptura con las tendencias restauradoras que frecuentemente emergen con fuerza en el sistema educativo.

III. LOS PROGRAMAS PARA "FORMADORES"

Una de las exigencias que la sociedad plantea a los docentes es la capacidad de seguir aprendiendo e innovando. Desde esta perspectiva, el formador será un profesional que ha firmado un compromiso ineludible con el cambio, es decir, es "un actor" en el escenario de las innovaciones. Aquí radica, precisamente, la motivación que hemos tenido al realizar un estudio de caso sobre los programas de "formadores" que se desarrollaron en el Uruguay entre 1997 y 1999: estudiar el papel de los profesionales de la docencia que denominamos 'formadores', analizando especialmente su formación.

La Formación de Formadores es un territorio poco explicado y menos aún explorado. Sucede con este tema lo mismo que ocurre con la enseñanza: la creencia de que lo único que se requiere para enseñar es conocer lo que se enseña, el contenido o la materia que hay que enseñar. Ésta ha sido una creencia muy divulgada, que ha llevado aparejada un déficit de consideración social sobre el valor y la complejidad que la tarea de enseñar representa. Pues bien, parece que para ejercer la función de formador de formadores cualquiera puede valer, con tal de que sea un especialista en alguna disciplina. Nada más alejado de la realidad, como intentaremos demostrar en las páginas que siguen. En ellas presentaremos y analizaremos la puesta en marcha de los Programas de Formación de Formadores para los Centros Regionales de Profesores (CERP) que se realizaron en el Uruguay entre los años 1997 y 1999.

1. Los programas de formación de formadores

Desde el punto de vista metodológico, la investigación que realizamos se basó en el estudio cualitativo de casos, pues nos interesaba captar toda la complejidad del proceso de implementación de un programa en su contexto. Nuestro propósito fue estudiar la implementación de una innovación y su dinámica propia; explotar las significaciones que los formadores atribuyen al proceso de implementación, centrando nuestro estudio en los procesos y las interacciones.

El estudio cualitativo de caso se nutre de un ciclo de recolección de datos por lo que a partir de las preguntas, los objetivos de la investigación, las diversas conceptualizaciones examinadas y nuestro propio conocimiento del lugar establecimos una guía para determinar lo que queríamos estudiar. Esa guía, elaborada para orientar la recolección de datos, fue un instrumento de centralización y delimitación.

Inspirándonos en el agrupamiento que hace Savoie-Zajc (1993) y a partir de la lista de Fullan (1991), seleccionamos cinco categorías de factores para elaborar nuestra guía de recolección. Estas categorías se relacionan con la innovación misma, las redes de comunicación, el tipo y la calidad de los recursos disponibles, el propio proceso de cambio y los factores vinculados con la organización.

A partir de las categorías mencionadas establecimos subcategorías con temas que serían abordados en la recolección de datos. Cada subcategoría comprendía varios temas que emanaban de los escritos examinados y de nuestro conocimiento del lugar. Representamos así en el plano empírico los conceptos correspondientes a las diversas categorías. Esta traducción no tiene solución perfecta; elegimos los temas que nos parecieron más pertinentes y más representativos.

Las categorías, las subcategorías y los temas que alimentaron el proceso de recolección de datos fueron cambiando y evolucionando, pero el haberlos definido con anticipación nos ayudó a orientar la recolección y la organización de los datos con vistas al análisis.

Para analizar los programas de formadores desarrollados en el Uruguay recurrimos al instrumental teórico de Berman y McLaughlin. El interés en utilizar la conceptualización de estos autores reside en la importancia que asignan al subproceso de la puesta en marcha concebido como una "corriente" de acontecimientos y de momentos de toma de decisión; también se ocupan de una serie de factores vinculados al contexto, cuya intervención es fundamental para que se produzca un cambio. Ahora bien, ¿cómo se procedió en el análisis del caso?

Para examinar y analizar los fenómenos asociados a los Programas de Formación de Formadores de los Centros Regionales de Profesores, reagrupamos temas, buscamos las contradicciones existentes entre las percepciones de los diferentes actores sobre un mismo fenómeno, y establecimos asociaciones con elementos conceptuales y teóricos.

En una segunda etapa, clasificamos la "corriente" de los fenómenos asociados al proceso de implementación de los programas de formación, siguiendo la caracterización de los tres subprocesos de Berman y McLaughlin (1977 y 1980) e inspirándonos en los trabajos de Fullan (1991).

Según Fullan (1991), el proceso de implementación de un programa genera una dinámica que afecta al proceso de aprendizaje y resocialización de los participantes durante cierto período. Este proceso hace intervenir la interacción de las personas con vistas a modificar ciertas maneras de actuar. Tanto la naturaleza del programa como la relación que los diversos grupos de actores mantienen con él determinan el proceso de implementación. Este proceso comprende tres momentos decisivos que describieron, entre otros, Berman y McLaughlin (1977 y 1980): la movilización, la puesta en marcha y la institucionalización.

Durante la movilización, la institución se prepara para el cambio y decide introducir la innovación, mientras que en el transcurso de la puesta en marcha, cada individuo desarrolla su percepción del cambio y se apropia de él según sus necesidades y expectativas. Para que sea duradero, ese cambio debe integrarse en la estructura de la organización: es aquí cuando se habla de institucionalización.

Esta conceptualización, con el análisis de los datos que recolectamos en nuestro estudio de caso, nos permitió determinar los rasgos característicos y las principales actividades del proceso de implementación del programa. Trabajamos en un "ir y venir", en una suerte de dinámica oscilante, durante la cual nuestras propuestas teóricas iniciales se modificaron tras ser confrontadas con los fenómenos y las particularidades empíricas de nuestro caso.[17]

En el *Cuadro 1* se presenta el esquema adoptado para el análisis de los Programas de Formadores.

CUADRO 1. Análisis de los programas de formación de formadores (Uruguay – 1997, 1998 y 1999)

Contexto	**Movilización**	**Puesta en marcha**	**Institucionalización**
INSTITUCIÓN	Introducción Planificación	Programa de formación de formadores	Apoyo institucional
FORMADORES	Apoyo Aceptación	Experiencia de los formadores	Nuevas prácticas de los formadores

Para cada uno de los subprocesos nos planteamos las preguntas ¿cuáles son sus rasgos distintivos, sus actividades principales? No es nuestra intención ahondar aquí[18] en una presentación del estudio de caso realizado, sino compartir algunas de las lecciones aprendidas.

2. *Algunas interpretaciones: cuando la organización aprende*

Los Programas de Formación de Formadores son de una naturaleza tan compleja que sólo pueden ser entendidos si se toma el sistema educativo como una "organización que aprende". Fullan (1993, pág. 4) afirma que: "el nuevo problema del cambio [...] consiste en saber qué se necesitaría para convertir el sistema educativo en una 'organización que aprende', especializada en tratar con el cambio como una parte normal de su trabajo, no sólo en relación con la norma más reciente, sino como una forma de vida". En esta perspectiva, la imagen de "organización que aprende" puede ayudarnos a interpretar el caso estudiado, porque, como afirman Watkins y Marsick: "en muchos aspectos, *'organizational learning'* es una metáfora que se emplea para expresar el entender cómo cambian los sistemas" (1993, pág. 118).

Los Programas de Formación de Formadores constituyen un proceso de aprendizaje individual y colectivo a la vez, que tienen como objetivo el desarrollo profesional de los formadores. Como dice Guskey (1995, pág. 119): "considerar el cambio como un proceso que atañe a la vez al individuo y a la organización y que debe adaptarse a las características del contexto ayudará a aclarar los pasos que hay que dar para tener buenos resultados por lo que respecta al desarrollo profesional".

Veamos, de manera más detallada, cuáles son los aprendizajes relativos a los Programas de Formación de Formadores, tanto en el plano individual como en el colectivo.

3. *Los aprendizajes individuales*

Aunque parezca obvio, es bueno destacar que los Programas de Formación de Formadores están ligados, en gran parte, a lo que hacen o dejan de hacer los individuos que participan en ellos. En el caso estudiado, los formadores hacen la experiencia de la innovación porque ella responde a sus necesidades de actualización disciplinar, de ascenso profesional. Aparece un vínculo claro y preciso entre la aceptación del programa y las necesidades de los formadores. Esta relación entre aceptación y necesidades encuentra elementos explicativos en la teoría de las motivaciones y en la de las necesidades.[19]

Los conceptos de «motivación» y de «necesidad sentida» sirvieron para justificar el fracaso o el éxito de un buen número de innovaciones. El fracaso se explica por el hecho de que los adultos no están suficientemente motivados y porque la innovación no responde a las necesidades reales de las personas a quienes debería servir. En caso de éxito, se atribuye a la motivación y a la innovación la satisfacción de las necesidades que realmente sienten los individuos.

Del amplio corpus teórico, dos tipologías nos parecieron pertinentes para explicar lo que estaba ocurriendo con los formadores en los programas: los tipos de motivación de Houle (1961) y la escala de participación en la educación de Boshier (1985). Según el modelo de Houle, las motivaciones están *"orientadas hacia el objetivo", "orientadas hacia la práctica"* y *"orientadas hacia el aprendizaje"*. La tipología de Boshier comprende seis tipos de motivación: el *"contexto social"*, el *"estímulo social"*, el *"progreso profesional",* el *"servicio a la comunidad",* las *"actividades externas"* y los *"intereses cognoscitivos"*.

Los resultados de nuestro estudio de caso nos permiten ver que los formadores se orientan, especialmente, hacia la práctica y hacia el progreso profesional. Esto constituye otro aprendizaje del proceso de implementación en el plano individual. Los formadores aceptan el programa de for-

mación propuesto porque encuentran en él un alto grado de compatibilidad con su práctica profesional y porque constituye un modelo que sirve de ejemplo. En efecto, los individuos aceptan más fácilmente un programa cuando "el proceso de desarrollo profesional [...] refleja la manera de abordar la docencia y el aprendizaje que se recomienda a los docentes, en un proyecto, que adopten en sus propias aulas" (Borko y Putnam, 1995, pág. 58).

La relación directa entre el programa propuesto y la práctica profesional es un aspecto esencial para los formadores. Así lo reconoce Hargreaves : "para la mayoría de los docentes, la cuestión central del cambio es saber si es práctico […] en los docentes hay un sentimiento muy fuerte de lo que sirve y lo que no; de cuál cambio dará buenos resultados y cuál no; no en abstracto ni como norma general, sino para determinado docente en determinado contexto" (1994, pág. 12).

En el caso analizado, sin embargo, el aspecto práctico del programa de formación implica mucho más que el aprendizaje de nuevos contenidos o nuevos métodos: se asocia a otros factores, entre los cuales figura el desarrollo profesional de los formadores.

El estudio de caso parecería mostrar que los formadores perciben el cambio introducido como un instrumento de fundación de identidad y desarrollo profesional. Para ellos, la formación de docentes solía ser una "simple" ocupación porque ejercen, en primer lugar, otra profesión. Así, en la Universidad o en los Institutos de Formación Docente son, ante todo, docentes en su disciplina.

Como explicamos algunas páginas más arriba, en los Centros Regionales de Profesores los formadores trabajan 40 horas semanales y se dedican exclusivamente a su tarea. La remuneración que reciben (producto de la concentración horaria en un solo centro) es sensiblemente superior a la que recibían previamente. De ahí que, para los formadores, el programa de formación represente no sólo un elemento nuevo que permitirá elevar el nivel de conocimientos, sino también un paso hacia la fundación de una identidad y un desarrollo profesionales. Para construir esta nueva profesión, los formadores necesitan preparación y eso lo perciben claramente. El programa de formación constituye para ellos el instrumento adecuado, en el momento justo.

Los formadores gastan bastante energía en asumir la puesta en marcha del programa, pero ¿a cambio de qué? Esta pregunta nos lleva a pensar que los formadores hacen una especie de trato tácito con las autoridades educativas, por el cual esperan, en el futuro, ocupar cargos creados en el sector de la formación de docentes. Nuestras conclusiones coinciden con las investigaciones de varios autores. Así, Fessler (1995, pág. 171) afirma que "hay factores de la vida personal e institucional que intervienen en el deseo de los docentes de progresar en el plano profesional, lo que los lleva a entablar negociaciones con sus superiores".

Otros factores intervienen en la determinación del valor que los formadores asignan a la innovación, entre ellos, la certificación del programa. Los formadores participaron en las sesiones de formación dedicando bastante energía y tiempo, aceptando las consecuencias que se generan en sus vidas familiares y profesionales. Durante toda la puesta en marcha del programa esperamos que se produjeran deserciones, pero éstas fueron poco significativas. ¿Cómo explicarlo?

Una respuesta puede ser el valor que los formadores atribuyen a la certificación del programa, aunque ésta se limite a un certificado que atestigua su participación en las sesiones de formación. El pergamino que certifica la participación del formador en el programa tiene valor en la medida en que podría aumentar las posibilidades de conseguir trabajo. Para comprender nuestra interpretación hay que ubicarse en la realidad de la sociedad uruguaya, en la que se conjugan dos fenómenos: bajos salarios de los docentes y población altamente calificada. Los formadores viven una realidad de pluralidad de empleos con un deterioro creciente de las remuneraciones. Por otra parte, viven en una sociedad altamente calificada que tiene la tendencia a acumular certificados para ser competitivo en el mercado de trabajo.

Tomando de nuevo la imagen de la "organización que aprende", pasaremos a referirnos a los aprendizajes en el plano colectivo.

4. Los aprendizajes del cambio en el plano colectivo

Los Programas de Formación de Formadores no sólo afectan al individuo que adopta la innovación, sino que constituyen también un fenómeno social que implica aprendizajes de cambios colectivos. En el caso estudiado, las autoridades educativas, los equipos del Centro de Capacitación y Perfeccionamiento Docente (sede de los programas), los equipos de los Centros Regionales de Profesores y los docentes de los programas realizan aprendizajes a través de sus intervenciones.

Los resultados de nuestro estudio están estrechamente ligados a la intervención sistemática de los coordinadores y equipos de los Centro de Capacitación y Perfeccionamiento Docente durante la preparación y la puesta en marcha del programa. Las autoridades educativas confían en la competencia técnica de dichos equipos y asumen que el programa tendrá éxito debido a la intervención de estos especialistas. A partir de ahí, se ve sólo "beneficio" durante el desarrollo del programa. Es lo que llamamos "ilusión colectiva".

Poco importa la marcha del proceso de implementación del programa; las autoridades hacen de cuenta que los problemas no existen. Hemos encontrado teorías que explican la manera de organizar nuestros resultados. Así, en el campo de la psicología social cognoscitiva figura el concepto de "justificación del esfuerzo" (véase Frei *et al.*, 1974). Para justificar los esfuerzos realizados, se "ven" más resultados que los que existen objetivamente.

Volvamos a la imagen de la "organización que aprende" como una metáfora que sirve para comprender los Programas de Formación de Formadores. Si consideramos que la organización aprende a partir de los aprendizajes individuales y colectivos que resultan de los Programas de Formación de Formadores, también tenemos que mencionar que hay otros aprendizajes que son el fruto de la dinámica generada por la intervención de una red de factores interactivos.

5. Los aprendizajes resultantes de la dinámica de la formación

Si hubiera que resumir en dos palabras la dinámica resultante de los Programas de Formación de Formadores, lo

haríamos con la fórmula "expansión y aminoración" (Vaillant, 1998). La *expansión* es el principio interno que permite que una innovación, una vez propuesta, se implante y se extienda. La *aminoración* designa las inevitables resistencias que provoca toda innovación en los beneficiarios y en su medio.

Nuestros resultados muestran que los Programas de Formación de Formadores nunca se estabilizan en una línea recta: suben y bajan, en marcada oscilación. El proceso se frena o adelanta, se difunde o se detiene. Ésa es su propia naturaleza. En el caso estudiado, la dinámica interna de los programas de formación pasó de su "expansión" a su "frenada" según los momentos y la intervención de diversos factores.

La idea del programa no cesó de propagarse desde el Director Nacional de Educación Pública y las autoridades del CODICEN, quienes difundieron, en primer lugar, los Programas de Formación para Formadores. La innovación progresó y ganó adeptos en los equipos del Programa MESyFOD[20], del Centro de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, así como de las direcciones de los Centros Regionales de Profesores. El discurso de las autoridades de educación sobre la necesidad de formar formadores es bien recibido, precisamente, por los formadores, a juzgar por su participación en los programas. Pero si la idea de la innovación "prende" es, entre otras cosas, debido a factores que favorecen su expansión. La atmósfera del contexto favorecía el proceso.

Varios estudios sobre los factores que influyen en la puesta en marcha de los programas de formación confirman nuestras interpretaciones: para Fullan (1991) el apoyo de la institución y la intervención de los agentes de cambio se consideran factores claves del proceso de implementación; Messina (1997), por su parte, subraya la influencia de la atmósfera cultural que crea presiones particulares en favor del cambio; Havelock (1976) enuncia la importancia de la claridad de los objetivos que persigue la institución.

Junto a los factores que intervinieron en favor de la expansión de la innovación, aparecen los que actúan en el sentido de una aminoración o freno. Estos factores aparecen asociados a los plazos previstos para la puesta en marcha del programa. Los formadores no tienen tiempo para hacer las lecturas recomendadas y reclaman más tiempo para reflexionar y trabajar en grupo. Sin embargo, los problemas asociados al factor "tiempo" varían según el grupo estudiado. Para los coordinadores de los cursos y los equipos de especialistas lo esencial es el respeto del tiempo reservado para cada actividad. Los formadores participantes en los cursos, en cambio, viven en situaciones de estrés ante las exigencias de tiempo del programa.

Las investigaciones de algunos autores corroboran nuestras interpretaciones. Así, Hargreaves (1994, pág. 105) esboza dos categorías de tiempo: el tiempo fijo, *objetivo*, técnico-racional de los administradores y los innovadores; el tiempo vivido, *subjetivo* y fenomenológico de los docentes. Los administradores y los innovadores son, según esta opinión, los guardianes del tiempo "objetivo". En este respecto, anota Werner, "los documentos del programa y las estrategias para su aplicación, junto con la organización de la institución, adoptan una noción de tiempo que es objetiva, racionalizada y administrativa. De este modo, la aplicación sigue el tiempo objetivo, no sólo porque lo marca el reloj del aula sino también por la estructura del nuevo programa" (1988, pág. 94).

Por lo que respecta a los docentes, Hargreaves piensa que "en el contexto de la innovación, los docentes se sienten presionados y ansiosos debido a las exigencias excesivas en materia de tiempo y también culpables y frustrados porque están llevando a la práctica el nuevo programa con menos rapidez y eficiencia que lo que requiere el tiempo administrativo" (1994, pág. 101).

Los trabajos de Hargreaves y Werner se fundamentan en la realidad del sistema escolar, pero podemos transferir estas ideas al contexto de la educación superior que nos ocupa. Los coordinadores y los equipos del Centro de Capacitación se sitúan, durante toda la puesta en marcha de los programas, como guardianes del tiempo objetivo, mientras que los formadores se sienten frustrados porque no pueden asumir las exigencias de tiempo que el programa solicita.

Según hemos explicado más arriba, la dinámica de la puesta en marcha de los Programas de Formación de Formadores para los Centros Regionales de Profesores se sitúa entre dos polos: la expansión y la aminoración. Estas fuerzas de cambio pueden constituir un obstáculo o bien favorecer el proceso de implementación, de acuerdo al contexto dado. Cuanto más factores intervengan en favor de la expansión, más posibilidades de éxito tendrá el proceso de implementación.

En nuestro caso, la puesta en marcha de los Programas de Formación de Formadores avanza a partir de una red de factores interactivos de un medio dado, con altos y bajos, acuerdos y conflictos, factores favorables y resistencias. Pero, sobre todo, este proceso adquiere su sentido a través de los aprendizajes que logra el formador cuando el programa representa un cambio con respecto a su manera de proceder corriente.

IV. LOS DESAFÍOS

La formación docente ha sido en las últimas décadas la "Cenicienta" de la educación latinoamericana debido, en parte, a su bajo estatus social y a la pésima remuneración de maestros y profesores. ¿Cómo transformar esta situación? Como lo indicamos en los primeros párrafos de este trabajo, las respuestas no son únicas. En la formación de docentes no hay itinerarios rígidos ni uniformes, hay una gran complejidad. La innovación "C.E.R.P" y los Programas de Formación de Formadores nos han confrontado con esa complejidad en donde confluyen variables políticas, culturales, económicas, sociales y pedagógicas.

Si bien es relativamente fácil realizar diagnósticos sobre lo que sucede en las instituciones formadoras de docentes, no es igualmente fácil concretar propuestas que puedan traducirse en prácticas que sean a su vez apoyadas por reformas de política y de administración. El caso del Uruguay muestra que es posible repensar y desarrollar nuevos proyectos de formación de profesores en plazos relativamente cortos. Aunque quizá sea demasiado prematuro evaluar resultados, el país tiene ya una serie de desafíos para los próximos años.

Un primer desafío que tiene el país por delante es de índole estrictamente cuantitativa. De acuerdo al modelo de proyección de los egresos de docentes incluido en un

estudio reciente (Mancebo *et al.,* 2000*b*), partiendo de una proporción de docentes titulados del 20% en el interior en 1995, la proyección de egresos de los centros de formación del personal docente permite inferir que en el año 2004 se alcanzaría en dicha región una tasa de docentes titulados de 39% y en el año 2009 se alcanzaría el 100% ó más de la titulación en sólo tres asignaturas en el interior.[21]

De lo anterior se infiere que, de mantenerse las actuales tasas de matricula y titulación y si no se revitalizan otras vías de formación inicial, la implementación de los CERP permitirá aumentar el número de profesores de nivel medio, pero no llegará a solucionar completamente el serio problema del déficit de docentes formados que enfrenta el país. Esto es particularmente preocupante porque Uruguay ha vivido en las últimas décadas una fuerte expansión de su enseñanza media, pero aún le queda un largo camino por recorrer hasta lograr el acceso universal a la enseñanza media.

Un segundo desafío consiste en consolidar el Proyecto CERP en distintos niveles: académicamente, porque corresponde a una reflexión sobre el currículo a la luz de la experiencia recogida en estos cuatro años; en tecnologías de la enseñanza, porque hay que enriquecer las bibliotecas, hemerotecas, videotecas y también aumentar la dotación de equipos de informática disponible para profesores y alumnos; institucionalmente, porque una vez transitada la dura etapa fundacional, podrían integrarse al ámbito de una dirección de formación renovada.

El tercer desafío se centra en el desarrollo del IPA como centro de nivel terciario que atiende simultáneamente varias dimensiones: el desarrollo profesional de sus formadores, la gestión académica y administrativa, la implantación de políticas de atracción de jóvenes capaces hacia la carrera, el desarrollo curricular. Abordar este último plano supone una labor particularmente compleja porque, hoy por hoy, son múltiples las tensiones que emergen en el proceso de diseño e implementación de un currículo de formación docente (Davini, 1995; Diker y Terigi, 1997): supone ponerse de acuerdo sobre la naturaleza de los saberes requeridos en una actividad como la docente, que ha cobrado gran complejidad; implica dirimir qué peso asignar a la teoría y a la práctica, a la formación general y a la específica, a la investigación, así como definir qué tipo de formación didáctica se enfatizará; requiere el diálogo entre tradiciones de formación docente que, frecuentemente, aparecen en contraposición.

En cuarto término, la formación del personal docente debe afrontar el desafío del conocimiento en dos coordenadas: es preciso avanzar en el conocimiento de las experiencias de formación del personal docente en otros países para ganar en la visualización de nuevas alternativas, por una parte, y también hay mucho que investigar rigurosamente en nuestra propia realidad, por la otra. De la extensa lista de preguntas que esperan respuesta cabe mencionar sólo algunas: ¿quiénes son los formadores de nuestros docentes en todas las instituciones?, ¿a qué tradiciones de la formación docente adscriben?, ¿quiénes son los estudiantes de profesorado en los IPA e IFD?, ¿qué problemas enfrentan nuestros profesores "noveles" en el ejercicio de la profesión docente?, ¿cuál es la naturaleza de la orientación que brindan los profesores mentores –'adscriptores', en la terminología uruguaya?, ¿qué virtudes y qué dificultades presenta la práctica docente en el modelo CERP y en el IPA?, ¿qué metodologías de enseñanza priman en los centros de formación docente?, ¿cómo aprenden los futuros docentes uruguayos?

Esperamos que el estudio de los Centros Regionales de Profesores y de los Programas de Formación de Formadores que aquí se ha presentado haya despertado en el lector nuevas interrogantes sobre los fenómenos que nos preocupan y que tal las enseñanzas de Khun haya alimentado "el cambio de formulación de preguntas y de respuestas, mucho más que descubrimientos empíricos nuevos" (1994, pág. 217).

Notas

1. Pueden reconocerse aquí dos grandes tendencias: la primera analiza las condiciones de escolarización de los futuros formadores y la segunda estudia los aspectos organizacionales de la formación del docente.
2. El mejoramiento de la calidad de la educación, el avance en términos de equidad y la modernización de la gestión fueron los restantes tres grandes objetivos de la reforma liderada por el profesor Germán Rama.
3. Los históricos Institutos Normales (IINN), creados a lo largo del siglo XX, pasaron a denominarse Institutos de Formación Docente (IFD) en 1977, justamente cuando albergaron, junto a la carrera de magisterio, la de profesorado.
4. Entre 1979 y 1984 hubo un programa privado de formación de profesores en el Instituto de Filosofía, Ciencias y Letras, antecedente histórico de la actual Universidad Católica del Uruguay.
5. En el escenario de las reformas de la formación del personal docente, Diker y Terigi distinguen diversas modalidades en este desplazamiento: traspaso de las carreras hacia las universidades, combinación de las universidades con los institutos normales, combinación con división de tareas, e importación del modelo académico e institucional de las universidades por parte de los institutos normales (1997, pág. 184).
6. Concordamos con Davini sobre la fertilidad del concepto de «tradición» en la formación del profesorado: "Entendemos por 'tradiciones' en la formación de los docentes las 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, pág. 20).
7. Esto contribuye a explicar el establecimiento en 1999 de un Instituto Normal Experimental de la costa –con un plan específico– y la revisión del Plan 1992 emprendida en la última etapa de la Reforma Educativa con vistas a la elaboración de un nuevo plan de estudios, cuya aplicación comenzó en abril del 2000 en los primeros años de la carrera de magisterio en todo el país.
8. En palabras de Vilaró (1999, pág. 288): "[El modelo IPA] se compadecía con una concepción que apostaba a una elite de docentes titulados que debían operar en la Enseñanza Secundaria como guías y factores de cambio en un cuerpo docente mayoritariamente conformado por autodidactas [...]. La apuesta sobre que los egresados del IPA, con una formación de elite, pudieran arrastrar hacia arriba la performance del cuerpo docente de Secundaria fracasó".

9. "El IPA posee un currículo que arrastra un atraso de décadas (hecho que, en algunos casos, es salvado por la solvencia del formador), que se ha 'naturalizado' y que tocarlo o pretender modificarlo se aprecia o se siente por sus docentes y también por sus egresados, como violador de su propia identidad" (Vilaró, 1999, pág. 298).
10. Esto no significó la ausencia del área de Ciencias de la Educación (Teoría de la Educación, Psicología de la Educación, Sociología de la Educación, a título de ejemplo), pero en el "currículo en acción" siempre se asignó menor importancia a las asignaturas de esta área.
11. Los IFD están ubicados en todas las capitales departamentales, a excepción del departamento de Colonia –donde hay un IFD en Carmelo y Rosario, no en la ciudad de Colonia– y en el departamento de Canelones –en el que hay tres IFD, en tanto que al localizado en la capital departamental Canelones se suman los de San Ramón y Pando.
12. En el período 1995-1999, el CODICEN resolvió una "asimilación" de las asignaturas de Ciencias de la Educación del Plan 86 de profesorado con las correspondientes al Plan 92 de magisterio. Quedaron exceptuadas de este régimen –y, por tanto, de la posibilidad de cursado "presencial" en el IFD departamental– epistemología y sociología de 1er año, que pasaron al régimen de "libres".
13. Profesorado de astronomía; biología; dibujo y comunicación visual; educación cívica, derecho y sociología; filosofía; física; francés; geografía; historia; idioma español; inglés; italiano; literatura; matemática; educación musical; química y formación de adscriptos.
14. Cuatro horas semanales de inglés y cuatro de informática en el 1er año, dos horas semanales de inglés y cuatro de informática en el 2º año.
15. Este artículo aspira a mostrar el perfil de los modelos CERP e IPA y no a contrastarlos exhaustivamente, para lo cual habría que considerar otras dimensiones, tales como: los fines de cada institución, sus candidatos, el perfil curricular de su profesorado, los contenidos (teóricos y efectivamente transmitidos), los métodos de enseñanza, la dimensión "tiempo", el ambiente, las regulaciones que pesan sobre cada centro, los recursos disponibles, la evaluación, el impacto de cada programa (Marcelo, 1995, pág. 246).
16. Cabe aquí citar las palabras de Claudio de Moura Castro, profundo conocedor de la situación de la región: "Este programa de formación de profesores trae un soplo de aire fresco a un terreno plagado por el conservadurismo y empantanado por el anquilosamiento político e ideológico" (en Wettstein-Vaillant, 1999, pág. 75).
17. Una frase de Miles y Huberman (1994, pág. 240) resume la manera en la que hemos procedido: "todos debemos aplicar marcos conceptuales al trabajo cotidiano para hacerlo inteligible. Pero todos tenemos igualmente necesidad de una experiencia para organizar las características de aquél de manera significativa".
18. Una presentación detallada del estudio de caso presentado se encuentra en la publicación *¿Quién educará a los educadores?* de Carlos Marcelo García y Denise Vaillant, editado por ANEP-AECI (2000).
19. En Bhola (1989) se encuentra una buena síntesis de estas teorías.
20. Programa de Modernización de Enseñanza Secundaria y Formación Docente.
21. Como ejercicio se realizó una simulación con un escenario alternativo, suponiendo una tasa de egreso sobre la matrícula en Montevideo similar a la observada en los CERP. Ello dio como resultado una tasa de titulación de 65% en Montevideo en 2004, frente a 49% para el mismo año en el año base, sobrepasando tres asignaturas el 100% de la titulación.

Referencias

Angulo, V., (comp.). 1988. *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores.* Alicante (España), Marfil.

Avalos, B. 1996. Caminando hacia el Siglo XXI: docentes y procesos educativos en la región de Latinoamérica y del Caribe. *Boletín del Proyecto Principal de Educación* (Santiago, UNESCO-OREALC), nº 41.

Berman, P.; McLaughlin, M. 1977. *Federal programs supporting educational change: Vol. VII. Factors affecting implementation and continuation*. Santa Monica, CA, Rand Corporation.

__. __.. 1980. Factors affecting the process of change. *En:* M. Milstein (comp.). *Schools, conflict and change*. Nueva York, Teachers College Press.

Bhola, H.S. 1989. *Tendances et perspectives mondiales de l´éducation des adultes*. Paris, UNESCO/BIE.

Borko, H.; Putman, R. 1995. Expanding a teacher's knowledge base: a cognitive psichological perspective on professional development. *En:* Guskey, T.; Huberman, M. (comps.). *Professional development in education*. Nueva York, Teachers College Press.

Boshier, R. 1985. Conceptual framework for analyzing the training of trainers and adult educators. *Convergence: international journal of adult education* (Toronto), vol. 17, nº 3-4.

Davini, M. 1995. *La formación docente en cuestión: política y pedagogía.* Buenos Aires, Paidós.

Diker, G.; Terigi, F. 1997*a*. Ejes para el análisis de las políticas de transformación de la formación docente. *Novedades educativas* (Buenos Aires), nº 79.

__. __. 1997*b*. El anclaje institucional de la formación docente. *Novedades educativas* (Buenos Aires), nº 82.

__. __. 1997*c*. Reforma vs. transformación en las instituciones de formación docente. *Novedades educativas* (Buenos Aires), nº 83.

Feiman-Nemser, S.; Buchmann, M. 1988. Lagunas de las prácticas de enseñanza de los programas de formación de profesorado. *En:* V. Angulo (comp.). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores.* Alicante (España), Marfil.

Fernández Pérez, M. 1995. *La profesionalización del docente*. Madrid, Siglo XXI.

Fessler, R. 1995. Dynamics of teacher career stages. *En:* Guskey T.; Huberman, M., (comps.). *Professionnal development in education*, págs. 171–92. Nueva York, Teachers College Press.

Frei, G., *et al*. 1974. *La relation pédagogique*. Neuchâtel, Éditions de la Baconnière.

Fullan, M. 1993. *The change forces*. Londres, Falmer Press.

__. 1991. *The new meaning of educational change*. Nueva York, Teachers College Press.

Guskey, T. 1995. Professional development in education: in search of the optimal mix. *En:* Guskey. T.; Huberman, M., (comps.). *Professional development in education*. Nueva York, Teacher College Press.

Guskey, T.; Huberman, M. (comps.). 1995. *Professionnal development in education*. Nueva York, Teachers College Press.

Hargreaves, A. 1994. *Changing teacher, changing times: teacher's work and culture in the postmodern age*. Nueva York, Teachers College Press.

Havelock, R. 1976. *Planning for innovation through dissemination and utilization of knowledege*. Ann Arbor, The University of Michigan, Center for Research On Utilization of Scientific Knowledge, Institute for Social Research.

Houle, C.O. 1961. *The inquiring mind*. Madison, WI, University of Wisconsin Press.

Khun, T.S. 1994. *La estructura de las revoluciones científicas*. Bogotá, Fondo de Cultura Económica.

Mancebo, M.E. 2000*a*. Las políticas de formación docente en Uruguay en perspectiva comparada. *Revista políticas sociales* (México) (en prensa). (Ponencia presentada al Seminario "El ciclo democrático de la reforma del Estado en Uruguay. 1985-1999", Montevideo.)

Mancebo, M. E. *et al*. 2000*b*. *El sistema educativo uruguayo: estudio de diagnóstico y propuesta de políticas públicas para el sector*. Washington, DC, Banco Interamericano de Desarrollo (BID).

__. 1998. La formación inicial de docentes en Uruguay: orígenes y modelo. *En:* Organización de los Estados Iberoamericanos. *Una educación con calidad y equidad*. Madrid, OEI.

Marcelo García, C. 1995. *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona, EUB-Poblagrafic S.L.

Messina, G. 1997. Cómo se forman los maestros en América Latina. *Boletín del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe* (Santiago, UNESCO-OREALC), nº 43, págs. 56–76.

Miles, M.B.; Huberman, A.M. 1994. *Qualitative data analysis: a sourcebook of new methods*. Londres, Beverly Hills, CA, Sage Publications.

Milstein, M., (comp.). 1980. *Schools, conflict and change*. Nueva York, Teachers College Press.

Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos. 1994. *Quality in teaching*. París, OCDE.

Popkewitz, T. 1990. *Formación del profesorado: tradición. teoría y práctica*. Valencia (España), Universitat de Valencia.

Savoie-Zajc, L. 1993. *Les modèles de changement planifié en éducation*. Montréal, Éditions Logiques.

Vaillant, D. 1998. *Le processus d'implantation d'une innovation: vers la construction d'une interpretation*. Québec, Éditions de la Formation.

Vaillant, D., Marcelo García, C. 2000. *¿Quién educará a los educadores? Teoría y práctica de la Formación de Formadores*. Montevideo, Productora Editorial, ANEP-AECI.

Vilaró, R. 1999. *Todo por la educación pública*. Montevideo, Ediciones de la Banda Oriental.

Watkins, K.E.; Marsick, V.J. 1993. *Sculpting the learning organization: lessons in the art and science of systemic change*. San Francisco, CA, Jossey-Bass.

Werner, W. 1988. Program implementation and experienced time. *Alberta journal of educational research* (Edmonton), vol. 2, nº 34.

Wettstein, G.; Vaillant, D. 1999. *Centros regionales de profesores: una apuesta al Uruguay del siglo XX*. Montevideo, Editorial Fin de Siglo.

Zabalza Beraza, M.A. 1989. Teoría de las prácticas. *En: Actas del II Symposium sobre Prácticas Escolares*. Santiago de Chile, Tórculo.

SECCIÓN III:

TENDENCIAS Y PERSPECTIVAS COMPARADAS

COMISIÓN I: Alternativas para superar la fragmentación curricular en la educación secundaria a partir de la formación de los docentes

Laura Fumagalli

I. INTRODUCCIÓN

El título de este trabajo lleva implícitos dos supuestos: el primero, que el currículo de la educación secundaria es fragmentado, y el segundo, que se puede hacer algo a partir de la formación de los docentes para superar esa fragmentación.

Las cuestiones y las propuestas que aquí se plantean concentran la discusión alrededor de estos dos supuestos a fin de promover el intercambio de ideas y estimular la elaboración de algunas recomendaciones.

Los ejemplos que se presentan corresponden a decisiones de política sobre la formación del personal docente tomadas en Argentina en la década de los noventa. Sin embargo, se considera que a partir de estos casos concretos es posible identificar algunas similitudes con cambios ocurridos en otros países de la región en esta materia.

No parece posible repensar el sentido de la formación del personal docente sin tomar en cuenta los procesos de formación de los jóvenes. Simultáneamente, para poder concretar los cambios deseables en los procesos de formación de los jóvenes es necesario tomar en consideración los procesos de formación del personal docente.

Esta trabazón entre formación del personal docente y formación de los jóvenes es una característica que estará presente en el desarrollo de este trabajo.

II. ¿FRAGMENTACIÓN CURRICULAR O FRAGMENTACIÓN DEL SABER?

Una de la críticas que frecuentemente se formulan a la enseñanza media es la "fragmentación curricular", la que, a su vez, produce también aprendizajes "fragmentados" en los estudiantes. Aunque en términos generales se coincide con esta crítica, cabe preguntarse qué se quiere decir con los términos 'fragmentación curricular', es decir, qué se entiende por 'currículo fragmentado'. Un currículo es 'fragmentado':

- ¿Porque tiene una organización "disciplinar" de los contenidos de la enseñanza?
- ¿Porque tiene una distribución desarticulada de los tiempos de enseñanza?
- ¿Porque es enciclopedista?
- ¿Porque no posee unidad pedagógica interna en relación con la organización y la secuencia de los contenidos?
- ¿Porque escinde la teoría de la práctica?
- ¿Porque no favorece el establecimiento de relaciones conceptuales?
- ¿Porque prioriza la enseñanza de los hechos en relación con la de los conceptos o los principios?
- ¿Porque no articula el saber escolar con el saber de la vida cotidiana?

Podrían señalarse unas cuantas acepciones más del término 'fragmentado' cuando se emplea para describir un rasgo del diseño curricular. Y las significaciones probablemente se podrían extender aún más, si se considerara no sólo el diseño curricular –en tanto que currículo prescrito–, sino el currículo en acción.

Es evidente que el término 'fragmentación' es polisémico; sin embargo, sería interesante discutir algunas cuestiones conceptuales que son necesarias para precisar un significado que pueda ser compartido.

Se suele identificar la fragmentación curricular con la organización de los contenidos en disciplinas o materias. Desde esta posición, la solución a la fragmentación sería sencilla, pues sólo bastaría elaborar diseños curriculares en los que los contenidos que hay que enseñar se presenten organizados en "áreas", o alrededor de "problemas" o de "temas de abordaje multidisiciplinario" o de cualquier otro elemento organizador de contenidos que no tome como referencia a las disciplinas académicas.

Sin embargo, equiparar 'fragmentación curricular' con 'organización de los contenidos de enseñanza en asignaturas, disciplinas o materias' resulta una simplificación que no sólo no ayuda a pensar la complejidad del problema, sino que desplaza el foco del análisis.

El problema central es la falta de riqueza y profundidad de los esquemas de conocimiento que construyen los alumnos en las escuelas medias; el problema es la atomización, la "fragmentación" y hasta la superficialidad de esos conocimientos.

Por consiguiente, más que asociar la 'fragmentación curricular' con 'organización disciplinar, por área, por proyectos, por problemas' o por cualquier otro tipo de organización de contenidos, habría que pensar la fragmentación en términos de construcción de saberes.

III. CARACTERÍSTICAS DEL CURRÍCULO QUE CONTRIBUYEN A LA FRAGMENTACION DEL SABER

Si actualmente los saberes se fragmentan, si los jóvenes no encuentran en las escuelas medias la oportunidad de construir esquemas de conocimiento amplios y profundos, ¿qué aspectos de la enseñanza y de la propuesta curricular pueden estar coadyuvando a esa fragmentación?

A continuación se señalan algunas características del currículo que se considera que contribuyen a la fragmentación del saber.

1. Escasa articulación interna de los contenidos de la enseñanza en términos de relaciones conceptuales

Esta escasa articulación no se desprende ni es un rasgo característico de la organización en disciplinas, pues también puede presentarse en una organización por área o en cualquier otra forma de organización de los contenidos que hay que enseñar.

La desarticulación a la que se hace mención se traduce en una falta notoria de relaciones conceptuales significativas entre los contenidos que se enseñan. Esta desarticulación, entendida como falta de relaciones conceptuales, puede darse tanto entre contenidos de diferentes materias como en el interior de una misma materia, tanto dentro de un área como entre diferentes áreas.

2. Se da prioridad a la enseñanza de hechos y datos

La enseñanza no promueve el conocimiento de relaciones, pues se asienta fundamentalmente sobre la transmisión de hechos y datos aislados que no suelen inscribirse ni en conceptos ni en principios básicos que articulan los diferentes modelos teóricos. Tampoco se consideran las posibles relaciones que se pueden establecer entre unos modelos teóricos y otros.

3. Estructuras curriculares con poca articulación conceptual entre sus asignaturas

La posibilidad de que los contenidos se articulen está condicionada por las decisiones que se tomen a la hora de seleccionar y organizar los contenidos que hay que enseñar en el currículo. Si al seleccionarlos y organizalos no se considera la posibilidad de promover relaciones conceptuales y no se tiene una idea de cuáles son las relaciones conceptuales que se espera que los alumnos construyan, resultará muy difícil promover un conocimiento relacional en la enseñanza.

Más allá de los intentos de articulación promovidos en el ideario de la mayoría de las reformas realizadas en la década de los noventa, en los planes de enseñanza media de nuestra región se siguen presentando estructuras curriculares conformadas por diversas materias entre las cuales no siempre resulta sencillo percibir las relaciones de sentido entre los contenidos de las diferentes disciplinas.

En Argentina, la organización de los contenidos de la enseñanza en el ciclo de la educación secundaria básica obligatoria –denominado Tercer Ciclo de la Educación General Básica (EGB)– presenta algunas diferencias respecto del ciclo superior –llamado Educación Polimodal.

El tercer ciclo de la EGB atiende a jóvenes entre los 12 y los 14 años, y presenta algunos de sus contenidos organizados en áreas (Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Educación Artística, Formación Etica y Ciudadana).

La Educación Polimodal corresponde al ciclo superior de la educación media, no es obligatorio y atiende a jóvenes entre los 15 y los 17 años. Este ciclo presenta una organización de contenidos en disciplinas.

Sin embargo, en los diseños curriculares elaborados para ambos casos todavía no es fácil hallar los nexos conceptuales que permiten justificar la presencia de las diferentes disciplinas en cada año y a lo largo de los diferentes años de la escuela media.

Se pueden percibir secuencias horizontales, pero pocas relaciones verticales en el interior de cada año.

4. Problemas en la secuencia y la definición del alcance de los contenidos que hay que enseñar

La organización de los contenidos supone tomar decisiones acerca del orden en el que serán abordados en la enseñanza, es decir, supone tomar posición respecto de su secuencia.

A su vez, la secuencia de los contenidos está íntimamente relacionada con el alcance que se pretende dar al tratamiento de los contenidos, es decir, qué se propone que los alumnos aprendan, en qué orden y con qué nivel de profundidad en cada caso.

La secuencia y la definición del alcance se pueden considerar entre las tareas relacionadas con el currículo que son más difíciles de concretar en la mayoría de los contenidos que hay que enseñar.

No existe suficiente investigación en didáctica como para avalar la toma de decisiones en el plano curricular respecto de la secuencia y la definición del alcance de los contenidos que hay que enseñar.

Los diseños currículares no siempre logran comunicar claramente las secuencias recomendadas y los alcances propuestos.

Esta dificultad se traslada al personal docente. En el proyecto de currículo institucional, los profesores también tienen dificultades para redefinir las secuencias en el tratamiento de los contenidos y para delimitar el alcance que se dará a tales contenidos.

Estas dificultades se traducen en la reiteración innecesaria de saberes a lo largo de los años; la omisión de otros saberes que nunca llegan a enseñarse; la inadecuación en el alcance, ya sea porque el tratamiento del contenido queda por debajo de las posibilidades de aprendizaje de los alumnos o muy por encima, resultando así inaccesible desde el punto de vista cognoscitivo.

Esta falta de articulación en la secuencia y en el alcance a lo largo de esa secuencia produce en los alumnos un conocimiento atomizado, anecdótico y muy pobre desde el punto de vista relacional.

5. Escisión entre las dimensiones conceptuales, procedimentales y valorativas del saber

El estilo de enseñanza predominante en la escuela media se centra en la transmisión verbal de conocimientos preparados por el profesor. Los alumnos aprenden por acumu-

lación de información, apelando, en el mejor de los casos, a mecanismos de la memoria comprensiva.

Más allá del debate en torno a la pertinencia de este estilo de enseñanza para lograr aprendizajes específicos de tipo conceptual, no cabe duda de que resulta inadecuado para el aprendizaje de las dimensiones procedimentales y valorativas del saber, pues éstas requieren desempeños concretos para su aprendizaje.

Este estilo de enseñanza promueve una desarticulación entre las dimensiones conceptuales, procedimentales y actitudinales; por tanto, no contribuye a la formación de competencias[1] en los alumnos.

IV. EL SABER PROFESIONAL DEL DOCENTE Y SUS ETAPAS DE CONSTRUCCIÓN

Tras la descripción de la desarticulación del saber que generan el estilo de enseñanza y algunas de las características del currículo en la escuela media, cabe ahora preguntarse qué se puede hacer a partir de la formación del personal docente para atender este problema, es decir, definir qué saberes deben construir los docentes durante su proceso de formación para promover un conocimiento relacional en sus alumnos.

Esta pregunta de carácter general requiere de una serie de precisiones. La primera consiste en caracterizar qué se entiende por 'saber del docente'; la segunda en discriminar diferentes etapas en el proceso de construcción de ese saber del docente y la tercera –que surge en estrecha relación con la segunda– consiste en precisar las dimensiones formativas que hay que atender en las diversas etapas de formación.

1. El saber profesional del docente

Aun a riesgo de simplificar el planteamiento del tema, puede sostenerse que el saber profesional del docente no consiste en otra cosa que en saber enseñar.

¿Y que significa 'saber enseñar'? Saber elaborar estrategias de acción en las que la intervención del docente esté al servicio de los procesos de aprendizaje de los alumnos.

Las estrategias de acción que elabora el docente son estrategias de enseñanza. Estas últimas son conjuntos de acciones dirigidas al logro de ciertos propósitos; suponen la articulación intencional de las acciones del docente con las acciones de los alumnos, con el propósito de promover la construcción de saberes por parte de estos últimos.

La intencionalidad, e incluso la direccionalidad, de las acciones articuladas en las estrategias de enseñanza no las convierte en "acciones metódicas" o, dicho de otro modo, en "métodos de enseñanza", pues no es posible amoldar las interacciones entre docente y alumnos y "metodizarlas" en sentido estricto mediante el establecimiento de pasos, etapas o momentos que deben seguirse unívocamente en las diferentes estrategias.

Esta imposibilidad radica en que las estrategias de enseñanza implican interacciones entre sujetos, por lo que siempre suponen cierta cuota de imprevisibilidad. De ahí que las estrategias de enseñanza se refieren más bien a una intervención de tipo heurístico, pues aunque se planifiquen y fundamenten en concepciones teóricas, siempre suponen procesos de interpretación de información y de toma de decisiones relacionados con los diferentes problemas que surgen en las diversas situaciones de enseñanza. Por tanto, la enseñanza, en tanto que saber, está más cerca del arte que de la técnica.

En la formación del personal docente no hay que perder de vista el propósito: promover la construcción de un saber teórico que permita fundamentar y justificar mejor las decisiones que se toman al elaborar, ejecutar y evaluar las estrategias de enseñanza.

Este saber teórico constituye una dimensión importante del saber del docente, pero no es la única, pues en la medida en que se plantea problemas de intervención, el conocimiento profesional no es sólo un conocimiento teórico.

2. Las etapas de construcción del saber profesional del docente

El término 'formación docente continua' se refiere hoy a un proceso de construcción del saber del docente que comienza con la formación inicial y continúa a lo largo de todo su desarrollo profesional.

Sin embargo, parece necesario diferenciar la formación inicial de los procesos de formación permanente que se dan en servicio, es decir, cuando el docente ya está trabajando. Esta diferenciación radica en un hecho fundamental, a saber, la práctica laboral sostenida en instituciones escolares concretas.

Aunque en la formación inicial se jerarquicen las etapas que promueven el diseño y el desarrollo de procesos de enseñanza en situaciones escolares concretas, es decir, aunque los futuros docentes tengan contacto fluido e intenso con los alumnos en las aulas, lo cierto es que todavía no están trabajando en sentido estricto, pues todavía no asumen la responsabilidad profesional que implica el hecho de responder públicamente como profesor por los procesos de aprendizaje de los alumnos, tanto de sus logros como de sus fracasos.

Esta responsabilidad es inevitable cuando el docente está trabajando y, por tanto, también es inevitable que la preocupación por la intervención aparezca como una cuestión prioritaria, pues de la calidad de esa intervención depende de cómo queda situado el docente como profesional: frente a sus alumnos, frente a sus colegas y frente a sì mismo.

3. Dimensiones formativas en las diversas etapas de formación

Algunos autores plantean que la formación del profesorado debe tener en cuenta cuatro aspectos básicos:

1. los problemas prácticos de los profesores;
2. sus concepciones y las experiencias que provienen de su práctica de la enseñanza;
3. los aportes que puedan provenir de otras fuentes de conocimiento del docente (conocimientos metadisciplinarios, disciplinas científicas, modelos didácticos, entre otros);
4. las interacciones que puedan establecerse entre ellos (Porlán y Rivero, 1998).

Es evidente que estas dimensiones tendrán más o menos importancia según se trate de la formación inicial o de la formación permanente, también llamada 'capacitación'.

A riesgo de simplificar el problema, se podría sostener que en la formación inicial prepondera el tercer aspecto en

interacción con el segundo, referido concretamente a las prácticas de la enseñanza que se realizan en el contexto de la formación.

El primer aspecto es inabordable, pues aún no son profesores, y el segundo se ve limitado a las experiencias de prácticas de enseñanza. No obstante, en relación con este aspecto es necesario tener en cuenta que en la etapa de su formación inicial cada futuro profesor tiene representaciones acerca de qué es ser profesor, qué debe hacer un alumno, cómo se enseña, qué hay que hacer para aprender. Estas representaciones provienen de su experiencia como alumno en el sistema educativo y constituyen saberes tácitos que resulta necesario movilizar en la formación inicial.

La situación cambia durante la formación permanente o capacitación. En esta etapa cobran mayor presencia el primero y el segundo aspectos, ya que la práctica laboral presenta problemas prácticos que requieren ser atendidos y es una fuente de producción de nuevas experiencias y representaciones en contextos institucionales concretos y diferenciados.

Este paso al primer plano de los problemas relacionados con la intervención no significa renunciar al lugar que ocupa el aprendizaje referido a las dimensiones disciplinares, pedagógicas y didácticas en la formación continua, pues este aprendizaje es imprescindible para sustentar el desempeño profesional.

Lo que se señala es que la formación continua es un campo diferente al de la formación inicial. La diferencia radica principalmente en que en la formación continua el destinatario de la acción es un profesor que desarrolla una práctica laboral concreta que es a la vez fuente de saber y lugar de ignorancia. Y es a partir de esta práctica laboral concreta que se le pide a la formación continua que produzca saberes que permitan mejorar sus procesos de intervención.

Esta necesidad de encontrar respuestas a los problemas de la intervención permite incorporar en las etapas de capacitación estrategias de trabajo que promueven el análisis de la propia practica de enseñanza y procesos metacognitivos. Muchos autores proponen que el desarrollo del conocimiento profesional debe llevarse a cabo a partir de procesos de investigación reflexiva y crítica de la propia práctica (Stenhouse, 1987; Carr y Kemism, 1988; Elliot, 1990; Pérez Gómez, 1992; Zeichner, 1993; Porlán y Rivero, 1998).

En este sentido el hilo conductor de la formación continua ha de ser la revisión crítica del conjunto de problemas que se generan en la práctica de la enseñanza y de las propias concepciones sobre la enseñanza. De este modo la actividad docente se transforma en un trabajo creativo de investigación e innovación.

IV. CÓMO PROMOVER LA SUPERACIÓN DE LA FRAGMENTACIÓN DEL SABER EN LOS ALUMNOS A PARTIR DE LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES

Ahora se trata de definir qué debe aprender un docente durante su formación para poder elaborar estrategias de enseñanza que promuevan un conocimiento relacional en sus alumnos, esto es, para superar, a partir de la enseñanza, la atomización y la pobreza de relaciones conceptuales que, por lo general, ponen en evidencia los esquemas de conocimiento de los alumnos de la enseñanza media actual.

Teniendo en cuenta las distinciones que se han establecido entre la formación inicial y la formación permanente, es necesario explicitar algunas diferencias entre ambas etapas en relación con la propuesta de trabajo.

1. ¿Cómo superar la fragmentación del saber a partir de la formación inicial?

En la formación inicial, el currículo debe brindar oportunidades para:

1. Tener acceso al conocimiento del campo disciplinar que se pretende enseñar.
2. Tener acceso al conocimiento pedagógico general que permite encuadrar la tarea de enseñanza en contextos sociohistóricos y políticos diferenciados.
3. Tener acceso al conocimiento didáctico específico relacionado con la materia que hay que enseñar.
4. Diseñar, desarrollar y analizar críticamente estrategias de enseñanza, tanto propias como de otros profesores.

Acceder al conocimiento del campo disciplinar que se pretende enseñar

Para abordar el problema de la fragmentación del saber en los alumnos de la enseñanza media a partir de la formación inicial se debería promover entre los futuros profesores un trabajo pedagógico sostenido, centrado en la promoción del pensamiento relacional.

En este sentido, el acceso al conocimiento del campo disciplinar que se pretende enseñar debería consistir básicamente en la construcción de un marco conceptual de referencia en el que se articulen los siguientes aspectos:

a) Modelos teóricos estructurantes de su campo de saber[2] (¿cuáles son las teorías más relevantes en términos paradigmáticos?, ¿qué conceptos resultan centrales en el contexto de esas teorías?, ¿qué relaciones conceptuales pueden establecerse entre diferentes teorías dentro de ese campo de conocimiento?, ¿qué relaciones se pueden establecer con otros campos de conocimiento y con la sociedad?, ¿cuáles son los desarrollos científicos más recientes?).
b) Estrategias empleadas para la producción de conocimientos en ese campo del saber (¿cuáles son las estrategias de investigación y los procedimientos que se emplean en ese campo disciplinar para producir los conocimientos?).
c) Enfoque epistemológíco o desarrollo histórico del campo de saber (¿cómo se construyó el conocimiento disciplinar en el decurso del tiempo?, ¿cuáles fueron sus principales momentos de ruptura?, ¿cómo se llegó a articular el campo de conocimiento en un cuerpo con coherencia interna?, etc).

Estos tres aspectos resultan necesarios para que los futuros docentes construyan una estructura interna del campo disciplinar que pretenden enseñar a sus alumnos, en la que se puedan articular las dimensiones conceptuales y procedimentales del saber correspondiente.

Este conocimiento les permitirá realizar una selección y organización de los contenidos que sea coherente con di-

cha estructura interna y promueva el conocimiento relacional en los alumnos.

Encuadrar la tarea de enseñanza en contextos sociohistóricos y políticos diferenciados

Para evitar la fragmentación del saber es relevante que en la formación pedagógica general se aborden las cuestiones relativas a la producción de diferentes propuestas curriculares a lo largo del tiempo, analizando en todos los casos sus implicaciones sociales, políticas, económicas y culturales.

Las distintas formas de seleccionar y organizar los contenidos curriculares, su mayor o menor articulación interna, su estatuto epistemológico y sus propósitos no son ajenos a variables de índole social, política, económica y cultural.

El conocimiento didáctico específico relacionado con la materia que hay que enseñar

Parafraseando el muy sugerente titulo de un libro, "para enseñar no basta con saber la asignatura", saber enseñar supone saber transformar ese saber disciplinar en un contenido que es deseable enseñar y que es posible aprender (Hernández y Sancho, 1993).

Ese proceso de transformación, también denominado 'transposición didáctica' (Chevallard, 1991; Astolfi y Develay, 1989; Martinand, 1988) es inevitable, pero no es espontáneo ni natural, pues hay que aprender a realizarlo de modo tal que los jóvenes terminen por aprender lo que se les pretendió enseñar.

Cada futuro docente debe hallar en la formación inicial la oportunidad para acceder a un conocimiento didáctico específico, entendido como el conocimiento que determina el proceso de transposición didáctica de la materia o asignatura que hay que enseñar.[3] Esa transformación en conocimiento disciplinar para ser enseñado se lleva a cabo sobre la base de ciertos supuestos relacionados con los procesos de aprendizaje en el contexto escolar (modelos teóricos psicológicos relativos al proceso de aprendizaje en el contexto escolar) y a la importancia social que tiene aprender determinado contenido en la escuela (enfoques sociológicos del conocimiento escolar).

Esos supuestos teóricos, junto con los referidos al conocimiento disciplinar, se articulan en criterios prácticos que orientan los procesos de selección y organización de los contenidos, así como los de selección y organización de las actividades de aprendizaje.

Para abordar el problema de la fragmentación del saber a partir de la formación inicial pueden seguirse las siguientes orientaciones:

1. Respecto de los procesos de selección y de organización de los contenidos es necesario elaborar propuestas que permitan que los futuros docentes tengan la oportunidad de:

- seleccionar los contenidos que proporcionan una visión actual de la ciencia;
- seleccionar contenidos conceptuales de amplio poder explicativo (conceptos estructurantes, conceptos metadisciplinares, conceptos básicos,) que permiten establecer relaciones fuertes y articulaciones conceptuales tanto dentro de cada campo disciplinar como con otras disciplinas;
- definir el alcance en términos de ideas básicas de amplio poder explicativo y adecuadas a las posibilidades de aprendizaje de los alumnos. Estas ideas básicas describen los conocimientos que deben construir los alumnos; son las ideas centrales. Una buena selección de ideas básicas evita el riesgo de promover aprendizajes referidos a cuestiones puntuales y anecdóticas;
- organizar los contenidos alrededor de problemas relevantes. Estos problemas pueden ser tanto de alcance disciplinar como problemas que requieren abordajes multidisciplinarios.

2. Respecto de la selección y organización de las actividades de aprendizaje es necesario que en la formación inicial la propuesta curricular brinde oportunidades para:

- diseñar propuestas de actividades que promuevan la articulación entre las dimensiones conceptuales, procedimentales y valorativas del conocimiento;
- diseñar actividades que incentiven el interés cognitivo de los alumnos, apelando a sus saberes y respresentaciones previas, para ponerlos en cuestión, ampliarlos y modificarlos;
- diseñar actividades que permitan evaluar los procesos de aprendizaje de los alumnos y, de este modo, construir información que permita introducir cambios en las estrategias de enseñanza.

Diseñar, desarrollar y analizar críticamente estrategias de enseñanza

En esta fase se debe garantizar la asignación de un espacio importante al diseño, el desarrollo y el análisis crítico de diversas estrategias de enseñanza.

Es de suma importancia que las cuestiones relativas a la construcción de esquemas de conocimiento ricos en relaciones conceptuales adquieran un lugar preponderante en el diseño de las estrategias de enseñanza, pues no debe desaprovecharse la oportunidad privilegiada de las prácticas en el contexto de la formación inicial para producir y no solo "reproducir" estrategias de enseñanza que promueven conocimientos relacionales en los alumnos.

La posibilidad de analizar las propias prácticas, así como la de observar y analizar las prácticas de otros, es una oportunidad para ampliar el conocimiento que se tiene acerca de las propuestas centradas en el conocimiento relacional.

Cómo superar la fragmentación del saber a partir de la formación continua

La formación continua es una etapa privilegiada para promover una construcción del conocimiento profesional basándose en el desarrollo de procesos de investigación realizados por el profesor y relacionados con el tratamiento de cuestiones curriculares. Esta investigación consiste básicamente en el desarrollo de un proceso de análisis crítico de la propia experiencia de enseñanza en contextos institucionales particulares.

Según Porlan (1998), las etapas de formación deberían dar oportunidad para:

a. Tomar conciencia del propio sistema de ideas acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
b. Observar críticamente la práctica y reconocer en ella los problemas, disyuntivas y obstáculos significativos, problemas y disyuntivas no sólo desde el punto de

vista técnico y funcional, sino también desde la perspectiva de las valoraciones éticas e ideológicas.

c. Contrastar, mediante el estudio y la reflexión, las concepciones y experiencias propias con las de otros profesionales y con las que proceden de los saberes organizados. Esta es una forma de hacer evolucionar el sistema personal de ideas y de formular hipótesis de intervención en el aula más potentes que las anteriores, que den cuenta de los problemas detectados.
d. Poner en práctica dichas hipótesis y establecer procedimientos para un seguimiento riguroso de las mismas (evaluación investigativa).
e. Contrastar los resultados de la experiencia con las hipótesis de partida y el modelo didáctico personal, determinar conclusiones, comunicarlas al conjunto de la profesión, detectar nuevos problemas o nuevos aspectos de viejos problemas, y volver a empezar el ciclo.

Estas características que enuncia Porlán pueden convertirse en una buena brújula para pensar qué podría hacerse a partir de la formación continua o capacitación del docente a fin de superar la fragmentación del saber (que es el foco de atención de este trabajo).

Sobre esta base se pueden proponer las siguientes orientaciones:

1. Focalizar la capacitación en instituciones concretas para poder articular el contenido de esa capacitación con las prácticas de enseñanza de los docentes, es decir, para focalizar la capacitación en el análisis del currículo en acción.
2. Diseñar acciones de capacitación que permitan a cada docente tomar conciencia de los supuestos epistemológicos relacionados con el conocimiento que tiene que enseñar, el aprendizaje y la enseñanza escolar. Para lograrlo se puede promover, por ejemplo, el análisis de las secuencias de enseñanza (en términos de secuencias de contenidos y actividades) con el objeto de inferir los supuestos que las fundamentan.
3. Analizar la organización de los contenidos a fin de inferir sus secuencias, así como la estructura interna de las unidades didácticas seleccionadas en el plan anual de trabajo, con el objeto de visualizar la coherencia entre las ideas básicas que hay que trabajar, las relaciones conceptuales que las articulan y las actividades que se seleccionan.
4. Diseñar instrumentos de evaluación que permitan recoger pruebas de la construcción de ideas básicas por parte de los alumnos en cada campo disciplinar, así como de ideas básicas que articulen diferentes campos disciplinares.
5. Aunque el diseño se presente organizado en disciplinas, a partir de la capacitación es posible promover la elaboración de proyectos de trabajo multidisciplinarios que formen parte del proyecto curricular institucional y que puedan abordarse a partir de diferentes asignaturas (relacionados, por ejemplo, con problemáticas ambientales o de salud, entre otras).

Notas

1. Las diversas definiciones de 'competencias' coinciden en concebirlas como 'capacidades complejas que articulan estas tres dimensiones'.
2. 'Campo de saber': término que incluye tanto a las disciplinas científicas como a otros saberes (por ejemplo, la tecnología) que se pueden incluir como contenido de la enseñanza escolar).
3. Shulman (1992) y Stodolsky (1991) destacan la especificidad de la materia que hay que enseñar y señalan cómo las estrategias de enseñanza difieren de unas asignaturas a otras, pues cada asignatura tiene sus propias tradiciones pedagógicas, que a menudo se transmiten de forma implícita

Referencias

Astolfi, J.P.; Develay, M. 1989. *La didactique des sciences*. París, PUF.

Carr, W.; Kemis, S. 1988. *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona, Martínez Roca.

Chevallard, Y. 1997. *La transposición didáctica : del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires, Aique.

Duckworth, E. 1986. ¿Cómo *tener ideas maravillosas?* Madrid, Visor.

Elliot, J. 1990. *La investigación-acción en educación*. Madrid, Morata.

Gimeno Sacristán, J.; Pérez Gómez, A. 1992. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata.

Hernández, F.; Sancho, J. 1993. *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Barcelona, Paidós.

Martinand, J.-L. 1988. *Signes et discours dans l'éducation et la vulgarisation scientifique*. Niza (Francia), Z'éditions.

Montero, L.; Vez, J.M. 1992. *Las didácticas específicas en la formación del profesorado*. Santiago de Compostela (España), Tórtuño Edicións.

Pérez Gómez, A. 1992. La función y formación del profesor en la enseñanza para la comprensión. *En:* Gimeno Sacristán, J.; Pérez Gómez, A. (comps.) *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata.

Porlán, R.; Rivero, A. 1998. *El conocimiento de los profesores*. Sevilla (España), Díada Editora S.L.

Shulman, L.S. 1992. Renewing the pedagogy of teacher education: the impact of subject-specific conceptions of teaching. *En:* Montero, L.; Vez, J.M., comps. *Las didácticas específicas en la formación del profesorado*. Santiago de Compostela (España), Tórtuño Edicións.

Stenhouse, L. 1984. *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, Morata.

Stenhouse, L. 1987. *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid, Morata.

Stodolsky, S.S. 1991. *La importancia del contenido en la enseñanza : actividades en las clases de matemáticas y ciencias sociales.* Barcelona, Paidós; Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

Zeichner, K.M. 1993. El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de pedagogía* (Barcelona), nº 220, págs. 44-49.

COMISIÓN II: Promoción de la vida juvenil y orientación

Marcelo Krichesky

La forma de vida democrática requiere el proceso creativo de buscar y desarrollar los valores de la democracia. Sin embargo, este proceso no es simplemente una conversación participativa sobre algo. Más bien, se dirige hacia la consideración inteligente y reflexiva de los problemas, los acontecimientos y las cuestiones que surgen en el curso de nuestra vida colectiva. Un curriculum democrático implica oportunidades continuas de explorar estas cuestiones, de imaginar respuestas a los problemas y de guiarse por ellas. (Apple y Beane, 1997).

I. INTRODUCCIÓN

Este documento analiza algunas tensiones sociales que inciden en un cambio de la identidad juvenil en el contexto de las transformaciones económicas, exclusión social y reformas de los sistemas educativos. Además, plantea criterios pedagógicos para la promoción de la vida juvenil y la orientación de jóvenes en su tránsito por la educación secundaria. Estas reflexiones pretenden constituirse en aportes para los países de la región en respuesta a uno de los desafíos que afrontan las reformas educativas en la educación secundaria: la formación de docentes en estrategias pedagógicas que promuevan la orientación de jóvenes en su tránsito por la escuela.

Partimos del reconocimiento de que en este contexto de transformaciones económico-sociales y culturales la comprensión de la problemática juvenil y las estrategias de orientación en la educación secundaria constituyen contenidos *inherentes a la formación inicial de los futuros docentes*. Se trata de una formación que propicie el desarrollo de profesionales reflexivos (Schon, 1992) con nuevos marcos conceptuales y estrategias para una mejor comprensión de la identidad de los jóvenes en América Latina y una mejor orientación destinada al desarrollo *de sus proyectos de vida* con sentido (individual y social) para el futuro.

II. TRANSFORMACIÓN

Convivimos actualmente con cambios económicos y sociales propios de la dinámica que asume el *mercado de trabajo* (con el crecimiento del sector servicios, la informalización y el desempleo), *las transformaciones de la ciencia y la tecnología*, así como el agravamiento de situaciones de *desigualdad social*. En este contexto atravesado por la incertidumbre sobre el futuro, las actuales reformas nos plantean cambios en la identidad de la educación secundaria para *promver trayectorias educativas con mayor permanencia escolar y la formación en competencias* que, como señala Braslavsky (1999) permitan "aprender a pensar, a sentir, a vivir y a convivir con otros, a valorar, a crear y a cuidar y desarrollar su cuerpo, así como a emprender. Debieran poder además seguir aprendiendo todo esto por sí una vez que completaran su tránsito por el continuum de oportunidades educativas y en particular por los tramos que reemplacen a la educación secundaria actual".

En este escenario de cambios educativos resulta oportuno reflexionar acerca de las transformaciones de la identidad juvenil, *condicionada en gran parte por* sus trayectorias educativas y el mercado de trabajo.

1. Desigualdad social y diversidad cultural

Existe casi aceptación general (Braslavsky, 1986; Meckler, 1992; Obiols, 1993; Gallart, Jacinto y Suárez, 1997; Tenti, 1999) para considerar a la juventud –lo mismo que a la infancia– como un fenómeno *sociocultural* caracterizado por un conjunto de actitudes, patrones y comportamientos aceptados por sujetos de una determinada edad, que ocupan una posición en la estructura social y que, por lo tanto, participan a partir de su **condición social específica**[1] en un proceso de reproducción y transformación que es esencial para toda sociedad. Por otra parte, los grupos de pares representan una referencia importante en la construcción de la identidad de los adolescentes: "[…] los intercambios y los movimientos que suscitan a través de estos grupos son un eslabón clave en la conformación de la identidad adolescente porque se trata de un ensamblaje cualitativamente distinto entre lo histórico que se va reestructurando y lo actual" (Efrón, 1996).

Sin embargo, la identidad de los adolescentes experimenta hoy un proceso de crisis mayor que en otros tiempos: ya no hay dos o tres modelos de adulto con los cuales identificarse para resolver la momentánea crisis de identidad que tradicionalmente supuso la adolescencia. El futuro está borroso para la gran mayoría de los adolescentes y, en este contexto, los medios disponibles para construirlo se ven más borrosos aún. Nuevas amenazas como la exclusión, el SIDA, el desempleo y la falta de futuro colocan

a los jóvenes en un mundo defensivo, violento y desvalorizado (Urresti, 1999). Junto a ello se observa cierta declinación de los proyectos de autonomía individual y colectiva, así como el debilitamiento de las instituciones nucleares encargadas hasta hoy de los procesos de socialización (Orellano, 1999).

Además, la desigualdad social y las trayectorias diferenciadas en el sistema educativo y en el mercado de trabajo constituyen aspectos sociales que dificultan hablar de manera unívoca de la identidad de los adolescentes. Parecería –a modo de hipótesis de trabajo– que la identidad de los adolescentes se encuentra marcada por la tensión entre *uniformidad* y *diversidad sociocultural*.

La uniformidad aparecería como resultado de múltiples intersecciones que se dan con la influencia notoria de tecnologías emergentes que van configurando jóvenes sin fronteras,[2] que dejan de pertenecer (en términos reales o imaginarios) (Sarlo, 1994) a un lugar concreto y viven progresivamente en esferas culturales y sociales cambiantes, marcadas por una pluralidad de lenguajes y culturas.

También es cierto que debido a los procesos de polarización social, los jóvenes son protagonistas de una situación caracterizada por una "brecha" que, aunque con ciertos matices, genera una fractura entre jóvenes que trabajan y asisten a la escuela en menor proporción, por un lado, y jóvenes que estudian y disponen de tiempo libre y acceso a bienes y servicios materiales y simbólicos, por el otro (Sidicaro y Tenti, 1998). Esta brecha se manifiesta, por ejemplo, en los siguientes términos: *el 45,5% de los jovenes menores de 15 años y el 37,7% de los jóvenes de 15 a 19 años de la Argentina viven en condiciones de pobreza.*[3]

Junto a esta situación de pobreza, en estos dos últimos años se han cristalizado en América Latina tendencias bastante *firmes en relación con la desigualdad entre los jóvenes en su tránsito por el sistema educativo.*

CUADRO 1. Variables educativas de los jóvenes según condición de pobreza y país.

	Argentina[4]		Chile		Colombia		Perú (urbano)		México	
	Pobres	No pobres	Pobres	No pobres	Pobres	No pobres	Pobres	No pobres	Pobres	No pobres
Asistencia escolar	35,2	51,3	43,0	51,5	46,3	56,6	48,8	47,8	27,3	32,9
Promedio de años aprobados	8.0	10,4	9,1	11,0	8,4	10,5	s/ d	s/ d	7,3	8,8
Distribución de jóvenes de más de 12 años según el número de años aprobados	2,8	20,1	6,5	6,5	7,1	24,6	12,9	23,2	1,8	7,6

Fuente: Gallart, 2000.

Los procesos de democratización del sistema educativo argentino favorecieron, entre otros aspectos, una mejora de los niveles de acceso y cobertura de la población juvenil. La población de 15 a 17 años pasa del 70,4 al 81,1% en la educación secundaria (Instituto Nacional de Estadística y Censos, 1998). No obstante, aún existen notorias desigualdades en la permanencia y el egreso de la escuela:[5] los alumnos que asisten al nivel medio presentan *porcentajes de retraso escolar* en las edades de 15 y 16 años cercanas al 45% (Cuadro 2).

CUADRO 2. Argentina: asistencia al nivel medio con retraso escolar según sexo y edad Capital federal y conurbano bonaerense

Edades simples	Retraso escolar		
	Total	Varones	Mujeres
14	22,1	23,1	20,9
15	43,5	47,2	40,0
16	48,4	56,9	39,4
17	47,9	54,4	40,9

Fuente: Instituto Nacional de Estadística y Censos, 1998.

A su vez, una proporción significativa de adolescentes se encuentra excluida de marcos sociales de referencia para la participación ciudadana y la construcción de una identidad sólida para proyectarse hacia el futuro: uno de cada cinco adolescentes y jóvenes entre 16 y 17 años *ni estudia ni trabaja*, como se puede observar en el Cuadro 3 (Instituto Nacional de Estadística y Censos, 1998).

CUADRO 3. Argentina: total de aglomerados urbanos: población de 13 a 17 años según asistencia escolar y condición laboral

Edades simples	Solo estudia	Estudia y trabaja	Solo trabaja	No estudia ni trabaja
13	96,3	0,9	0,5	2,2
14	93,6	1,9	0,9	3,7
15	82,8	2,4	4,4	10,4
16	75,2	2,4	6,6	15,9
17	84,2	4,1	11,3	20,4

Fuente: Instituto Nacional de Estadística y Censos, 1998.

Este fenómeno social y educativo plantea un serio desafío a la educación secundaria en el manejo de alternativas pedagógicas que se anticipen a la problemáticas del abandono promoviendo estilos de gestión institucional más flexible, propuestas pedagógicas y estrategias de orientación que favorezcan un tránsito por la escuela con experiencias de aprendizaje de calidad, que tomen en cuenta las desigualdades, así como la diversidad de necesidades y demandas de los alumnos.

2. *La dinámica escolar y la problemática de la diversidad*

Los discursos propios de las reformas educativas en América Latina y Europa propulsan el reconocimiento de la diversidad sociocultural derivada de las desigualdades sociales, de las diferencias de raza o de género. No obstante, la *dominancia de la homogeneidad* constituye una tendencia fundacional de las prácticas educativas, mientras que la diferencia es un síntoma frecuentemente ligado a la "privación cultural o déficit" (Dutchasky, 1999). El capital cultural, el lenguaje, la actitud hacia la escuela, el modo de autopresentación, etc. (Fernandez Enguita, 1996), es decir, los significados que otorgan los alumnos a sus vidas a través de complejas formas históricas, culturales y políticas vienen a ser, en la mayoría de los casos, aspectos de la evaluación inicial de la escuela y generadores de situaciones de fracaso escolar.

Estos procesos de exclusión no son ajenos a la orientación de los adolescentes, ya que el tránsito por la escuela y los niveles de éxito o fracaso escolar condicionarían las expectativas y el desarrollo de un proyecto de vida. Estudios realizados en Francia (Dubar *et al.*, 1995)[6] muestran cómo junto con el fracaso escolar se deterioraría "el concepto del yo", con una fuerte devaluación de las imágenes propias y sociales de la inteligencia, la perseverancia, la autoestima y la atención, corriéndose el riesgo de alienación que Erikson caracteriza como "la conciencia de que no se hará jamás nada que valga".

Las escuelas que atienden a alumnos en situación de diversidad social y de pobreza –como es el caso de los muchachos "de los márgenes"– actualmente constituyen el último espacio de inclusión en lo público (Redondo y Thisted, 1999) o una posibilidad para tener acceso y volver a dar significado a ciertas fronteras culturales (Dutschasky, 1999).

En el marco de una investigación realizada en escuelas que gestionan el tercer ciclo de la Educación General Básica (EGB) en el Conurbano Bonaerense (Krichesky *et al.*, 1999) se constató que, junto con la ampliación de la obligatoriedad de la educación a nueve años para la EGB, la diversidad de alumnos que la institución reincorpora o retiene como potenciales desertores resulta un problema muy difícil de resolver por parte de los equipos docentes y directivos, ya que desemboca en un proceso de deserción "explícita" o en una *inclusión* "discriminatoria y estigmatizante".

En menor proporción, la presencia de la diversidad de adolescentes indujo, por parte de los directivos de escuelas con EGB, al desarrollo de mayores estrategias de contención social, intentos de una mejor adecuación curricular u orientación en términos de prevención de situaciones de violencia con un trabajo más integrado del equipo docente y la comunidad. Esto indica que la capacitación en estrategias de orientación y atención a la diversidad constituye una necesidad para que la retención y el aumento de la matrícula en la escuela se traduzca en un tránsito con experiencias valiosas y aprendizajes de calidad para los jóvenes argentinos.

III. LA ORIENTACIÓN DE LOS JÓVENES

Las estrategias de orientación en la educación secundaria se basaron tradicionalmente en un enfoque psicosocial cuya prioridad fue la intervención de profesionales en el diagnóstico y el apoyo a la resolución de problemas de aprendizaje individuales y a la orientación vocacional. Desde la década de los sesenta hasta los ochenta se inicia un progresivo interés por la atención a grupos de aprendizaje y a entender el proceso vocacional con un menor énfasis en la consulta de tipo clínico, pasándose a un enfoque centrado en el desarrollo personal, con influencias de las teorías del desarrollo de carrera.[7] De todas maneras, estas estrategias de orientación tuvieron una relación fronteriza con el currículo escolar y de externalidad respecto de la propuesta de enseñanza y de gestión institucional.

A partir de la gestión del Proyecto 13 durante la década de los setenta[8] y de otras iniciativas institucionales públicas y privadas, en la Argentina se han desarrollado en el sistema educativo regímenes de orientación y tutoría que se fundamentan en la importancia del conocimiento de cada grupo escolar para tener una educación más adaptada a las necesidades y dificultades de los alumnos. Además, se propone el mejoramiento de las condiciones de aprendizaje, lo cual implica orientar a los alumnos en re-

lación con los problemas de estudio o de conductas personales o relacionales (Del Regno, 1997).

Actualmente, los procesos de crisis y transformación emergentes (educativo, cultural, social, económico y tecnológico) ponen en jaque a los esquemas tradicionales que, ante escenarios sociales y laborales más previsibles, permitían orientar a las generaciones anteriores de adolescentes en su vida escolar y su futuro social. En los países que experimentan procesos de reforma educativa se reconocen ciertas tendencias básicas a promover la orientación escolar de los adolescente *en articulación* con el currículo escolar. Nos detendremos aquí en nuevas experiencias y propuestas que se vienen desarrollando en el sistema educativo argentino, que tienen ciertos antecedentes que se remontan a dos décadas atrás.

1. Cambios en los enfoques de la orientación en la educación secundaria

Promediando la década de los noventa, las nuevas tendencias que presentan los currículos de diversos países de la región (por ejemplo, en Brasil, Chile y Uruguay)[9] incluyen oportunidades –a partir de espacios y tiempos específicos, o desde las mismas áreas curriculares– para desarrollar proyectos con los jóvenes, con la intención de promover la asunción de la cultura juvenil, enseñar a convivir, desarrollar prácticas de intervención comunitaria, iniciativas de carácter productivo o la realización de proyectos de investigación (Braslavsky, 1999).

En la Argentina, a partir de la Ley Federal y la concertación federal (Argentina. Ministerio Nacional de Cultura y Educación, 1996) de nuevos contenidos básicos comunes (CBC) y diseños curriculares provinciales compatibles se promueve un enfoque innovador de la orientación y la tutoría, entendida como *una función pedagógica* de la educación general básica que contribuye a dar respuesta a las prioridades pedagógicas de la escuela y a la mejora de los aprendizajes de los alumnos de doce a quince años. Su función se materializaría en el desarrollo de proyectos pedagógicos que priorizan el aprender-haciendo, es decir, que favorecen la formación de competencias y la construcción de nuevas narrativas[10] que dan a los jóvenes un mayor sentido de sus aprendizajes en la escuela y propician una actitud *prospectiva*, o sea, "una mirada hacia el futuro" teniendo en cuenta la complejidad social e individual que implica: aprender cómo son, conocer y analizar la realidad educativa y ocupacional, comprender los condicionantes socioeconómicos y culturales (clase, género, familia, etc.), y obtener herramientas para tomar decisiones inteligentes respecto del futuro individual y social.

Al considerarse como una función propia del equipo docente, los proyectos de orientación tienen un sentido pedagógico y de *mediación*[11] entre los diferentes actores institucionales, sus demandas, necesidades específicas y la gestión curricular que se propicie en el aula y en la escuela**.** En estos procesos de mediación se promueven cambios conceptuales y actitudinales respecto al manejo del conflicto entre diferentes actores. En oposición al estilo competitivo de los procesos tradicionales de negociación y su derivación en ganadores o perdedores, la mediación favorece el trabajo cooperativo (Frigerio y Poggi, 1992) y acuerdos que contemplan los diversos intereses, en lugar de ser el resultado de la imposición o la determinación de quien aplica la norma (De Alcaro, 1998).

En los proyectos de orientación y tutoría, la mediación se relaciona tanto con una tarea de "facilitación y asistencia continua a los alumnos en su tránsito por el ciclo y su orientación futura al término del ciclo", como con el seguimiento de los aprendizajes escolares. Esta mediación es compleja dados los múltiples interlocutores (docentes, personal directivo, familias, instituciones comunitarias, alumnos, etc.) y campos de intervención (Ortega Campos, 1994) de la coordinación de estos proyectos en la gestión escolar, tales como el psicosocial,[12] sociodinámico, curricular-institucional y comunitario.

El problema que surge actualmente con estos nuevos conceptos y oportunidades que nos plantean las reformas educativas para la educación secundaria en la región es la escasa evaluación (a excepción de la experiencia chilena del ACLE)[13] y la traducción de nuevos enfoques en experiencias y estrategias pedagógicas para el desarrollo de proyectos de orientación en la escuela. Es decir, contamos con nuevas categorías conceptuales y, en ciertos casos, espacios y tiempos curriculares, pero el problema radica en cómo se concreta en la práctica (quién lo coordina, con qué contenidos, la propuesta didáctica y la participación de los actores), pues en la medida en que carece de sentido pedagógico se transforma en "hora libre" vaciada de contenidos o se retorna –en el mejor de los casos– a experiencias más tradicionales del sistema de atención individualizada frente a problemas de aprendizaje u orientación vocacional.

2. Propuestas para el desarrollo

Una de las formas de traducir una nueva propuesta de orientación y promoción de la vida juvenil en la educación secundaria en alternativa para el desarrollo de *propuestas pedagógicas* es reconocer la importancia de ciertos núcleos temáticos intrínsecos a la enseñanza, pero de escasa visibilidad en las prácticas pedagógicas. Este es el caso de *la comunicación grupal, la reflexión y el seguimiento de estrategias y procesos de aprendizaje, el d*esarrollo de estrategias de participación institucional y comunitaria, la o*rientación para los estudios posobligatorios y el mundo del trabajo* (Krichesky, 1999).

- La atención a la comunicación, las relaciones interpersonales, la consideración de la autoestima, la valoración personal y el desarrollo de mayores posibilidades de trabajo grupal favorece mejores condiciones educativas para el desarrollo de una cultura cooperativa que permita mejores procesos y resultados en el aprendizaje de los jóvenes. Esta perspectiva tiene su punto de partida en el concepto de «*acción comunicativa*» (Habermas, 1996) que aspira a la interacción orientada al entendimiento y no en favor del propio éxito. Se trata de que los participantes puedan establecer acuerdos, dejando de lado las intenciones que pretenden influir sobre las decisiones del otro para el logro de fines individuales.
- El aprendizaje en la escuela supone un itinerario que –aunque de manera flexible y diversificada– debe ser recorrido por todos para alcanzar metas equivalentes, más allá de los diferentes puntos de partida, historias personales e identidades. Este desafío requiere prestar

cuidadosa atención a la diversidad individual y sociocultural. De ahí que sea necesario tomar en cuenta las particularidades de cada alumno, sus procesos y estrategias de aprendizaje,[14] las relaciones sociales y las múltiples experiencias y formas de aprender (Molinari, 1999).

- La convivencia y la participación en la escuela resultan problemáticas derivadas de procesos sociales y culturales complejos, que no se modifican solamente a partir de normas para la gestión de los nuevos reglamentos escolares. Por el contrario, requiere dejar de lado la obsesión por la participación formal y fomentar un involucramiento activo de los alumnos para lograr la convivencia en una escuela más democrática. Mejorando la convivencia y la participación en la escuela y la comunidad[15] se generan mayores niveles de sentido de pertenencia, la gestión de redes interinstitucionales y el desarrollo de valores de solidaridad y cooperación.
- La problemática de la elección y la toma de decisiones en relación tanto con el futuro educativo (educación posobligatoria) como laboral son aspectos claves para la reflexión con jóvenes que transitan por el sistema educativo, propiciando un enfoque de la orientación centrado en la **prospectiva** (Cappellacci, 1999), lo que implica el análisis de la situación actual y recuperar el pasado con vistas a planificar el futuro. Esto requiere analizar y experimentar las principales características del mundo actual: el crecimiento acelerado de los conocimientos, la diversidad de modos de organización del mundo del trabajo, el proceso dinámico en la definición de las profesiones, así como los cambios en las calificaciones y competencias requeridas.

Estos núcleos temáticos favorecen procesos de articulación entre estrategias de orientación con el currículo y las diferentes áreas de conocimiento, particularmente Lengua, Ciencias Sociales, Formación Etica y Ciudadana, Tecnología –especialmente en contenidos procedimentales y actitudinales. Esto quiere decir que mediante la orientación se puede profundizar el aprendizaje de contenidos a partir de una metodología distinta que –basada en proyectos– priorice la vinculación de la teoría con la práctica, la atención a la diversidad, permitiendo en todos los casos recuperar la experiencia, poner en juego la representación de los actores, promover procesos de transferencia entre lo aprendido y los contextos sociales y culturales en los que viven los jóvenes, que van mas allá de sus vidas cotidianas.

A continuación se presenta una *matriz de organización curricular* con núcleos y bloques temáticos que tienen en común la apertura y la flexibilidad en su delimitación para cruzarse y enriquecerse conceptual y metodológicamente a fin de desarrollar proyectos de orientación y tutoría de jóvenes.

FIGURA 1. Proyectos de orientación y tutoría: matriz para la organización curricular

NUCLEOS TEMÁTICOS	**BLOQUES DE CONTENIDO**
NÚCLEO 1 Mejora de los vínculos y la comunicación grupal.	❑ Bloque 1 Los roles en los grupos de aprendizaje.
	❑ Bloque 2 Los procesos de comunicación en los grupos de aprendizaje.
NÚCLEO 2 Reflexión y seguimiento de los procesos de aprendizaje.	❑ Bloque 1 Reflexión y trabajo sobre las estrategias de aprendizaje.
	❑ Bloque 2 Seguimiento de las trayectorias escolares.
NÚCLEO 3 Desarrollo de estrategias de participación institucional y comunitaria.	❑ Bloque 1 Convivencia y participación en la escuela.
	❑ Bloque 2 Desarrollo de proyectos de servicios comunitarios.
NÚCLEO 4 Orientación para los estudios posobligatorios y el mundo del trabajo.	❑ Bloque 1 Procesos de orientación y elección.
	❑ Bloque 2 Análisis y reflexión acerca del mundo del trabajo.
	❑ Bloque 3 Experiencias de vinculación entre la escuela y el mundo del trabajo. Su recuperación pedagógica.

II. CRITERIOS PARA LA FORMACIÓN DE DOCENTES

Las estrategias y proyectos de orientación para jóvenes en la educación secundaria se gestionan en la vida cotidiana de cada escuela a partir de prácticas de reproducción, negociación y apropiación cultural, disputas de poder e intereses de los diferentes actores, formas particulares de promover el acceso y la circulación de la información, la organización y la gestión de los recursos materiales y humanos, así como de las apreciaciones divergentes en torno a los grupos de alumnos y los procesos de transformación educativa, etc.

El desafío actual consiste en superar los viejos problemas que presentan las innovaciones que, tras haber ingresado durante cierto tiempo al espacio escolar, se debilitan en la generación de cambios y participan de la cristalización de estructuras burocráticas y de una cultura pedagógica ajena a las necesidades de los alumnos y de los cambios científico-tecnológicos. Una de las formas que permitiría profundizar este proceso de innovación y ruptura con la estructura clásica que presenta la educación secundaria podría ser la *incorporación de propuestas para la orientación de los jóvenes* en los mismos trayectos formativos, de prácticas y de investigación de los futuros docentes que trabajarán en la educación secundaria.

En este sentido, la temática de la promoción de la vida juvenil y estrategias de orientación en la educación secundaria puede ser *una oportunidad para el cambio en la formación de profesores y el desarrollo* de competencias profesionales "*para la orientación*", es decir, con capacidades y estrategias que permitan a los futuros docentes una enseñanza y una vinculación con los jóvenes con una mayor y mejor adecuación de la propuesta pedagógica a los cambios incesantes que ocurren en su contexto social y cultural, y herramientas para sostenerlos social y afectivamente –con un sentido pedagógico– en sus trayectorias por el sistema educativo.

Desde una perspectiva curricular, la inclusión de la problemática de la orientación resulta un desafío para superar fenómenos de correspondencia o isomorfismo entre la formación del docente y la disciplina que enseñará en el ámbito escolar, así como la fragmentación curricular, cuyos efectos resultan negativos sobre la posibilidad de tener una visión sistémica de la realidad educativa, la articulación de los distintos campos del conocimiento, las prácticas institucionales, etc.

Por otra parte, permitiría incorporar en la formación del docente problemáticas claves para el trabajo con adolescentes, tales como la transición curricular,[16] la diversidad, cultura e identidad juvenil, el multiculturalismo, la mediación y negociación en situaciones de conflicto, el trabajo en equipo, el uso y aprovechamiento del tiempo libre, la utilización y el consumo activo de las nuevas tecnologías, la complejidad del mundo del trabajo, el desempleo y la marginación social, la sexualidad y las problemáticas sociales claves, como el SIDA, la droga, el alcohol, etc.

En otro sentido, la problemática de la orientación de los jóvenes resulta una buena oportunidad para mejorar la formación de los docentes en la medida en que les permita comprender que el proceso de socialización que se desarrolla en la escuela con adolescentes y jóvenes no responde a los mandatos clásicos de las corrientes funcionalistas, es decir, no se vincula solamente con la adquisición de disposiciones (Dubet y Martuccelli, 1998), ya que el sujeto participa plenamente en su socialización combinando diversas lógicas de acción que le permiten estructurar su experiencia del mundo escolar y social, así como su subjetividad, organizando un conjunto de constelaciones discursivas, tales como gestos, el uso particular del cuerpo, los timbres de voz, las formas de pensar, los miedos, los deseos, las resonancias familiares, grupales y sociales (Orellano, 1999).[17]

La inclusión de la problemática de la orientación juvenil puede ser una estrategia que favorezca la ruptura de fenómenos de aislamiento o conductas endogámicas de las instituciones formadoras de formadores con el afuera, el cual ya no se define por un contexto físico o geográfico inmediato, aunque lo incluya. Se trata de un "afuera" con múltiples grupos sociales, ideas, instituciones, lo cual implica una gestión pedagógica de los institutos formadores que contemple la idea de pluriperspectividad (Birgin y Dutschasky, 1995).

Para la promoción de la pluriperspectividad[18] se podrían desarrollar, en este caso, enlaces estratégicos con organismos no gubernamentales, asociaciones juveniles, programas sociales de atención a niños y jóvenes trabajadores que cuentan con una vasta experiencia en la educación no formal de adolescentes, así como con estrategias valiosas de animación sociocultural y desarrollo de liderazgo comunitario, aspectos poco tratados en la escuela y con escasez de estrategias y recursos por parte de los maestros y los profesores.

Los institutos o centros que forman a los futuros profesores se encuentran ante el reto de cómo atender la problemática de la deserción y el abandono temprano de la educación secundaria. Sería una buena oportunidad para estas instituciones educativas incluir modalidades de reflexión (talleres, seminarios, ateneos, jornadas, etc.) y trabajo destinadas a recuperar alumnos desertores con estrategias curriculares y de trabajo en red con otras instituciones y actores de la comunidad que permitan incorporarlos en el sistema educativo en el mediano plazo. La inclusión de estas experiencias permitirá contar con egresados que se incorporen a la educación secundaria con experiencia y competencias para promover la retención y una permanencia equitativa de los adolescentes en la escuela, un desafío ante el cual los países de la región se encuentran con una enorme deuda que deben saldar en esta próxima década.

Notas

1. El concepto de «condición social» expresa un conjunto de estatutos y funciones sociales que asume una categoría determinada de sujetos en la sociedad. La condición social resulta un fenómeno histórico-cultural que puede transformarse en el desarrollo de una sociedad. Véase Meckler, 1992.
2. Este concepto expresa el surgimiento de condiciones, fronteras cruzadas, actitudes y sensibilidades entre la juventud que rebasa la raza y la clase, y expresa un nuevo fenómeno sociocultural (Giroux, 1994).

3. Siempro (Sistema de Información. Monitoreo y Evaluación de los Programas Sociales). Ministerio de Desarrollo Social y Medio Ambiente. Elaboración propia sobre la base de EPH e INDEC, Julio de 2000.
4. En la Argentina, un 10% de los jóvenes pobres no ha aprobado siete años de escolaridad. En el otro extremo de logros educativos la diferencia se repite: uno de cada cinco jóvenes no pobres ha arribado a la educación superior (13 años o más), mientras que un porcentaje muy bajo de jóvenes pobres ha llegado a este nivel (Gallart, 2000).
5. Estas diferencias se profundizan al analizar quiénes terminaron el colegio secundario: el 52,4 % (promedio) de los jóvenes entre 18 y 24 años obtuvo el título secundario; entre los más pobres sólo lo hizo el 27,3% y entre los más ricos el 73,1% (EPH, 1998).
6. Investigaciones realizadas en Francia (Dubar *et al*. 1995) registran que los alumnos con trayectorias caracterizadas por el fracaso escolar tienen una imagen muy desvalorizada de sí mismos y los invade un profundo sentimiento de desesperación. Por el contrario, los que han transitado por el sistema con cierta normalidad y éxito, y provienen de familias de sectores medios y altos, se proyectan hacia el futuro con mayor seguridad, beneficiándose, a la vez, de una red de sociabilidad más amplia.
7. Dichas teorías, provenientes del campo empresarial, conciben la orientación a partir de una concepción holística y la "carrera" como la secuencia de roles del sujeto a lo largo de la vida. Esto incluye la ocupación, la educación, la familia, el tiempo libre y la comunidad. Véase Super, 1957; Gysbers, 1984.
8. El Proyecto 13, que surge con la ley 18.614/ 70 y modificaciones de las leyes 19.514/72 y 22.416/81, impuso una modificación de la organización pedagógica a partir de la implementación de un régimen de profesores a tiempo completo o parcial, con obligaciones de clase y extraclase, y la gestión de tutorías con los alumnos.
9. En el contexto de las reformas de educación secundaria se generó en Uruguay (1996) un espacio curricular denominado 'espacio adolescente'; en Brasil (1997), en el componente diversificado del currículo, a partir de la participación de los alumnos la escuela elige proyectos propios. En Chile se implementan alternativas curriculares de libre elección (ACLE) para la educación secundaria (1994/ 1999).
10. En esta visión se engloban conceptos de nuevas corrientes de la psicología cognitiva, como el de agencia, colaboración (compartir el proceso de aprendizaje con otros) y cultura (Brunner, 1997).
11. Proyectos realizados sobre la mediación en instituciones educativas (con antecedentes en Estados Unidos y Canadá, y algunos proyectos realizados en nuestro país durante esta década) nos enseñan que constituyen prácticas complejas vinculadas con la negociación y la resolución de conflictos grupales o institucionales, con la potencialidad de favorecer mejores procesos de convivencia y prevenir situaciones de violencia.
12. Se reconoce la importancia que presenta el componente emocional y afectivo para lograr mejores aprendizajes y trayectorias en la escuela con mayor contensión social. La pedagogía de la presencia (Gomes Da Costa, 1999) reconoce tres dimensiones básicas: la apertura, la reciprocidad y el compromiso del docente con el grupo de aprendizaje.
13. Evaluaciones actuales del A.C.L.E (Castillo, 2000) nos indican que los talleres de libre elección son reconocidos por los adolescentes (80%) como espacios que integran intereses y la disposición activa de los profesores. Se valoran las buenas relaciones que establecen, así como la posibilidad de desarrollar habilidades sociales y comunicativas.
14. El trabajo sobre estrategias de aprendizaje implica abordar modos de aprender y pensar frente a una situación problemática. Esto supone la reflexión sobre estos procesos, la búsqueda de procedimientos más efectivos para cada situación, la puesta en juego de habilidades y capacidades para la búsqueda de información, organizativas, inventivas y creativas, analíticas, para la toma de decisiones, así como de comunicación social. Véase Beltrán, 1987.
15. En los últimos cinco años se promueve en el sistema educativo argentino la gestión de proyectos institucionales denominados de aprendizaje-servicio. Estos proyectos representan una modalidad en la que los alumnos aprenden y participan en experiencias de servicio cuidadosamente organizadas, que responden a necesidades reales de la comunidad. Véase Weisberg, 1999.
16. Este proceso apela a los fenómenos más significativos que tienen lugar cuando, por las causas que fuere, los alumnos deben afrontar cambios en las exigencias de un currículo, en partes del mismo, en el tipo de contenidos tratatados, en los estilos de enseñanza y aprendizaje provocados por la variabilidad de centros, niveles o etapas educativas, así como de los profesores (Sacristán, 1996).
17. Desde esta perspectiva, los jóvenes se convierten en actores, productores y directores de su propio libreto, resultando la representación social un proceso de reproducción, pero también una acción de representación. Véase Orellano, 1999.
18. La pluriperspectividad constituye un principio que permite una apertura de la propuesta curricular a diferentes retóricas y descripciones de la realidad –recuperando visiones plurales que se construyen en el interior de las disciplinas–, y remitirse a saberes resultantes de cruces transdisciplinarios o de campos de indagación que superan los límites de las tradicionales disciplinas científicas, lo cual remite a la necesidad de recurrir a un universo de discursos múltiples (científicos, literarios, culturales, políticos). Véase al respecto Birgin y Dutschasky, 1995.

Referencias

Apple, M.W.; Beane, J.A. 1997. *Escuelas democráticas*. Madrid, Morata.

Argentina. Ministerio Nacional de Cultura y Educación. Consejo Federal de Cultura y Educación. 1996. *Contenidos básicos comunes para la Educación General Básica*. Buenos Aires.

Beltrán, J., *et al*. 1987. *Psicología de la educación*. Madrid. EUDEMA.

Birgin, A.; Dutschasky, S. 1995. Problemas y perspectivas de la formación docente. *Revista novedades educativas* (Buenos Aires), n° 53.

Braslavsky, C. 1986. *Informe sobre la juventud argentina.* Buenos Aires, CEAL.

__. 1999. *La educación secundaria en América Latina ¿cambio o inmutabilidad?* Buenos Aires, UNESCO-IIPE.

Brunner, J. 1997. *La educación, puerta de la cultura*. Madrid, Visor.

Cappellacci, I. 1999. Orientación para los estudios postobligatorios y el mundo del trabajo. *En:* Krichesky, M., (comp.) *Proyectos de orientación y tutoría: enfoques y propuestas para el cambio en la escuela*. Buenos Aires, Paidós.

Castillo, M. 2000. *Evaluación del proyecto de Actividades Complementarias de Libre Elección para Jóvenes.* Santiago de Chile, Ministerio de Educación.

De Alcaro, M. 1998. ¿Qué es la mediación? *Revista ensayos y experiencias,* n° 24. Edición Novedades Educativas.

Del Regno, P.M. 1997. El rol del profesor orientador. *Revista aula abierta* (Buenos Aires).

Dubar, F. 1995. *La escuela y las representaciones del futuro de los adolescentes.* Barcelona, Editorial Laertes.

Dubet, F.; Martuccelli, D. 1998. *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires, Losada.

Dussel, I. 1996. *La escuela y la formación de la ciudadanía: reflexiones en un tiempo de crisis*. Buenos Aires, FLACSO. (Serie Documentos e Informes de Investigación.)

Dustchasky, S. 1999. *La escuela como frontera*. Buenos Aires, Paidós.

Efron, R.D., 1996. Subjetividad y adolescencia. *En:* Konterlink, I.; Jacinto, C., (comps.). *Adolescencia, pobreza, educación y trabajo*. Buenos Aires, Losada/UNICEF.

Feldman, S. 1996. El trabajo de los adolescentes en la Argentina. *En:* Konterlink, I.; Jacinto, C., (comps.). *Adolescencia, pobreza, educación y trabajo*. Buenos Aires, Losada/UNICEF.

Fernández Enguita, M. 1996. *Sociedad y currículum*. Barcelona. (Mimeo.)

Filmus, D. 1997. *Estado, educación y sociedad en la Argentina de fin de siglo*. Buenos Aires, Troquel.

Frigerio, G., *et al.* 1992. *Las instituciones educativas: cara y ceca*. Buenos Aires, Troquel.

Galton, M.; Willcocks, J., (comps.). 1983. *Moving from the primary classroom*. Londres, Routledge & Kegan Paul.

Gallart, M. 2000. *Formación, pobreza y exclusión*. Montevideo, CINTERFOR.

Gallart, M.; Jacinto, C.; Suárez, A. 1997. *Adolescencia, pobreza y formación para el trabajo*. Buenos Aires, UNICEF/Losada.

Giroux, H. 1994. Jóvenes, diferencia y educación postmoderna. *En:* Castells, M., *et al.,* (comps.). *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona, Paidós Educador.

Gomes Da Costa, A.C. 1999. El educador tutor y la pedagogía de la presencia. *En:* Tenti, F. *et al.*, (comps.). *Una escuela para los adolescentes*. Buenos Aires, UNICEF/Losada.

Guichard, J. 1995. *La escuela y las representaciones del futuro de los adolescentes*. Barcelona, Alertes Psicopedagogía.

Gysbers, N.C., *et al*. 1984. *Designing careers.* San Francisco, CA, Jossey-Bass.

__. 1990. *Comprehensive guidance programs that work*. Ann Arbor, MI, ERIC/CAPS.

Hargreaves, A.; Earl, L.; Ryan, J. 1998. *Una educación para el cambio: reinventar la educación de los adolescentes*. Barcelona, Octaedro.

Hargreaves, A. 1996. *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid, Morata.

Hargreaves, D. 1990. *The challenge for the comprehensive school: culture, curriculum and community*. Londres, Routledge.

Instituto Nacional de Estadística y Censos (Argentina). 1998. *Encuesta permanente de hogares*. Buenos Aires.

Konternlik, I.; Jacinto, C., (comps.). 1996. *Adolescencia, pobreza, educación y trabajo*. Buenos Aires, Losada/UNICEF.

Krichesky, M.D. 1993. *Trabajo infantil y escuela primaria: el caso Argentina*. Colima (México), Universidad de Colima.

Krichesky, M., (comp.). 1999. *Proyectos de orientación y tutoría: nuevos enfoques y propuestas para el cambio en la escuela*. Buenos Aires, Paidós.

Krichesky, M.D.; Cappellacci, I. 1999. Transformación educativa y retención escolar: un análisis de la gestión de EGB3. *Revista propuesta educativa* (Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Lomas de Zamora; FLACSO).

Martínez, R. 1997. *Manual para tutorías y departamentos de orientación*. Madrid, Editorial Escuela Española.

Maruny Curto, L. 1989. La intervención psicopedagógica. *Cuadernos de pedagogía* (Barcelona, Editorial Fontalba), n° 174, págs. 11-15.

Measor, L.; Woods, P. 1984. *Changing schools*. Milton Keynes, Reino Unido, Open University Press.

Meckler, V. 1992. *Juventud, educación y trabajo*. Buenos Aires, Centro Editor América Latina. (Biblioteca Política Argentina.)

Molinari, A. 1999*a*. Mejora de los vínculos y las dinámicas grupales. *En:* Krichesky, M. (comp.). *Proyectos de orientación y tutoría: enfoques y propuestas para el cambio en la escuela*. Buenos Aires, Paidós.

__. 1999*b*. Reflexión y seguimiento de las estrategias y procesos de aprendizaje. *En:* Krichesky, M., (coord.). *Proyectos de orientación y tutoría: enfoques y propuestas para el cambio en la escuela*. Buenos Aires, Paidós.

Obiolls, G.A., *et al.* 1993. *La enseñanza filosófica en la escuela secundaria*. Buenos Aires, A-Z Editora.

Orellano, M. 1999. Los jóvenes, la escuela y el mundo del trabajo: algunas reflexiones acerca de la producción de la subjetividad del fin del milenio. *En:* Puigrós, A., (comp.). *Los límites de la educación.* Rosario (Argentina), Homo Sapiens Ediciones.

Ortega Campos, M.A. 1994. *La tutoría en Secundaria Obligatoria y Bachillerato*. Madrid, Popular.

Pérez Gómez, A.I. 1998. *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, Morata.

Poggi, M., *et al.* 1989. *La articulación del nivel primario con el nivel medio*. Buenos Aires, Dirección General de Planeamiento Educativo, Secretaría de Educación, MCBA.

Redondo, P.; Thisted, S. 1999. Las escuelas primarias "en los márgenes": realidades y futuro. *En:* Puigrós, A., (comp.). *Los límites de la educación.* Rosario (Argentina), Homo Sapiens Ediciones.

Sacristán, J.G. 1996. *La transición a la educación secundaria*. Madrid, Editorial Morata.

Sarlo, B. 1994. *Escenas de la vida postmoderna*. Buenos Aires, Ariel.

Schon, D. 1992. *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona, Paidós.

Sidicaro, R.; Tenti Fanfani, E., (comps.). 1998. *La Argentina de los jóvenes: entre la indiferencia y la indignación*. Buenos Aires, UNICEF/Losada.

SIEMPRO (Sistema de Información y Monitoreo de Programas Sociales). 2000. *Informe de situación social*. Buenos Aires, Ministerio de Medio Ambiente y Desarrollo Social.

Super, D.E. 1957. *The psychology of careers.* Madrid, Editorial Rialp.

Tenti, F., *et al*., (comps.). 1999. *Una escuela para los adolescentes*, Bueos Aires, UNICEF/Losada.

Urresti, M. 1999. Cambios de escenarios sociales: experiencia juvenil urbana y escuela. *En:* Tenti, F., *et al*., (comps.). *Una escuela para los adolescentes*. Buenos Aires, UNICEF/Losada.

Weisberg, V. 1999. Desarrollo de estrategias de participación institucional y comunitaria. *En:* Krichesky, M., (comp.). *Proyectos de orientación y tutoría: enfoques y propuestas para el cambio en la escuela*. Buenos Aires, Paidós.

COMISIÓN III:
Nuevas tecnologías en la formación de formadores: impacto y retos

Orlando E. González Pérez

I. INTRODUCCIÓN

¿Qué escenarios se asocian a la sociedad de la información y el conocimiento a nivel global? ¿Cómo se singulariza la transición a la sociedad de la información y el conocimiento en América Latina? ¿Cuáles han sido los logros y qué desafíos enfrentan los países de América Latina? ¿Cuál ha sido el impacto de las tecnologías de la información en la educación? ¿Se han cumplido las expectativas? ¿Cuáles son las bases psicopedagógicas que han predominado en el diseño y la elaboración de los soportes lógicos (*software*) educativos? ¿Cómo ha evolucionado el modo de utilizar las computadoras en el proceso de enseñanza y aprendizaje en relación con los avances tecnológicos del medio?

Sobre la base de estas preguntas y la experiencia acumulada en la aplicación pedagógica del modelo educativo del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), este trabajo tiene como propósito reflexionar acerca del impacto y los retos que las nuevas tecnologías les plantean a los formadores de formadores.

II. ESCENARIOS ASOCIADOS A LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

Educar es depositar en cada hombre toda la obra humana que le ha antecedido: es hacer a cada hombre resumen del mundo viviente, hasta el día en que vive: es ponerlo a nivel de su tiempo, para que flote sobre él, y no dejarlo debajo de su tiempo, con lo que no podrá salir a flote; es preparar al hombre para la vida.
José Martí (1883)

Desde mediados del siglo XX el mundo vive bajo los efectos de la denominada Revolución Científico-Técnica, o Tercera Ola como la ha denominado Alvin Toffler. Este fenómeno social está regido por las leyes del desarrollo de la humanidad y no es posible para la educación prescindir de él; por el contrario, es preciso tomarlo como base para la construcción de los sistemas de educación y formación en cada uno de los países.

La etapa actual de desarrollo de la revolución científico-técnica ha estado matizada por los rápidos cambios que han experimentado las tecnologías relacionadas con la información y la telecomunicación. Hemos visto cómo en corto tiempo se suceden una tras otras las diferentes generaciones de computadoras, lográndose equipos muy potentes y relativamente baratos. Asimismo, las telecomunicaciones han experimentado un fuerte avance tecnológico. En los últimos 20 años, el costo de un circuito de transmisión de voz se redujo en cerca de 1:10.000. La sustitución de los cables de cobre por la fibra óptica permitió un aumento significativo de la densidad de información transmisible, mientras que la transformación de la técnica analógica a la digital ha permitido el desarrollo de la telefonía celular y los servicios de comunicación personal (Bond, 1997).

Al fenómeno de la reducción del tiempo que media entre el descubrimiento científico y su aplicación –característico de las primeras etapas de la revolución científico-técnica, y a lo cual debe su nombre– se ha sumado la disminución del tiempo en la difusión masiva de dicha tecnología. El Cuadro 1 muestra en su primera columna cuatro tecnologías de amplio impacto social; la segunda columna indica el tiempo en años que transcurrió entre el descubrimiento científico y su aplicación, mientras que la tercera se refiere al tiempo necesario para que 50 millones de personas en Estados Unidos estuvieran haciendo uso de dichos avances tecnológicos (Meeker y Pearson, 1998).

CUADRO 1: Tiempo que ha mediado para la realización en la práctica del descubrimiento científico y su difusión social.

Tecnologías	Ciencia/técnica	Socialización
Radio	35 años	38 años
Televisión.	12 años	13 años
Computadoras	3 años	16 años
Internet	– 1 año	4 años

En marzo de 2000 se estimaba que el número total de usuarios de la Internet rondaba los 304 millones de personas en el mundo y para finales del año se espera que alcance la cifra de 350 millones, mientras que cálculos conservadores estiman que hay alrededor de 16 millones de sitios que los mejores motores de búsqueda sólo logran acceder en un 16%. El comercio electrónico en sus cuatro modalidades, a saber, B2B (*business to business*), B2C (*business to consumers*), C2B (*consumers to business*) y C2C (*consumers to consumers*) se desarrolla vertiginosamente. Así, en el año 2000, las ventas al por menor representaron en los Estados Unidos sólo el 1% de lo gastado por los consumidores, pero se estima que en 2010, ellas representarán el 15% (CEPAL, 2000).

Muchas personas asocian el desarrollo experimentado por las tecnologías de la información y la comunicación con escenarios optimistas donde el mayor acceso a la información conduciría a sociedades de relaciones abiertas y democráticas, la telemedicina, el aprendizaje a distancia, las bibliotecas digitales, el teletrabajo, la posibilidad de la toma de decisiones con transparencia por parte de las instituciones del Estado y el acceso a los mercados. Estos se consideran factores que pueden mejorar los niveles de salud, educación y capacitación en los países en desarrollo. Para otros, sin embargo, la transición a una sociedad de la información y el conocimiento puede reafirmar la dinámica de iniquidad y exclusión social. De hecho la "brecha digital" entre los países industrializados y los países en desarrollo es aún más amplia que la divisoria que los separa en términos de otros indicadores de productividad y bienestar económico y social; lo mismo ocurre dentro de cada país entre los sectores de altos y bajos ingresos (CEPAL, 2000).

Pero también es un hecho que los gobiernos y la sociedad civil de muchos países de América Latina y el Caribe han apostado a favor de la transición hacia una sociedad de la información y el conocimiento como vía fundamental para alcanzar nuevos niveles de desarrollo. ¿Cuál es, sin embargo, la situación actual en la región?

En el Cuadro 2 se ilustra el porcentaje de navegantes de la Internet por regiones del mundo. Como se puede observar, América Latina y el Caribe, que representa el 8 % de la población mundial, sólo alcanza un 3,5% de internautas, pero tiene a su favor que es la región de más rápido crecimiento: de 1995 a 1999 las computadoras huéspedes de la Internet de la región se multiplicaron 14 veces (UIT, 2000).

CUADRO 2: Por ciento de navegantes de la Internet por regiones

Regiones	**Navegantes de la Internet**	**Regiones**	**Navegantes de la Internet**
Estados Unidos y Canadá	45	América Latina y el Caribe	3,5
Europa	27	África y Oriente medio	1,5
Asia y el Pacífico	23		

Por otra parte, en la región sólo se genera menos del 1% del comercio electrónico que se desarrolla a nivel mundial, pero ha crecido rápidamente en los últimos años. Por ejemplo, el Brasil, por su tamaño y desarrollo industrial, avanza a la vanguardia y concentra casi la mitad de los usuarios. Le siguen México con 18%, Argentina con 12% y Chile alcanza aproximadamente el 4% del total de usuarios de la región. En cuanto a la estructura del gasto efectuado por medio de la Internet, se observa que el 80% del total se concentra en supermercados, libros, computadoras y soportes lógicos (*software*), equipos electrónicos, música y servicios financieros (CEPAL, 2000).

Los expertos coinciden en que para crear las bases materiales del tránsito hacia una sociedad de la información y el conocimiento cada país de la región, con sus particularidades, debe atender a dos factores esenciales. En primer lugar, la capacidad de prestar servicios de telecomunicación a bajo costo y acceso generalizado para todas los usuarios; en segundo término, abaratar los costos de la infraestructura para la informática y su accesibilidad.

En relación con el sector de las telecomunicaciones, en estos últimos años ha habido avances significativos, pero aún enfrenta grande desafíos. Cabe señalar que un poco más de un tercio de los hogares de la región dispone de teléfono, pero también es justo precisar que la transformación del sector parte de una situación de extrema precariedad tanto en lo que se refiere a la cobertura como a la calidad de los servicios. A principios de la década de los ochenta, la región como un todo registraba un promedio de 7 líneas por cada 100 habitantes, frente a un promedio cercano a 50 líneas por cada 100 habitantes en los países desarrollados. En la actualidad destacan los esfuerzos de Uruguay, que tiene un promedio de 27 líneas por cada 100 habitantes y que espera llegar a 30 hacia fines del año 2000. También destacan Argentina, Chile y Costa Rica con 22 teléfonos por cada 100 habitantes. Se espera que en un futuro inmediato la telefonía fija experimente una vertiginosa expansión debido a la reducción de los costos, como ha sucedido con la telefonía celular –su competidor más fuerte ante el usuario–, lo cual hace suponer que el costo de acceso a la Internet deberá disminuir en el futuro (UIT, 2000).

En relación con la infraestructura para informática, la barrera que hay que superar es el alto costo de las computadoras personales en relación con los salarios. La información disponible indica que los países de América Latina y el Caribe tienen aproximadamente una computadora por cada 30 personas, lo que contrasta notablemente con la cifra que muestra Estados Unidos, donde se calcula que hay una computadora por cada 4 habitantes. Pero esta diferencia es aún más preocupante en el interior de nuestros países. En México, por ejemplo, la educación pública –que representa el 93% del total de los estudiantes matriculados en los diferentes niveles de enseñanza–, administra el 70% de las computadoras destinadas a la educación, mientras que el sector privado –que representa el 7%– utiliza el 30% del total de las computadoras. El Cuadro 3 muestra el número de estudiantes por computadora y por servidor en los diferentes niveles de enseñanza según el sector (público y privado).

CUADRO 3: Computadoras y servidores por estudiantes en los diferentes niveles de enseñanza por sector en México.

Sector	**Público**		**Privado**	
Nivel	Estudiante/PC	Estudiante/Servidor	Estudiante/PC	Estudiante/Servidor
Primario	358	38.767	57	2.662
Secundario	98	3.867	18	813
Preuniversitario	22	948	7	511
Superior	10	430	4	207
Total	60	3.647	11	640

Varios países han promovido el acceso a la Internet mediante la creación de terminales en lugares públicos y centros comunitarios. En Argentina, por ejemplo, el gobierno creó el programa "*argentina@internet.todos*", destinado a instalar 1.000 telecentros para promover el acceso de comunidades lejanas y de bajos ingresos a la Internet; en Barbados, todas las escuelas primarias y secundarias recibirán equipamiento durante los próximos años como parte del proyecto "Edu Tech 2000"; en Belice, el programa de la Internet para las escuelas, iniciado en 1995, debe proveer acceso gratuito a la Internet a todas las instituciones de educación secundaria y universitaria; en el Brasil, los bancos han empezado a ofrecer acceso gratuito a la Internet; en Chile, el fondo para el Desarrollo de las Telecomunicaciones está siendo utilizado para ayudar al desarrollo de telecentros comunitarios, como parte de un proyecto para proveer acceso a la Internet a todas las comunidades chilenas hasta 2006; en Colombia, Telecom tiene un programa para que todos los municipios pobres del país tengan acceso a la Internet; Costa Rica es el primer país que ofrece correo electrónico gratuito a todos los usuarios; la Red Científica Peruana (RCP) instaló cerca de 1.000 centros públicos que sirven a casi el 40% de la red de la Internet; en Uruguay, el proyecto Tercer Milenio de la compañía de telecomunicaciones estatal Antel está instalando 25 centros comunitarios digitales en todas las capitales de los estados y en las grandes ciudades (UIT, 2000).

Cabe señalar que las tecnologías de la información y la comunicación sólo constituyen la infraestructura y el equipo físico de la economía basada en el conocimiento, es decir, son una condición necesaria, pero no suficiente para la transformación de la información en conocimiento y su incorporación al proceso productivo. La economía basada en el conocimiento requiere inversión en recursos humanos y en industrias de alta tecnología para que el conocimiento codificado y transmitido por las redes de computación y de comunicación pueda adaptarse a las necesidades de producción de las empresas del país. Es este conocimiento tácito, incorporado al individuo, lo que constituye el principal motor de la economía basada en el conocimiento. En otros términos, la transición hacia la "nueva" economía requiere un esfuerzo importante de capacitación individual de trabajadores, empresarios y consumidores, así como la creación de un sector productivo basado en la ciencia y la tecnología (OCDE, 1996).

III. ¿CUÁL HA SIDO EL IMPACTO DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS?

... el mundo de las computadoras en la enseñanza, sigue siendo un mundo de posibilidades y promesas.
E. Jacobsen (1987)

Los avances experimentados por la sociedad como resultado del progreso científico y técnico han repercutido de una u otra forma en el proceso educacional a lo largo de la historia de la pedagogía. Este es el caso del libro, el cine, la televisión, el vídeo y las diferentes generaciones de computadoras. Son tecnologías que de forma natural se han incorporado al proceso de formación y hoy en día es común encontrarlas en salones de clase y laboratorios, en perfecta armonía con medios tradicionales cuya validez ha sido probada.

Así, la incorporación de las computadoras a la educación se ha realizado de tres modos diferentes. Ellos son:

- *Objeto de estudio o enseñanza de la informática*. Disciplina que tiene como fin el estudio de la propia computadora, pudiéndose abordar *desde* el punto de vista de su construcción, programación o aplicación.
- *Gestión administrativa*. Los resultados alcanzados con la utilización de esta tecnología en la solución de problemas referidos a la planificación, organización y control del trabajo educacional están al mismo nivel que en otras esferas de la vida social. Aquí se incluyen los soportes lógicos (*software*) que pueden apoyar al docente en la administración del proceso como tal.
- *Enseñanza asistida por computadora*. Se utiliza como medio técnico para elevar la eficiencia del proceso de enseñanza y aprendizaje de otras disciplinas y de la propia informática.

El impacto que han tenido en la sociedad las computadoras y el desarrollo de las redes –en particular de la Internet– condujó en muchos casos a la creación de falsas expectativas. Al no poderse cumplir, en el transcurso del tiempo han dado lugar a opiniones de todo tipo, que van desde quienes hacen un llamado ante el peligro de la pérdida de los valores de la cultura humana en beneficio de la educación tecnológica, hasta los que, con escepticismo y nostalgia, reconocen que aún no se ha logrado desarrollar todas las potencialidades de este medio.

A pesar de los tropiezos y escollos, es innegable que la introducción de las computadoras en la educación responde a necesidades genuinas: la cultura informática, la preparación para trabajar en un mundo de tecnología

avanzada y el mejoramiento del proceso educacional. Sin lugar a dudas, desde el punto de vista pedagógioco, el último de los aspectos mencionados es el de mayor importancia, porque sintetiza a los otros dos; pero, a la vez, es el más controvertido.

Enmarcar a las computadoras en una de las clasificaciones convencionalmente establecidas dentro de los sistemas de medios de enseñanza, constituye una tarea poco menos que imposible. Su multiplicidad de funciones las hacen un medio de enseñanza y aprendizaje peculiar, que las distinguen del resto por su interactividad, individualización, proyección visual, posibilidad de ver las cosas que ocurren y hacer que ocurran, así como el acceso a diversas fuente de información mediante la Internet.

El impacto de la computadora en la enseñanza se puede analizar históricamente desde diferentes ángulos. Aquí lo abordaremos haciendo hincapié en dos criterios:

- Las bases psicopedagógicas para la producción de soportes lógicos (*software*) educativos.
- La forma en que ha evolucionado el medio desde un punto de vista tecnológico.

Históricamente, se pueden establecer tres etapas en la evolución de las ideas para elaborar y utilizar los soportes lógicos educacionales. Estos momentos se distinguen ante todo por las bases psicopedagógicas que los sustentan.

La primera etapa –con un enfoque conductista–, se caracteriza por entornos de aprendizaje muy estructurados, que restringen la flexibilidad e iniciativa del educando; se hace un análisis detallado de la tarea, la cual se debe realizar mediante sucesivas aproximaciones y se insiste en un refuerzo extrínseco que puede estar separado de la naturaleza de la propia tarea. El soporte lógico (*software*) educacional está dirigido a mejorar los resultados en determinados contenidos del programa y se trata de que la computadora haga las veces de tutor. También se incluye la automatización de los exámenes y las evaluaciones.

Los modos de la programación lineal, ramificada, enseñanza generativa y los modelos matemáticos de aprendizaje son típicos de este enfoque; pero son los modos ramificados los que han logrado prevalecer en el transcurso del tiempo. Ellos surgieron en contraposición a la programación lineal, aunque no llegan a desembarazares de la esencia de la enseñanza programada: el conductismo, limitándose sólo a la realización de modificaciones inevitables y naturales al controlar mediante la respuesta de los estudiantes el material que verá a continuación.

Se utilizan ampliamente los programas tutoriales, que tienen de positivo la retroalimentación a que está sujeto el alumno, la relativa individualización y la posibilidad de determinar el historial de actuación del estudiante. La elaboración de lenguajes de autor que facilitan el proceso de programación al profesor es un elemento significativo en este tipo de programas.

Un segundo nivel de desarrollo se logra cuando se debilita el papel de la computadora como profesor, a la vez que se amplían las bases psicopedagógicas al producirse un acercamiento significativo a las teorías del aprendizaje vinculadas a la psicología cognitiva. Se elaboran programas con objetivos específicos, caracterizados por su sencillez y sin grandes pretensiones en el orden pedagógico en lo referente a la sustitución del profesor. Constituyen ejemplos de esta etapa de desarrollo las simulaciones y los juegos didácticos, lo cual no excluye los grandes proyectos TICCIT (Time-shared Interactive Computer Controlled Information Television) y PLATO (Programmed Logic for Automatic Teaching Operation) en los Estadas Unidos, así como el NDP (National Development Programme) en Inglaterra. Este último fue orientado hacia aplicaciones concretas, sin proponer grandes innovaciones al sistema educacional, ni declarar objetivos de investigación. Las evaluaciones de los proyectos estadounidenses no son del todo favorables, aunque el PLATO goza de más aceptación entre estudiantes y profesores, y algunas versiones actualizadas se mantienen aún en el mercado.

Otros programas típicos de este nivel son los de apoyo computacional, que se caracterizan por acercar al estudiante a la utilización que le dan la mayoría de los usuarios. En este marco, algunos autores reconocen a esta modalidad contribuciones marginales a la educación; pero la literatura refleja que la mayoría de los soportes lógicos (*software*) educacionales y los de mayor calidad responden a estos propósitos.

Una tercera fase, aún no consolidada en el mercado, pero de extraordinario valor desde el punto de vista de la investigación por su aporte a las teorías del aprendizaje, completa el círculo de la espiral de desarrollo al retomar de la primera el papel preponderante de la computadora en la dirección del proceso y de la segunda las bases psicopedagógicas. Este nivel se fundamenta en el desarrollo de la inteligencia artificial y adopta la forma de programas para la resolución de problemas y diálogos socráticos.

Desde el punto de vista técnico, es preciso destacar que los análisis del mercado actual de los soportes lógicos (*software*) educacionales han mostrado una emigración definitiva hacia las plataformas de desarrollo Windows: cada día son más los productos compatibles con dicho interfaz de la Microsoft. Por otra parte, el mercado de multimedia, tanto de soportes físicos (*hardware*) como de soportes lógicos (*software*), se consolidó sobre la base de aplicaciones interactivas, tales como libros interactivos, juegos y lecciones.

El desarrollo de las redes, tanto locales como de la Internet, ha representado, sin lugar a dudas, un nuevo salto cualitativo de las posibilidades que brindan las nuevas tecnologías de desarrollo en la Web, en particular los programas interactivos en Java y el hecho de que la memoria de las computadoras ha dejado de ser un problema. Esos avances crean las condiciones para una nueva etapa en el desarrollo de soportes técnicos, pasando a un segundo plano el uso de los CD.

En virtud de las posibilidades que brinda la Internet en la teleformación, en el mercado han aparecido diferentes herramientas llamadas 'plataformas técnicas' que no sólo facilitan el desarrollo de cursos a distancia, sino también los presenciales. Entre los productos tecnológicos más avanzados se encuentran Learning Space, TopClass, Web Course in a Box, Learning Server y Web-CT.

En términos generales, estas plataformas se caracterizan por:

- Facilitar el trabajo de los estudiantes y los profesores, especialmente en la organización de las actividades, la posibilidad de acceso remoto y ofrece un sistema de

seguridad basado en el uso de claves de acceso o códigos de acceso (*password*).

- Permitir la ayuda, tutoría y evaluaciones en línea (*on-line*).
- Facilitar los enlaces dentro y fuera del curso.
- Monitorear las actividades de los estudiantes.
- Brindar diferentes medios y modos de comunicación.
- Permitir la actualización de las versiones previas.

LearningSpace es una plataforma desarrollada por Lotus para apoyar aprendizajes distribuidos y colaborativos en ambientes educativos. Está integrada por cinco módulos, a saber: Schedule, MediaCenter, Profiles, CourseRoom y Assesment que interactúan. Las peculiaridades más importantes de esta plataforma, además de las ya señaladas, son:

- Ambientes de clases virtuales.
- Distribución del contenido a través del correo electrónico (*e-mail*).
- Interacción asincrónica.
- Soportes para la creación de contenidos por parte del instructor.
- Estudiantes y profesores pueden comunicarse mediante la Web como clientes de Notes.

El producto de WBT Systems denominado últimamente ***TopClass,*** es una aplicación (*software*) para servidores diseñados para la Internet y proporciona un ambiente de clase virtual. Entre sus características destacan:

- Permite la elaboración de mensajes y la discusión.
- Posibilita la creación de contenidos y la gestión de cursos.

  Incluye un amplio rango de formato para la importación y la exportación.

El ***Web Course in a Box*** fue creado por el Instructional Development Centre of Virginia Commonweaith University. Sus peculiaridades más importantes son:

- Usa un interfaz intuitivo, lo que unido al apoyo que proporciona en el asesoramiento y la formación del usuario facilita en gran medida la creación de cursos. El sistema también incluye un creador interactivo de clases y exámenes.
- Dispone de foros de discusión, posibilidad de enviar ficheros, autocorrección de pruebas y facilidades para el trabajo en grupo.
- Los contenidos se pueden transferir a cualquier sistema.

El **Learning Server** de DataBeam es un programa para servidores que se puede utilizar en tiempo real a través de la Internet o una red local. Algunos de los rasgos característicos de esta plataforma son:

- Pantalla compartida.
- Preguntas y respuestas en tiempo real.
- Sesiones de descanso en grupos interactivos.

Web-CT, desarrollado por el Departamento de Ciencias Informáticas de Universidad de British Columbia (Canadá), es una herramienta que facilita la creación de ambientes educativos basados en la Web. Se puede utilizar para crear cursos completos en línea (*on-line*) o para publicar materiales que complementan cursos existentes. Las principales ventajas que ofrece son:

- Posibilidades de multimedia.
- Sistema de correo electrónico y de charlas en tiempo real.

Actualmente, el debate se ha desplazado de la necesidad de su incorporación como elemento esencial en el proceso de formación a la determinación de su justa dimensión en este proceso. Las preguntas son muchas y reflejan diferentes matices del problema. No obstante, entre investigadores y académicos se observa la tendencia a lograr consenso en torno a la necesidad de ajustar los paradigmas que rigen los sistemas educativos en función de los cambios que se han operado en la gestión del conocimiento.

IV. EL NUEVO MODELO EDUCATIVO DEL ITESM

Formar personas comprometidas con el desarrollo de su comunidad para mejorarla en lo social, en la económico y en lo político y que sean competitivas internacionalmente en su área de conocimiento. La misión incluye hacer investigación y extensión relevante para el desarrollo sostenible del país.
Misión ITESM 2005

El Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) es, sin lugar a dudas, una de las instituciones de más prestigio dentro del sector educativo privado en México. Fundado en 1943 por un grupo de empresarios mexicanos encabezados por Eugenio Garza Sada en la ciudad de Monterrey, hoy cuenta con 29 campus en México, 8 sedes en América Latina, 7 oficinas en Estados Unidos, Canadá, Europa y Asia, así como 1.430 sedes de la Universidad Virtual en México y Latinoamérica. Esto le permite atender a 81.043 estudiantes en preparatoria, 31 carreras profesionales y 45 programas de posgrado.

Desde su fundación se han graduado 111.945 estudiantes de los niveles profesional y de posgrado, lo que representa aproximadamente el 4% de los profesionalaes que se incorporan a la vida productiva en México. Sin embargo, la influencia de sus egresados es notable en la sociedad mexicana, tanto en la esfera política como en la económica. Así, el 22% de los estados son gobernados por egresados del Tecnológico de Monterrey, mientras que el 20% de los líderes ejecutivos de las 210 empresas más importantes de México recibieron sus títulos profesionales en dicha institución.

El año 1995 marcó una nueva época en la historia del Instituto Tecnológico de Monterrey, ya que a partir de un proceso de planificación estratégica y con la amplia participación de la sociedad se elaboró la Misión 2005, a partir de la cual se desarrolló el perfil de los estudiantes y de los profesores, así como seis estrategias para darle cumplimiento. Éstas son:

- Reestructuración del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Desarrollo de la Universidad Virtual.
- Internacionalización.
- Mejoramiento continuo y crecimiento.
- Desarrollo de la investigación.
- Educación continua.

Las dos primeras estrategias están íntimamente ligadas al uso de las nuevas tecnologías, pero sólo haremos hincapié en la primera por razones de tiempo y espacio.

Asimismo, y también en función de la Misión ITESM 2005, se elaboró el perfil del estudiante que se quiere for-

mar. Este perfil está constituido por las actitudes, los valores y las habilidades que, en opinión de la comunidad docente y los líderes de la sociedad, influyen más en la formación del futuro profesional.

Entre las habilidades que se quiere desarrollar entre los estudiantes se encuentran: la capacidad de aprender por cuenta propia; la capacidad de análisis, síntesis y evaluación; el pensamiento crítico; la creatividad; la capacidad de identificar y resolver problemas; la capacidad para tomar decisiones; el trabajo en equipo; elevada capacidad de trabajo; una cultura de la calidad; el uso eficiente de la informática y las telecomunicaciones; el manejo del idioma inglés, así como la buena comunicación oral y escrita.

Entre los valores y las actitudes que promueve el Instituto Tecnológico a través de todas sus actividades están: la honestidad, la responsabilidad; el liderazgo; la actitud emprendedora; el espíritu de innovación; el espíritu de superación personal; la cultura del trabajo; la conciencia clara de las necesidades del país y de sus regiones; el compromiso con el desarrollo sostenible del país y de sus comunidades; el respeto a la dignidad de las personas; el respeto por la naturaleza; la valoración de la cultura; el compromiso con el cuidado de su salud física y una visión del entorno internacional.

La reestructuración del proceso de enseñanza y aprendizaje, destinada a formar un estudiante que responda coherentemente al perfil elaborado, ha significado un salto cualitativo en el proceso educativo. Inicialmente, este proceso de cambio fue llamado 'Rediseño de la Práctica Docente', pero al consolidarse en la práctica se adoptó el nombre 'Modelo Educativo del ITESM'. Las características fundamentales de este modelo son:

- *El cambio de roles*. Los estudiantes dejan de ser elementos pasivos en el proceso, para asumir una participación activa y consciente que los hace responsables de su propio aprendizaje, mientras que el profesor asume un papel de facilitador.
- *Se estimula la utilización de estrategias de enseñanza y aprendizaje* que propicien el desarrollo de las habilidades para aprender por cuenta propia, el trabajo en equipo, así como para identificar y resolver problemas; se insiste especialmente en las técnicas didácticas: aprendizaje basado en problemas.
- *Amplio uso de la tecnología de la informática*. Los cursos se desarrollan apoyándose en la plataforma tecnológica Learning Space de Lotus Notes.

Actualmente, la formación del 49% de los grupos del Instituto Tecnológico de Monterrey es impartida bajo este nuevo modelo educativo que busca desarrollar valores, actitudes y habilidades que contribuyan a desarrollar un profesional competitivo a nivel internacional.

Para lograr estos propósitos fue necesario, en primer lugar, sensibilizar a los profesores y estudiantes en relación con el nuevo modelo educativo; en segundo término, implementar un proceso de intensa capacitación de los profesores en dichas técnicas didácticas y, por último, asegurar la infraestructura de redes e informática. La estrategia que se ha seguido en éste último aspecto ha sido promover que los estudiantes adquieran su propia computadora portátil mediante el financiamiento del propio instituto tecnológico. Hoy en día, 31.800 alumnos cuentan con esa herramienta de trabajo; así, el parque total de computadoras existente en la institución permite establecer una proporción de una PC por cada 1,5 estudiantes.

La inversión directa de la institución ha estado dirigida, como ya se dijo, a mejorar el sistema de redes y servidores. Para el desarrollo de esta estrategia se cuenta con 74 servidores de Lotus Notes, 10.500 nodos y 1.964 líneas de IntraTec, a través de los cuales los estudiantes y los profesores pueden tener acceso a sus cursos, la biblioteca digital con más de 6.000 ejemplares de revistas y 3.000 en texto.

La aplicación de este nuevo modelo educativo ha repercutido necesariamente en la forma de realizar el trabajo académico y en el propio perfil del personal docente y directivo. Los primeros han tenido que desarrollar nuevas competencias en la utilización de técnicas didácticas, el uso de la informática y las telecomunicaciones, así como el trabajo académico colaborativo. El personal directivo, por su parte, ha tenido que asumir un verdadero liderazgo en la dirección del proceso educativo.

IV. NUEVOS ESCENARIOS, NUEVOS PERFILES

En esta etapa del desarrollo educativo latinoamericano no se prestó atención a cuestiones tales coma el cambio curricular, la evaluación, la modernización o creación de sistemas de información y, sobre todo, la formación de nuevos perfiles profesionales para una nueva forma de ejercicio de la política educativa.
IIPE-Buenos Aires, 1999

En el mundo de hoy, donde lo único que es constante es el cambio, uno de los problemas más complejos que enfrenta el personal directivo y académico de la educación es establecer el perfil del profesional, más aún si se trata de los formadores.

La práctica ha mostrado que la incorporación de las nuevas tecnologías a la enseñanza supone un gran reto, tanto para los nuevos profesores egresados de los centros de formación del profesorado, como para quienes ya tienen muchos años de experiencia. Entre los profesores se encuentran actitudes que varían desde la tecnofobia hasta la tecnofilia. Pero no hay duda de que el peligro más grave "que encierra la tecnología es la tecnocracia, y la tentación es generalmente poner vino nuevo en odres viejos, es decir, usar instrumentos poderosos para seguir haciendo lo mismo que antes" (Battro y Denham, 1998).

Aunque el concepto «perfil del profesor» es más amplio que el de «rol del profesor» y debe ser concebido para que el profesional pueda incluso cambiar de roles a lo largo de su vida laboral, no cabe duda de que es un punto de partida para establecer los elementos del perfil. La relación alumno-maestro-administración y los roles que cada uno debe asumir es la vía que en la práctica pedagógica ha arrojado mejores resultados. Aquí es donde la planificación estratégica y el enfoque sistémico deben jugar un papel fundamental.

La literatura especializada ha abordado desde hace años este problema del rol actual del profesor y definido funciones, objetivos, descriptores, etc. En este trabajo sólo haremos hincapié en una competencia fundamental del profesor de este tiempo, pero se trata de una competencia que, hasta cierto punto, es un resumen de muchas

otras: nos referimos a la evaluación del soporte lógico (*software*) educativo.

Diferentes estudios concluyen que la mayoría de los programas disponibles en el mercado son de baja calidad. De ahí que haya la necesidad de elaborar un conjunto de criterios para evaluar los programas educativos con vistas a revelar y valorar sus posibilidades en el proceso educativo. Uno de los más completos –que aún mantiene su vigencia– es el propuesto por R. Lauterbach y K. Frey (Lauterbach, 1987), que toma en cuenta tres parámetros esenciales:

4.1 *Calidad técnica*. Se hace hincapié en la ejecución del programa, el servicio de reconocimiento, la calidad de la presentación y la utilización de dispositivos periféricos.

4.1.1 *Ejecución*. Se evalúa todo lo referente a la iniciación, la entrada de parámetros y la manipulación. Aquí se tiene en cuenta desde el arranque automático hasta la brevedad de los tiempos de espera, pasando por la seguridad en el funcionamiento: ¿qué ocurre si se pulsan teclas equivocadas? ¿Habrá averías si se interrumpe el funcionamiento?

4.1.2 *Servicio de reconocimiento*. Se valora el ambiente del programa, las funciones auxiliares, las abreviaturas mnemónicas, lógicas e icónicas.

4.1.3 *Calidad de la presentación*. Está determinada por la explotación óptima de las posibilidades de la computadora en la presentación de gráficos estáticos y dinámicos, así como de textos; el uso de los colores, encuadres, letras de diferentes tamaños, enfatizadores, márgenes, movimientos uniformes y fluidos, así como la legibilidad. Ellos son, entre otros, los elementos que contribuyen a una presentación sencilla y atractiva.

4.1.4 *Utilización de dispositivos periféricos*. Se evalúa el uso de dispositivos periféricos de entrada y salida de datos, el uso de interfaces no convencionales, así como las posibilidades de impresión de los resultados.

4.2 *Calidad didáctica*. Para valorar este parámetro se tiene en cuenta, ante todo, la relación objetivo-contenido-métodos (incluyendo en este último, por supuesto, al medio). Se trata de responder a la interrogante de si se justifica la utilización de la computadora, lo cual supone, entre otras cosas, evaluar si el programa refleja el estado actual del saber científico y didáctico, si existe correspondencia entre la forma de presentación y ejecución con el enfoque y la secuencia del contenido, si no utiliza artificios innecesarios y, por último, lo que se ha logrado: ¿es imposible hacerlo sin la computadora?

4.3 *Interactividad y retroalimentación*. Uno de los términos más controversiales en la Enseñanza Asistida por Computadoras es el de 'interactividad': se trata de determinar las posibilidades que tienen los estudiantes y los profesores de intervenir en el programa; si comprende o no opciones de selección del contenido; si admite diferentes niveles de complejidad o dificultad; si permite variar la velocidad de las operaciones y la plena utilización de parámetros en la entrada de cifras reales y modificaciones del programa. El término 'retroalimentación', por su parte, centra la atención en si el programa acepta y da respuestas variables, incluye funciones de otros recursos, estimula la actividad complementaria fuera de la computadora y si fomenta la cooperación entre los alumnos.

Estos elementos, además de permitir una evaluación amplia y rigurosa del soporte lógico (*software*) educacional, constituyen también una vía de orientación precisa en las estrategias que hay que seguir para dar solución a los múltiples problemas que se presentan en el proceso de elaboración de programas de enseñanza.

Referencias

Alba, C.; Bautista, A.; Nafria, E. 1998. *Tecnología educativa: evolución de una concepción*. QuadernsDigitals.net: http://www...teca/quaderns/

Albano, S. 1999. *Modelos cognitivos y tecnologías el proceso de visualización. Imagen y conocimiento elementos para una modernización*. QuadernsDigitals.net: http://www...teca/quaderns/

Alonso, C. 1998. *La tecnología educativa en los noventa: inquietud en la mirada*. QuadernsDigitals.net: http://www...teca/quaderns/

Area, M. 1998. *Desigualdades, educación y nuevas tecnologías*. QuadernsDigitals.net: http://www...teca/quaderns/

Area, M.; Castro, F.; Sanabria, A. 1999. *¿Tecnología educativa es tecnología y educación? Reflexiones sobre el espacio epistemológico de la tecnología educativa en el área didáctica y organización escolar.* QuadernsDigitals.net: http://www...teca/quaderns/

Bailly-Bailliére, G. 1998. *Integración de software multimedia en el diseño curricular.* QuadernsDigitals.net: http://www...teca/quaderns/

Barlam, R. 1998. *Resituar la escuela. ¿Hacia un nuevo modelo educativo? Reflexiones en la puerta del milenio*. QuadernsDigitals.net: http://www...teca/quaderns/

Battro, A.; Denham, J. 1998. *El aula que faltaba*. QuadernsDigitals.net: http://www...teca/quaderns/

Blanco, F. 1998. *Los métodos docentes y las nuevas tecnologías: hacia un método mixto.* QuadernsDigitals.net: http://www...teca/quaderns/

Bond, J. 1997. *The drivers of the information revolution-cost, computing power, and convergence*. Washington, DC, Public Policy of Private Sector, World Bank.

Cabrero, J.; Duarte, A.; Barroso, J. 1999. *La piedra angular para la incorporación de los medios audiovisuales, informáticos y nuevas tecnologías en los contextos educativos: la formación y el perfeccionamiento del profesorado*. Edutec: http://www.uib.es/depart/dceweb/revelec8.hún/

CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe). 2000. *Informe a la Reunión Regional de Tecnología de la Información para el Desarrollo*. Florianópolis, Brasil.

Escudero, J. *Tecnología educativa: algunas reflexiones desde la perspectiva de la innovación y mejora de la educación*. QuadernsDigitals.net: http://www...teca/quaderns/

Estallo, J. 1999. *El impacto de las tecnologías de la información: del PC a Internet*. QuadernsDigitals.net: http://www...teca/quaderns/

Fernández, L. 1999. *El miedo escénico al aula*. QuadernsDigitals.net: http://lwww...teca/quaderns/

Fernández, M. 1999. *Los entornos de aprendizaje en el software multimedia: más allá del diseño.* QuadernsDigitals.net: http://www...teca/quaderns/

Fernández, R. 1999. *Las nueva tecnologías aplicadas a la educación*. QuadernsDigitals.net: http://www...teca/quaderns/

García, L. 1999. *La capacitación docente de técnicos y profesionales*. QuadernsDigitals.net: http://www...teca/quaderns/

García, R. 1999. *El nuevo paradigma de la gestión del conocimiento y su aplicación al ámbito educativo*. QuadernsDigitals.net: http://www...teca/quaderns/

Grane, M.; Bartolomé, A.; Rubio, A. 1999. *La segunda barrera. El desarrollo del profesorado en el uso de nuevas tecnologías en el aula.* QuadernsDigitals.net: http://www...teca/quaderns/

Instituto Nacional de Estadística. Geografía e Informática (INEGI). 1999. http://www.inegi.gob.mx

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM). http://www.sistema.itesm.mx

Jacobsen, E. 1987. Las microcomputadoras en la enseñanza de las matemáticas y las ciencias: posibilidades y retos. *Perspectivas* (Paris, UNESCO), vol. 17, nº 3, págs. 441-51.

Lauterbach, R.; Frey, K. 1987. Los programas de información para la enseñanza: balance y perspectivas. *Perspectivas* (París, UNESCO), vol. 17, nº 3, págs. 419-28.

Learning Server: http://www.databeam.com/leaming_server/

LearningSpace: http://www.lotus.com/home.nsf/tabs/leranspace.

Martí, J. [1883.] *Escritos sobre educación.* La Habana, Editorial de Ciencias Sociales, 1976.

Meeker, M.; Pearson, S. 1998. *Knowledge societies: information technology for sustainable development,* Oxford (Reino Unido), Oxford University Press.

México. Secretaria de Educación Pública (SEP): http://www.sep.gob.mx

Miman, J. 1998. *Aplicaciones del uso de la informática y las Nuevas Tecnologías de la información y comunicación en el ámbito educativo*. QuadernsDigitals.net: http://www...teca/quaderns/

Morata, R. 1998. *Las nuevas tecnologías en la formación: nuevos escenarios, nuevas relaciones*. QuadernsDigitals.net: http://www...teca/quaderns/

Ocampo, J.A. 2000. *Presentación del Secretario Ejecutivo de la CEPAL ante el segmento de alto nivel del Consejo Económico y Social sobre Tecnologías de la información para el desarrollo*. Nueva York, Naciones Unidas.

OCDE (Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos). 1996. *The knowledge-based economy*, París. http://www.oced.org .(OCDE/ GD (96) 102).

OCDE (Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos). 2000. *OECD Information Technology Outlook, ICTs, E-Commence and the Information Economy.* París.

Orive, E. 1999. *Nuevas tecnologías y formación del profesorado*. QuadernsDigitals.net: http://www...teca/quaderns/

Penagos, J. 1999. *Cibercultura y nuevas tecnologías*. QuadernsDigitals.net: http://www...teca/quaderns/

Pérez, R. 1998. *La tecnología educativa a finales del siglo XX.* QuadernsDigitals.net: http://www...teca/quaderns/

Pons, J. 1999. *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación: una introducción*. QuadernsDigitals.net: http://www...teca/quaderns/

Rodríguez, M. 1999. *La importancia de la evaluación del software para el uso en educación. Una propuesta metodológica.* QuadernsDigitals.net: http://www...teca/quaderns/

TopClass: http://www.Wbtsystems.com/

UIT (Unión Internacional de Telecomunicaciones). Abril de 2000. *Indicadores de Telecomunicaciones de las Américas 2000.* Ginebra.

Web Course in a Box: http://www.madduck.com/webinfo/web.html.

Web-CT: http//www.webet.com/