

La formación de docentes en Latinoamérica

*Francisco Santillán**

Recibido: Septiembre 2 de 2010

Aceptado: Octubre 13 de 2010

Teacher training in Latin America

Palabras clave: Formación docente, Nuevas tecnologías, Investigación.

Resumen

El presente trabajo fue aprobado y financiado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México, en el marco del programa de estudios y análisis destinado a la mejora de la calidad de la enseñanza y de la actividad del profesorado. Este se realizó en 6 países de Latinoamérica: Argentina, Colombia, Ecuador, México, Paraguay y Venezuela. En la metodología se utilizaron métodos cuantitativos y cualitativos con lo que se buscaba: identificar los usos que los profesores universitarios hacen de las nuevas tecnologías en su actividad profesional; obtener información sobre la valoración que realizan de las posibilidades que éstas aportan a la enseñanza y la investigación; conocer la formación que los profesores tienen para su utilización técnica y didáctica; detectar las necesidades formativas del profesorado, identificando modelos útiles de formación en nuevas tecnologías; examinar los problemas organizativos que facilitan o dificultan su incorporación a la práctica docente e investigadora de los profesores y contrastar las diferentes propuestas institucionales para su introducción en la Universidad. Finalmente, los resultados obtenidos permitieron diseñar un esquema de referencia, que puede servir de guía para la planificación y desarrollo de acciones formativas y asesoramiento respecto a las nuevas tecnologías de la información y comunicación en la Universidad.

Key words: Teacher training, New technologies, Research.

Abstract

This work was approved and financed by the National Council of Science and Technology from Mexico, in the framework of research and analysis aimed at improving the quality of teaching and teacher activity. This was done in 6 Latin American countries: Argentina, Colombia, Ecuador, Mexico, Paraguay and Venezuela. Qualitative and quantitative methods were used in the methodology with what was intended: to identify the uses that university teachers make of new technologies in their professional activities, obtain information concerning on evaluation of the possibilities these ones bring to teaching and research, meet the training teachers for technical and educational use, identify the training needs of teachers with the implementation of useful models for training in new technologies, examine organizational problems that facilitate or hinder their incorporation into practice teaching and research faculty and contrast different institutional proposals for introduction at the University. Finally, the results obtained allowed to design a frame of reference, which can serve as a guide for planning and development of training and advice on new technologies of information and communication at the University.



* Universidad de Guadalajara, México. valles_santillan@yahoo.com.mex

Introducción

En las últimas décadas, la formación de los docentes en servicio ha pasado a ser parte importante de las agendas de los sistemas educativos en América Latina. La preocupación por mejorar la calidad educativa y, en particular, porque esta mejora se vea reflejada en los logros de aprendizaje de los alumnos y alumnas ha puesto sobre la palestra educativa la problemática de la formación de los docentes.

Desde hace algunos años, se han dado reformas educativas en los países de América Latina que proponen cambios políticos, filosóficos, curriculares y metodológicos. La propia concepción de la educación se ha visto cuestionada. Lo que se entiende por educar en la actualidad no es, de lejos, lo que significaba antes. Los énfasis en la educación han cambiado: la enseñanza por el aprendizaje; los conocimientos por las competencias; la disciplina por los valores personales y sociales. También cambió lo que se espera como producto del proceso formativo realizado en las escuelas. El énfasis estaba puesto en lograr un buen alumno con un futuro profesional promisorio, buen miembro de familia y buen «patriota»; hoy, en cambio, se espera un ciudadano comprometido con el desarrollo de su comunidad, de su país y del mundo, por lo tanto, competente, competitivo, capaz de propiciar sus propios aprendizajes, solidario, justo, honesto y creativo. Los tiempos exigen estos cambios, pero, aunque se tienen claros los objetivos, se desconocen los métodos a aplicar.

Las reformas propuestas se han caracterizado por haber sido desarrolladas por especialistas que las diseñan desde sus gabinetes y toman decisiones sin mayores consultas. Además, estas han sido consideradas buenas solo por el hecho de ser nuevas formas de hacer las cosas y no por su impacto o aporte a la educación. Es así como los docentes se han visto en la tarea obligada de tener que ejecutar reformas que generalmente no entienden, no saben cómo ejecutar o, lo que es peor, no aceptan.

Por otro lado, en los últimos 20 años, los pensadores de la educación han puesto la mirada en los docentes y en su capacidad para enfrentar eficientemente los cambios que se proponen en las teorías, métodos y resultados pedagógicos. Se ha observado entonces la gran cantidad de docentes que no poseen la formación inicial necesaria para cumplir con el rol que venían ejecutando durante años, particularmente, en zonas rurales alejadas de las ciudades, jóvenes que con más buenos propósitos que conocimientos han venido cumpliendo el rol docente allí donde la mayoría de profesionales prefiere no acudir. Otro aspecto observado recientemente –bastante inducido por las evaluaciones de la calidad educativa propuestas por organismos internacionales, que buscan diagnosticar el rendimiento académico de los estudiantes de la educación básica– es el resultado del trabajo docente desde los logros académicos de sus alumnos y alumnas. A partir de ello, hay una toma de conciencia de los grandes vacíos que tiene la formación inicial docente, tanto en aspectos pedagógicos y discipli-

nares, como en los desfases entre las exigencias actuales y la formación docente. A todo esto se suma también la preocupación por el desprestigio social que la carrera docente tiene en estos tiempos, lo que ha provocado desmotivación en los docentes en ejercicio y en los jóvenes estudiantes que buscan su futura profesión.

La problemática docente, entonces, se empieza a observar desde diferentes perspectivas, identificando que las mejoras se darán en la medida en que los sistemas educativos asuman contribuir tanto al mejoramiento de la calidad y de los estándares de la práctica docente, como al mejoramiento del prestigio y de la posición social de la profesión. Esta situación ha hecho que la mayoría de los países en América Latina organice la capacitación de docentes en servicio. Se ha hecho evidente la necesidad de actualizarlos para que se adecúen a las actuales necesidades y a los cambios propuestos en las reformas. En los países estudiados, esta capacitación ha estado centrada en torno a cubrir dos necesidades: la primera, titular a las personas que estaban ejerciendo la profesión sin título, y la segunda, lograr el mejoramiento de la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Como se ve, estos cambios aluden directamente al trabajo docente y hacen evidente que, mientras no se cuente con profesionales docentes mejor preparados, satisfechos de su profesión y con las capacidades necesarias para aprender y favorecer aprendizajes, ninguna reforma, por muy bien ideada que esté, podrá ser exitosa.

Consideraciones iniciales para el análisis

Entendemos por sistemas de formación docente a todas las acciones, actividades y programas que funcionan organizadamente en pos de una formación eficiente. Son impulsados y coordinados desde diversas instancias administrativas y técnico-pedagógicas que funcionan de manera articulada. Un sistema de formación docente continuo impulsa el desarrollo profesional, contemplando los diversos aspectos que deben tenerse en cuenta: carrera magisterial, formación inicial, formación en servicio, evaluación de desempeño y acreditación de las instituciones formadoras.

Cuando hablamos de formación continua hacemos referencia a aquel proceso formativo profesional en el que ingresan los jóvenes que desean seguir la profesión docente (ya sea a nivel terciario, superior o superior universitario) para optar por el título de educador y que se mantienen en permanente actualización a lo largo de toda su vida profesional. La hemos enmarcado de esta manera porque consideramos que ambas –la formación inicial y la formación en servicio– son parte de un mismo proceso de formación profesional, durante años escindido.

Resulta interesante aclarar también lo que entendemos por profesionalización y por profesionalismo. Estos son dos conceptos que se presentan constantemente cuando se piensa en la formación docente, pues, a veces, la preeminencia de uno sobre otro evidencia la prioridad que tiene el sistema educativo frente al problema.

La profesionalización, como la ve Hargreaves (1999) «es el mejoramiento del prestigio y de la posición social», en este caso, de la carrera docente. Se refiere a la mirada que tiene la sociedad frente a la calidad y desempeño de la profesión docente. En la práctica, las políticas educativas de los diversos países de Latinoamérica han traducido esto en la preocupación por titular a los docentes que ejercen sin el título profesional. Diversos autores proponen que el profesionalismo es el mejoramiento de la calidad y de los estándares de la práctica; en otras palabras, el mejoramiento real del trabajo docente, su desempeño, tiene que ver directamente con la percepción de mejoramiento que experimentan y generan los sujetos que realizan la tarea.

Las estrategias desarrolladas en los programas de formación de docentes en servicio que se reportan en los diferentes países estudiados son las siguientes:

Capacitación: es el estudio que permite aprender algo referido concretamente al quehacer o a las necesidades del medio. Se refiere al desarrollo de habilidades prácticas y/o a la adquisición competente de instrumentos de trabajo.

Actualización: son los estudios que permiten renovarse en los avances de la pedagogía y de las disciplinas científicas y tecnológicas.

Especialización: son estudios que profundizan en alguna área interdisciplinar o permiten a los profesionales formarse para asumir alguna función jerárquica o especializada.

Percepciones generales a partir del estudio

La formación inicial, concebida como formación terminal, es decir, sin desarrollo posterior, se ha mantenido bastante al margen de las necesidades que, en la práctica, el docente tiene que enfrentar, como son las demandas de los alumnos y de los cambios y nuevas propuestas pedagógicas, amén de las nuevas necesidades planteadas por una sociedad altamente cambiante.

Los discursos, propuestas y demandas sociales han ido por un lado y la formación docente por otro; las demandas de los alumnos son cada día más exigentes y no existe una formación docente dinámica que permita responder oportunamente a ellas.

Por otro lado, la ciencia y la tecnología ofrecen cada día aportes que no pueden ser ignorados por los maestros.

Las capacitaciones de docentes en servicio se han dado de manera inorgánica y desordenada, privilegiando las necesidades inmediatas de los ministerios de educación o las demandas de los bancos que financian las capacitaciones. En la mayoría de los casos, no se ha procurado una articulación lógica entre los procesos de formación inicial y sus verdaderos requerimientos.

Es interesante señalar que las mismas tensiones que se reproducen a nivel de formación inicial se repiten en la formación en servicio. ¿Qué priorizar, los contenidos pedagógicos o los contenidos disciplinares? ¿Qué se debe abordar

desde la formación en servicio, las demandas académicas o las necesidades sociales? En las capacitaciones, ¿se debe poner énfasis a la parte teórica o a la práctica? Parece ser que en sistemas educativos poco articulados, como muchos de los que están vigentes en nuestros países, es difícil encontrar soluciones para estos dilemas.

En algunos países, una manera de solucionar esta situación se centró en el diseño de sistemas de formación docente que, abarcando la formación inicial y la formación en servicio, han tratado de ordenar y dar sentido a las capacitaciones y/o cursos de actualización que se venían ofreciendo aisladamente durante años. En otros países, en cambio, se ha dado orden a la formación en servicio a través de programas.

Estas actividades se han realizado, en algunos casos, desde los respectivos ministerios, y, en otros, desde instancias especialmente pensadas para que se hagan cargo de esa función.

Además, se aprecian los diferentes puntos de partida que han tenido los países estudiados para orientar a sus procesos de formación de docentes en servicio, aspecto que veremos con detenimiento más adelante; sin embargo, ahora es interesante señalar que algunos países han basado sus estrategias en lograr mejorar la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje que sus docentes propician. Otros, en cambio, se han centrado en el mejoramiento de la profesión docente. Esto, que pareciera ser lo mismo, ofrece una diferencia fundamental sobre la que vale la pena reflexionar.

La formación docente centrada en lograr mejoras en la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje está dirigida a atender las necesidades de los alumnos. Parte de identificar, probablemente a partir de las pruebas internacionales antes mencionadas, cuáles son los déficits que la mayor parte de los alumnos del país está evidenciando con respecto a sus niveles de aprendizaje. En esa medida, se busca solucionar el problema, capacitando a los docentes en diversas estrategias que lleven a abordar la solución. En algunos casos, inclusive, se capacita a los docentes en la disciplina misma, por considerar que parte del problema es el mal manejo disciplinar y sus nociones fundamentales.

Abordar la formación docente desde la perspectiva del mejoramiento de la profesión implica mirar la problemática desde el propio docente y sus dificultades, tratar de solucionar los problemas creados por una pobre formación inicial y por los desfases creados a partir de los cambios sociales y las reformas educativas que esos mismos cambios sociales y la falta de respuestas del sistema promovieron. Se busca desarrollar un sentido de crecimiento personal y profesional en los docentes, necesario para la revalorización de la profesión. En esta propuesta subyace la premisa de que, al mejorar la profesión docente, la calidad de la enseñanza va a mejorar y, por ende, mejorará también el desempeño de los alumnos y su rendimiento en las pruebas nacionales e internacionales.

Otro aspecto interesante a resaltar dentro de

las diferentes perspectivas de la formación en servicio es el peso fundamental que se le ha dado a la capacitación como estrategia fundamental, que en algunos países ha sido casi la única. Esta situación podría estar sugiriendo una mirada inmediateista, que responde a urgencias planteadas por las coyunturas y/o podría ser entendida también como una mirada poco profunda de la problemática docente, que solo se asume como un escaso manejo de metodologías, técnicas y conceptualizaciones sobre la teoría de la enseñanza y el aprendizaje; en otras palabras, un mejor manejo disciplinar y pedagógico. Este peso en la capacitación parece dejar de lado una mirada integral de la problemática docente, caracterizada por una formación inicial insuficiente para las necesidades actuales, por la desactualización frente a los requerimientos de las nuevas propuestas educativas, por la poca claridad sobre el nuevo rol docente frente al aprendizaje en la formación y el que se ha venido desarrollando hasta hace poco tiempo, particularmente para aquellos que ya tienen muchos años de trabajo activo, por el cambio en la tarea docente, actualmente más compleja, más exigente y más vigilada que antes, por el desprestigio social en el que está inmersa esta profesión, y, cómo no mencionarlo, por el gran desfase salarial que hay entre los profesionales de la educación y los de otras profesiones en detrimento de los primeros, situación que en muchos países es alarmante. Al parecer, las soluciones solo se están centrando en una parte del problema, en vez de abordarlo en toda su magnitud.

Se observa que hay una predominancia de cursos, mayoritariamente de corta duración y pocas veces ligados a un desarrollo articulado y coherente con las necesidades de desarrollo profesional de los docentes. La temática de los cursos suele estar vinculada a programas específicos que se encuentran en desarrollo.

Otro aspecto que se observa en la perspectiva de las políticas de formación de los docentes en América Latina es el que se relaciona con las entidades encargadas de formar a los docentes en servicio. Esta diversidad de respuestas se basa en la tensión, aún irresuelta, sobre cuál es la mejor institución para formar docentes, si las universidades o si las instituciones terciarias. La formación en servicio es ofrecida, de acuerdo con los países, indistintamente por universidades, institutos pedagógicos, instituciones educativas particulares y distintas organizaciones no gubernamentales, aunque, en la mayoría de los casos, una gran parte de esta formación está en manos de los ministerios de educación. El rol fundamental de las universidades en los procesos de formación en servicio de los docentes está centrado en ofrecer cursos de profesionalización para la obtención de títulos a docentes que vienen ejerciendo su profesión. También en muchas universidades se dictan cursos de postgrado y se ofrecen especializaciones, aunque lamentablemente pocos docentes pueden acceder a estos programas.

La formación de docentes en servicio en América Latina

Para explicar cómo se desarrolla la formación

de docentes en servicio en América Latina, hemos organizado la información en cinco puntos. El primero se refiere a cómo se conduce esta formación, luego se explica el marco legal implementado en cada uno de los diferentes países estudiados, las instituciones que se hacen cargo de la formación y las estrategias utilizadas en cada contexto. Finalmente, cerramos con algunas reflexiones.

Cómo se conduce la formación en servicio en América Latina

Los seis países estudiados tienen historias muy diversas que legitiman sus actuales procesos. Es posible observar que algunos de ellos han desarrollado propuestas interesantes que generan expectativas, tanto a nivel del desarrollo y desempeño de la profesión docente, como en lo que toca a la auténtica mejora del aprendizaje de los alumnos y alumnas. Asimismo, manifiestan diversas formas de conducir la formación de docentes en servicio, pues la mayor parte de ellos tienen, en sus ministerios de educación, direcciones o unidades responsables de guiar estos procesos.

En Argentina, por ejemplo, existen programas que están bajo la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Estos programas se encargan de diversos aspectos específicos vinculados a la formación y acompañan el proceso de mejoramiento profesional del docente, siempre partiendo del Sistema Nacional de Formación Continua.

De otro lado, Argentina, Ecuador, México y Paraguay organizan, desarrollan y evalúan variadas propuestas de formación del profesorado en servicio, teniendo como ejes reguladores sus sistemas nacionales de actualización o mejoramiento docente. En Ecuador, encontramos el Sistema Nacional de Mejoramiento de los Recursos Humanos del Sector Educativo (SINAMERHE), ente que estructura y organiza de manera orgánica un conjunto de elementos y procesos, desarrollando acciones de carácter permanente para el mejoramiento científico y técnico de los docentes del país. En México, la Unidad de Capacitación Docente de la Secretaría de Educación es la que establece e implementa las bases del sistema de capacitación. Ella se encarga de organizar las demandas de capacitación que provienen de los diferentes segmentos: docentes, directores, asesores pedagógicos, etc. En Paraguay, el Sistema Nacional de Actualización Docente (SINAD), perteneciente a la Dirección de Formación y Actualización Docente del Ministerio de Educación, es la encargada de la planificación, desarrollo, evaluación y seguimiento del programa de actualización de docentes en servicio de todos los niveles y modalidades. Uno de los más importantes es el Plan Nacional de Seguimiento, creado para acompañar en forma técnica y pedagógica a la implementación de la reforma curricular.

Países como Colombia, Paraguay y Venezuela, han desarrollado otras estrategias menos centradas en los ministerios de educación, creando, como en los casos de Venezuela y Paraguay, ins-

tancias descentralizadas encargadas de gestionar la formación en servicio de sus países. Concretamente, en Venezuela, está el Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio (IMPM), organismo ejecutor de la formación docente, el mismo que forma parte de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, entidad responsable de la formación de docentes que ofrece programas destinados al mejoramiento de la educación. En Colombia, se han creado Comités de Capacitación Docente en los diferentes departamentos o distritos. Estos comités están conformados por representantes de secretarías de educación, universidades, centros experimentales pilotos y normales, e institutos especiales de educación, y tienen a su cargo la organización de todos los procesos de mejoramiento profesional en su jurisdicción.

Es posible percibir las diferentes políticas de formación docente que subyacen a las propuestas que orientan la formación en servicio en los países estudiados. En la mayoría de ellos, se trata de ofrecer diversas modalidades de formación, aunque, a partir del impulso que se le da a una frente a las otras, se pueden intuir diferentes prioridades. Se podría decir que son tres las prioridades más comunes: la profesionalización docente, la capacitación como estrategia fundamental para la incorporación en el trabajo docente de las reformas educativas y el mejoramiento profesional de los docentes.

Por otro lado, los países estudiados ven la profesionalización como una finalidad dentro del

proceso de formación en servicio, tratando de regularizar una situación poco favorable pero real que se ha venido dando durante años, al contar con docentes en ejecución que no han sido formados para el cargo. En la mayoría de estos países, se trata de un objetivo que se está alcanzando con eficiencia gracias a los programas creados para ese fin. En muchos casos, con el apoyo directo de las universidades y de los institutos superiores, los cuales han preparado programas especiales para lograr la titulación con una duración menor a la que se da en la formación inicial y con diversas modalidades. Inclusive, algunos de estos programas funcionan en la modalidad a distancia.

Hay sistemas nacionales de formación que enfatizan la capacitación de los docentes como un medio para desarrollar sus reformas educativas. Estos énfasis puestos en la capacitación y la actualización docente cumplen el fin de poner en marcha las reformas para generar mejoras en la educación de los niños y jóvenes. Claros ejemplos de estas propuestas son los sistemas de México y Paraguay, antes mencionados. En el primero, se incidió en la capacitación de los asesores pedagógicos, quienes se constituirían en mediadores dentro de un plan de formación en cascada. El efecto multiplicador de esta estrategia no pudo ser garantizado por falta de seguimiento y por la emergencia de las nuevas demandas de capacitación. El segundo caso, Paraguay, a través del Plan Nacional de Seguimiento, prevé asistir en la práctica a todos los docentes y centros que están desarrollando la reforma edu-

cativa. Asimismo, parte de este plan es la evaluación del proceso de desarrollo de dicha reforma para detectar problemas y corregirlos, así como para identificar experiencias exitosas.

Podríamos decir que la diferencia que presentan los otros países estudiados es que sus políticas de formación en servicio se orientan a la mejora de la educación a través del mejoramiento profesional del docente. Los casos de Argentina, Ecuador, Venezuela y Colombia nos presentan diversas estrategias de formación en servicio que apuntan a mejorar el manejo técnico pedagógico de las nuevas propuestas curriculares, así como a elevar desde diferentes perspectivas la calidad del manejo profesional de los docentes.

Si bien existe una preocupación general por la situación docente en todos los países estudiados y un deseo muchas veces explícito de mejora de la profesión, también es cierto que no todos los países unen esta preocupación a las propuestas de formación en servicio, abordándolas desde otras perspectivas que atañen más al escalafón docente y a la carrera magisterial, es decir, considerándola más desde lo legal que desde lo formativo.

En los seis países estudiados, se evidencia una preocupación por articular la formación inicial con la formación en servicio, aunque algunos no encuentran aún mecanismos claros para esta articulación. Dicha articulación puede darse a través de la gestión de la formación, es decir, a través de los mecanismos y estrategias que se

utilizan para que la formación llegue a todos los docentes del país o como una articulación curricular que permite guardar coherencia en una línea de formación académica para complementar lo trabajado durante la formación inicial.

Algunos países, como Venezuela y Colombia, parecen tener una gestión articulada. El primero ha centralizado en un organismo ejecutor la responsabilidad de la formación de docentes en servicio, el Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio (IMPM), que forma parte de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador y que llega a todo el país gracias a sus diversas sedes. Esto permite que los programas de formación que ejecutan atiendan a una gran parte de los docentes del país. Por su parte, en el caso colombiano, se ha creado, en cada departamento o distrito, un comité de capacitación docente en el que intervienen la secretaría de educación respectiva, las universidades, los centros experimentales, las normales y los institutos especializados de educación. Este comité organiza todos los procesos de mejoramiento profesional de su jurisdicción, recogiendo coherentemente las necesidades y demandas de la región y de sus propios docentes.

También podría decirse que tanto México como Argentina tienen una articulación curricular. Las competencias mencionadas se promueven de manera articulada y no corresponden a una sola asignatura o actividad específica. Esta intencionalidad se encuentra plasmada en un mapa curricular que considera tres áreas de ac-

tividades de formación, diferentes por su naturaleza, pero que deben desarrollarse en estrecha interrelación:

a) Actividades principalmente escolarizadas, realizadas en la escuela normal, que se llevan a cabo los seis primeros semestres con una carga de trabajo semanal de 22 a 24 horas.

Las materias que integran esta área de actividades son: bases filosóficas, legales y organizativas del sistema educativo mexicano; problemas y políticas de la educación básica; propósitos y contenidos de la educación primaria; desarrollo infantil I y II; estrategias para el estudio y la comunicación I y II; la educación en el desarrollo histórico de México I y II; matemáticas y su enseñanza I y II; español y su enseñanza I y II; necesidades educativas especiales; educación física I, II y III; temas selectos de pedagogía I, II y III; ciencias naturales y su enseñanza I y II; geografía y su enseñanza I y II; historia y su enseñanza I y II; educación artística I, II y III; asignatura regional I y II; formación ética y cívica en la escuela primaria I y II; planeación de la enseñanza y evaluación del aprendizaje; y gestión escolar.

b) Actividades de acercamiento a la práctica escolar que se desarrollan en los primeros seis semestres, con una intensidad que va ascendiendo de un promedio de seis a ocho horas semanales. Mediante la observación y la práctica educativa bajo orientación, estas actividades asocian el aprendizaje logrado en las distintas asignaturas con el conocimiento de la escuela primaria,

de tal manera que combinan el trabajo directo en los planteles de primaria con la preparación de las estancias y el análisis de las experiencias obtenidas, que se realizan en la escuela normal. Los espacios curriculares destinados a este tipo de actividades se denominan de la siguiente manera: escuela y contexto social; iniciación al trabajo escolar; observación y práctica docente I, II, III y IV.

c) Práctica intensiva en condiciones reales de trabajo. Ocupa la mayor parte de los dos últimos semestres de la formación; en ellos, los estudiantes se harán cargo de un grupo de educación primaria, con la asesoría continua de un maestro tutor (el titular del grupo) seleccionado por su competencia y con el apoyo y seguimiento del personal docente de la escuela normal.

De manera paralela a las actividades de práctica intensiva, los estudiantes asisten con periodicidad frecuente a la escuela normal, para participar en un seminario en el que analizan y valoran su experiencia en el grupo a su cargo y definen la planeación del trabajo en el periodo subsiguiente. En este seminario, elaborarán su documento recepcional que servirá de base para el examen de grado. Los espacios curriculares destinados a estas actividades se denominan: trabajo docente I y II y seminario de análisis del trabajo docente I y II.

Marco legal

Los países estudiados basan sus propuestas de formación docente –y, en particular, la forma-

ción en servicio— en diferentes sustentos legales. Tres de los seis países parten de las Leyes Generales de Educación, las que incluyen en el marco de todo el sistema las orientaciones necesarias para el abordaje del tema docente. En Argentina, México y Paraguay, la Ley de Educación es la que da soporte a sus sistemas de formación continua, de capacitación y de actualización docente, respectivamente.

En los casos de Venezuela, y Ecuador, existen normas legales que regulan la formación docente: En Venezuela, se trata de un reglamento del ejercicio de la profesión docente (1991); y, en Ecuador, de una Ley de Carrera Docente y Escalafón del Magisterio Nacional.

En Argentina, México, Ecuador, Venezuela y Paraguay, la formación de docentes en servicio está ligada a la carrera magisterial, favoreciendo el ascenso en el escalafón docente.

Esta relación capacitación-ascenso o mejora salarial termina siendo una relación que crea bastante controversia, pues puede generar una actitud no deseada en los docentes, como la de capacitarse o mejorar sus prácticas profesionales únicamente por mejorar su situación laboral y económica. Es común observar en los docentes un interés mayor por la certificación y los puntajes que por mejorar su rendimiento profesional, por lo que muchas veces se dan capacitaciones desarticuladas de la práctica y de las necesidades. Es muy importante que los sistemas de for-

mación docente y las estrategias que se aborden contemplen esta situación y la encaminen adecuadamente.

Sobre las instituciones que se hacen cargo de la formación

Muy diversas son las instituciones que tienen a su cargo la formación de los docentes en servicio. En algunos países, la organización y regulación de esta oferta se da a través del Ministerio de Educación o de una institución creada especialmente para ese fin. Los cursos o programas de capacitación en sí mismos se dan a través de diversas instituciones que pueden ser universidades, institutos pedagógicos, instituciones educativas, algunas ONG, etc. Así, tenemos el siguiente marco:

- En Argentina, la regulación de las acciones de capacitación está a cargo de la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Esta dirección organiza diversos programas de formación y faculta a otras instituciones del ámbito nacional para el dictado de algunos cursos de capacitación y perfeccionamiento.
- En Colombia, son los comités de capacitación docente los que regulan la oferta de formación en servicio que se dan en los distritos. Se encargan de determinar las necesidades y demandas de mejoramiento profesional de los docentes de la región y de supervisar que los cursos o programas que se ejecuten cubran esas necesidades y demandas. Las instituciones formadoras son las universidades

y otras instituciones especializadas en educación, siempre bajo la tutela de alguna universidad.

- En Ecuador, el Sistema Nacional de Mejoramiento de los Recursos Humanos del Sector Educativo (SINAMERHE) es el encargado de velar por las diferentes actividades de formación de docentes en servicio. Los institutos pedagógicos desarrollan el currículum básico de capacitación provincial, partiendo de un diagnóstico que refleje las necesidades de mejoramiento profesional de los docentes de la zona y que permita la construcción de un currículum que deberá ser aprobado por el SINAMERHE. Las universidades intervienen en la formación en servicio, algunas por medio de cursos cortos, seminarios y otros eventos, aunque el campo más importante de la universidad se refiere a la profesionalización docente, para la que se cuenta con diversos programas.
- En México, el Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS) se inscribe en el Programa Sectorial de Educación y en la Reforma Integral de la Educación Media Superior. Tiene como principal propósito orientar las acciones de formación y actualización docente de este nivel educativo. Además, PROFORDEMS tiene como objetivo contribuir al alcance del perfil docente de la Educación Media Superior, constituido por una serie de competencias que el docente debe desarrollar, para promover en los jóvenes de nivel medio superior los valores, habilidades y competencias que

les demanda la sociedad actual.

La oferta educativa del Programa está integrada por el Diplomado en Competencias Docentes en el Nivel Medio Superior, coordinado por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), y las especialidades diseñadas e impartidas por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

En Paraguay, el Sistema Nacional de Actualización Docente (SINAD) es el encargado de la formación en servicio, además de planificar, desarrollar, evaluar y hacer seguimiento del programa de actualización de docentes en servicio de todos los niveles y modalidades. Diversas instituciones se hacen cargo de estos cursos: universidades, especialmente privadas, gremios docentes y el propio Ministerio de Educación y Cultura.

- En Venezuela, el Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio (IMPM) es el organismo ejecutor de la formación docente.

Nuevas estrategias para la formación en servicio

A través del estudio se puede apreciar la incorporación de nuevas estrategias de formación de docentes en servicio, muchas de las cuales se están validando como muy efectivas, dado que responden a las expectativas de los docentes, recogen sus experiencias y les permiten contrastarlas con las de sus colegas. A continuación, se relacionan las más interesantes.

Los círculos de aprendizaje: esta estrategia se

replica de diversos modos en varios de los países estudiados. La tenemos, por ejemplo, en Argentina, México y Paraguay, donde los docentes se reúnen periódicamente para reflexionar, compartir ideas, teorías, características y principios educativos. Constituye una modalidad operativa de un proyecto concreto de trabajo grupal. Otro ejemplo del uso de esta estrategia se da en Perú, donde se denominan círculos de interaprendizaje. En estos círculos, sus miembros –todos docentes de una misma área o especialidad– plantean un tema de discusión y, sobre la base de su experiencia y de los aportes teóricos que puedan hacerse, tratan de encontrar las mejores maneras para mejorar su práctica docente.

Las redes: la formación de redes de capacitación está difundida en varios países como Colombia y Venezuela. En el caso colombiano, estas redes están conformadas por docentes de la misma especialidad, quienes se reúnen en torno a un tema trabajado en sus aulas o en torno a un proyecto común. En esas reuniones exponen sus experiencias, las discuten, analizan sus logros y dificultades, y se enriquecen con las opiniones de sus pares. En Venezuela, las redes se dan a nivel más macro; son generalmente redes de instituciones educativas, modalidad recientemente puesta en práctica, que aglutina a un grupo de escuelas de una misma zona en torno a una institución formadora de docentes y que es la encargada de ofrecer algunos talleres de capacitación, especialmente a docentes del nivel secundario.

Las expediciones pedagógicas: esta expe-

riencia se lleva a cabo en Colombia desde el año 1998 y tiene como propósito identificar las mayores fortalezas y debilidades de la educación en el territorio nacional, lo que ha permitido reconocer experiencias innovadoras que se están desarrollando en muchas escuelas, y valorar el trabajo que realizan sus docentes. En esta experiencia están comprometidas diferentes instituciones como el Ministerio de Educación, la Universidad Pedagógica Nacional y la Asociación de Facultades. Los expedicionarios han notado que en las instituciones educativas se han formado grupos de estudio, mientras que otros solicitan apoyo y asesoría a quienes tienen mayor experiencia. Han detectado, también, la tensión existente entre la visión conceptual y la visión práctica de los problemas educativos.

Algunas reflexiones finales

Este estudio nos ha mostrado que, más allá de las particularidades de cada país en su forma de concebir y abordar la formación de docentes en servicio, la región está viviendo un proceso de transformación de este proceso en el que es posible encontrar algunas coincidencias que responden a ciertas tendencias globales; aunque es necesario señalar también que, en muchos casos, estas tendencias han sido enunciadas pero aún no han sido desarrolladas en la práctica.

La tendencia más relevante que se encuentra en todos los países estudiados, al menos declarativamente, es que se busca pasar de un sistema tradicional de capacitación, caracterizado por su verticalidad y centralismo en los Ministerios de

Educación, a un sistema descentralizado y con mayor participación de los diferentes actores educativos. Se observa el intento de un tránsito de una capacitación descontextualizada a una capacitación dirigida a los docentes en sus contextos, que pretende recoger las necesidades y demandas de los propios docentes, de las instituciones formadoras y de las regiones o zonas en que se encuentran.

Otro punto importante es que se reconoce el problema que ha traído la certificación de los cursos por la asistencia, lo cual ha hecho que los docentes asistan indistintamente a cursos de capacitación únicamente por conseguir un certificado, al margen de sus reales intereses y necesidades. Para enfrentar este problema, actualmente se busca certificar y calificar el aprendizaje, por lo que se están creando diferentes estrategias que faciliten este cambio, tales como evaluaciones al finalizar los cursos, pruebas nacionales de acreditación y/o calificación, y sistemas de evaluación y monitoreo, entre otras.

Asimismo, en muchos países se evita capacitar para responder a necesidades y políticas coyunturales, y se están trazando planes que fijan objetivos de mejora en el trabajo docente a largo plazo. Lamentablemente, también muchos de los países estudiados aún no encuentran las estrategias ni evidencian el real convencimiento de que es necesario desprenderse de la inmediatez y de las políticas marcadas por necesidades o afanes externos.

Las estrategias utilizadas para la formación en servicio también están variando. Ya no se recurre únicamente al dictado de clases, sino que se empiezan a privilegiar otras estrategias que aportan al docente en la interacción con sus pares y en el reconocimiento de sus propias experiencias, como, por ejemplo, talleres de capacitación, círculos de aprendizaje o reuniones de inter-aprendizaje, pasantías, investigación acción, interacciones en redes de aprendizaje, etc. Estas nuevas formas o estrategias para formar a docentes en servicio han revelado también otras modalidades de formación: la cascada, utilizada durante años, está dando paso al trabajo entre pares.

Finalmente, un aspecto que ha quedado muy claro es que la formación de los docentes en servicio es un deber, y es responsabilidad de los Estados propugnar por un mejoramiento de la profesión; sin embargo, esta misma claridad no se aprecia, en muchos de los países estudiados, en lo que toca al derecho que tienen los docentes de acceder de manera equitativa a experiencias formativas significativas. Las propuestas de mayor calidad se ofertan generalmente en zonas urbanas y las estrategias de educación a distancia o capacitación con el uso de nuevas tecnologías están restringidas a las pocas personas que pueden acceder a estas.

El desarrollo de la profesión docente en los países de Latinoamérica requiere decisiones y acciones técnico-políticas que generen una cultura que vele por la participación de los docentes en ejercicio y de las instituciones formadoras en

los procesos de transformación educativa; que valore la relación de la formación docente con el sistema educativo; que ponga más atención a la formación de los formadores de docentes; y que valore el trabajo docente no solo desde el desempeño profesional de sus actores, sino, más bien, desde su crecimiento como seres humanos corresponsables de la formación de otros seres humanos.

Referencias

- Beillerot, J. (1996). *La formación de formadores*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, serie Documentos.
- Birgin, A.; Duschatzky, S.; Dussel, I. (1998). Las instituciones de formación docente frente a la reforma: estrategias y configuraciones de la identidad. *Propuesta Educativa*, Año 9 N° 19.
- Bonder, G.; Forlerer, L. (1992). Condiciones de vida, trabajo y estrés. El caso de las maestras primarias de las escuelas públicas de la Provincia de Buenos Aires. CONICET-CEM.
- Braslavsky, C. (1998). *Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de posgrado de formación de profesores*. Reunión de Consulta Técnica para el Análisis de Políticas y Estrategias de Formación de Profesores. Bogotá: OEI.
- Carnoy, M.; De Moura, C. (1997). ¿Qué rumbo debe tomar el mejoramiento de la educación en América Latina? *Propuesta Educativa*, Año 8 N° 17.
- CEPAL - UNESCO (1992). *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile: Autor.
- Hargreaves, A. (1999). Profesorado, cultura y postmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado). Madrid: Morata. Tercera edición.
- Martínez, D. (1989). El sector docente: su identidad laboral. Representación y realidad. Buenos Aires: CONICET y Universidad Nacional de Córdoba.
- Namo de Mello, G. (1998). *Revista Zona Educativa*. M C y E.
- Narodowski, M. (1996). *La escuela argentina de fin de siglo. Entre la informática y la merienda reforzada*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Prado de Sousa, C. (1998). *Educación continuada de profesores: Tendencias actuales en Iberoamérica*. Reunión de Consulta Técnica sobre Formación y Condición Docente e Inserción Profesional. Santiago de Chile: OEI.