

FORMACIÓN CONTINUA DE DOCENTES EN SERVICIO

Seminario Internacional

5, 6 y 7 de diciembre de 2001

Lima, Perú



Ministro de Educación
NICOLÁS LYNCH GAMERO

Viceministro de Gestión Pedagógica
JUAN ABUGATTAS ABUGATTAS

Viceministro de Gestión Institucional
MANUEL IGUÍÑIZ ECHEVERRÍA

Directora Nacional de Formación y Capacitación Docente
ROSARIO VALDEAVELLANO

Jefa de la Unidad de Capacitación Docente
RAQUEL VILLASECA

Asesor Principal PLANCAD-GTZ-KfW
ROLAND BAECKER

Desde marzo de 1998 existe un acuerdo financiero entre el Gobierno Peruano y la Cooperación Financiera Alemana, a través del Kreditanstalt für Wiederaufbau (KfW). En este acuerdo se acompaña el préstamo con una asesoría técnica a través de la Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ), que además de ofrecer consultoría en la aplicación del préstamo, asume la tarea de asesorar al Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD) del Ministerio de Educación en la programación y ejecución de sus actividades.

PLANCAD-GTZ-KfW
MINISTERIO DE EDUCACIÓN
Van de Velde 160, San Borja
Lima 41, Perú
Casilla 1335, Lima 18

pgtz@minedu.gob.pe

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ
GTZ, COOPERACIÓN TÉCNICA, REPÚBLICA FEDERAL DE ALEMANIA
KfW, COOPERACIÓN FINANCIERA, REPÚBLICA FEDERAL DE ALEMANIA

Editor responsable: RICARDO CUENCA
Asistentes de edición: SANDRA CARRILLO Y OLGA MEJÍA

Tiraje 1000 ejemplares
ISBN 9972-854-19-1
Depósito Legal 1501412002-1686

El comité organizador del seminario estuvo integrado por: Raquel Villaseca Zevallos, Jefa de la Unidad de Capacitación Docente (UCAD); Teresa Álvarez Marroquín, María del Carmen Rivasplata, Olinda Moloche Ghilardi e Ismael Mañuico Ángeles, consultores de la UCAD; y Ricardo Cuenca Pareja, asesor GTZ-KfW.

PRESENTACIÓN

El actor central del proceso de aprendizaje es el alumno. Pero la actividad del alumno requiere de una guía experta y de un medio ambiente estimulante que sólo el docente y la escuela pueden ofrecer.

Juan Carlos Tedesco

Mejorar los resultados de la acción educativa es uno de los compromisos más urgentes que los países deben cumplir. Y en este esfuerzo la participación del docente es, sin duda, un aspecto fundamental que desde hace algún tiempo está incluido entre los ejes de políticas del sector.

Para contribuir con este propósito, el Ministerio de Educación del Perú (MED) impulsó desde 1995 el Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD), buscando satisfacer la demanda de capacitación y la necesidad de reformar las prácticas educativas. En los últimos años se ha capacitado a través de este programa a más de 123 000 maestros peruanos de los niveles de inicial, primaria y secundaria en todo el país.

Una de las lecciones aprendidas en la ejecución del PLANCAD ha sido que no es suficiente impartir una capacitación para elevar la calidad educativa, sino que requerimos que ella sea concebida y organizada como un sistema de formación continua. Éste deberá permitirle al docente —entre otras cosas— procesar con acierto el cambio de conceptos pedagógicos y metodológicos, al igual que contar con los criterios necesarios para seleccionar —entre las diversas opciones disponibles— la más pertinente manera de conducir los procesos de aprendizaje de sus alumnos.

La formación continua de los educadores pasa a constituir una estrategia prioritaria para el sector educación, orientada a responder a las necesidades de las instituciones educativas donde labora el docente, y a las expectativas y proyecciones profesionales y personales que éste tiene.

En este marco, cobra importancia el intercambio de ideas y experiencias hasta hoy acumuladas, con la idea de nutrir la propuesta de formación continua para docentes que el país viene construyendo.

Es así que la Dirección Nacional de Formación y Capacitación Docente (DINFOCAD), a través de la Unidad de Capacitación Docente (UCAD), y el PLANCAD-GTZ-KfW decidieron organizar y poner en marcha un seminario internacional que sirviera, por un lado, para presentar la experiencia del PLANCAD y, por otro, para recoger los resultados de muchas otras iniciativas de capacitación docente a nivel nacional e internacional. El seminario se realizó entre el 5 y el 7 de diciembre de 2001, en el auditorio de la Universidad de Lima, y contó con la asistencia de instituciones de la sociedad civil responsables de la capacitación (entes ejecutores), representantes del Ministerio de Educación, de las USE y de instituciones educativas.

El objetivo general era compartir experiencias de capacitación peruanas y latinoamericanas y así enriquecer la propuesta del Sistema de Formación Continua del MED para docentes en servicio. Así mismo, se esperaba conocer diversos enfoques de capacitación docente, socializar las experiencias de capacitación del MED, recoger experiencias de

descentralización en procesos de capacitación educativa, compartir experiencias de capacitación en zonas rurales e intercambiar otras referidas a redes educativas.

En tal sentido, se ofrecieron cuatro paneles en los que participaron expertos en el tema elegido, una conferencia y diez presentaciones simultáneas de experiencias y sus respectivos talleres de trabajo. Todo fue distribuido en los tres días que duró el seminario.

El primer día expusieron Rosario Valdeavellano, directora nacional de la Dirección Nacional de Formación y Capacitación Docente del Ministerio de Educación (DINFOCAD), Carmen Castillo de Trelles, ex coordinadora nacional del Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD), y Raquel Villaseca, jefa de la Unidad de Capacitación Docente del Ministerio de Educación (UCAD). Ellas presentaron balances y perspectivas de la capacitación docente impartida por el Ministerio de Educación.

El primer día también se presentó el panel Enfoques de la capacitación, a cargo de Paula Pogré de la Universidad Nacional de General Sarmiento de Argentina, Andrés García Coca del CIPAE de México, y Adelaida Masías del Ministerio de Educación de Cuba. El segundo día expusieron Claudia Carrillo, de la Oficina de Educación Rural del Ministerio de Educación de Chile; Magaly Robalino, directora del CENAISE de Ecuador; y Noel Aguirre, director del CEBIAE de Bolivia. El último día se presentó el panel sobre Capacitación y descentralización, a cargo de Irene Rodríguez, asesora pedagógica de la Subdirección de Formadores Docentes de Colombia; Manuel Bello, decano de la facultad de educación de la Universidad Peruana Cayetano Heredia del Perú; y Graciela Messina, de la UNESCO. Así mismo, se dictó la conferencia «¿Cómo hacer capacitación en redes?», a cargo de Jaime Calderón, de la Universidad Pedagógica de México.

Entre las experiencias que fueron expuestas el primer día estuvieron: «El proyecto de innovaciones educativas en el distrito de Independencia», a cargo de Sonia Henríquez, coordinadora del Proyecto de Innovaciones Educativas del Distrito de Independencia (PIEDI); «La capacitación en el proyecto EDURED, a cargo de Carlos Renzo Franco, jefe de la unidad de redes de informática educativa; «El EDUCENTRO», a cargo de Elizabeth Evans, directora de EDUCA; «El Programa de Formación Continua Docente», a cargo de Carmen Díaz Basso, del Centro de Investigación y Servicio Educativos (CISE) de la Universidad Católica; y «La experiencia de los Centros Educativos Piloto de Secundaria, de la aplicación y validación de propuestas curriculares, metodológicas de enseñanza y aprendizaje», a cargo de Carmen Checa, jefa de la Unidad de Desarrollo Curricular y Recursos Educativos de Educación Secundaria (UDCREES) del MED.

El segundo día, compartieron sus experiencias de trabajo: Walter Zegarra, jefe de la Unidad de Defensa Nacional, en cuanto a la capacitación en Escuelas de Frontera; Consuelo Pasco y Jorge Chávez, de Tarea, sobre el programa de capacitación «Un maestro para el milenio»; Juan Carlos Godenzzi, Director Nacional de Educación Bilingüe Intercultural del MED, sobre el Plan de Capacitación en EBI; y finalmente, Blanca Encinas, directora de la Dirección Nacional de Educación Inicial y Primaria, sobre el Centro Educativo Piloto de Primaria y la aplicación y validación de propuestas curriculares metodológicas de enseñanza y aprendizaje.

Nos complace presentar ahora esta publicación, que recoge las ponencias de los expertos que participaron en los paneles. Esperamos, sinceramente, que ellas sean de utilidad para nuestros lectores y lectoras, en la medida en que aporten a la construcción de actividades dirigidas a fortalecer el desempeño docente.

CONTENIDO

BALANCE Y PERSPECTIVAS DE LA CAPACITACIÓN DOCENTE EN EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ

1. Un nuevo sistema docente de formación continua.
La propuesta que se va gestando en el Perú
Rosario Valdeavellano (Perú) 11
2. El Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD)
Carmen Castillo de Trelles (Perú) 19
3. De la capacitación docente a la formación continua
de docentes en servicio
Raquel Villaseca (Perú) 31

ENFOQUES DE LA CAPACITACIÓN

4. ¿Cómo achicar la brecha entre la teoría y la práctica?
Paula Pogré (Argentina) 45
5. Hacia un modelo formativo de capacitación docente:
un enfoque prospectivo
Andrés García Coca (México) 52
6. La formación continua del personal docente en Cuba
Adelaida Macías (Cuba) 59

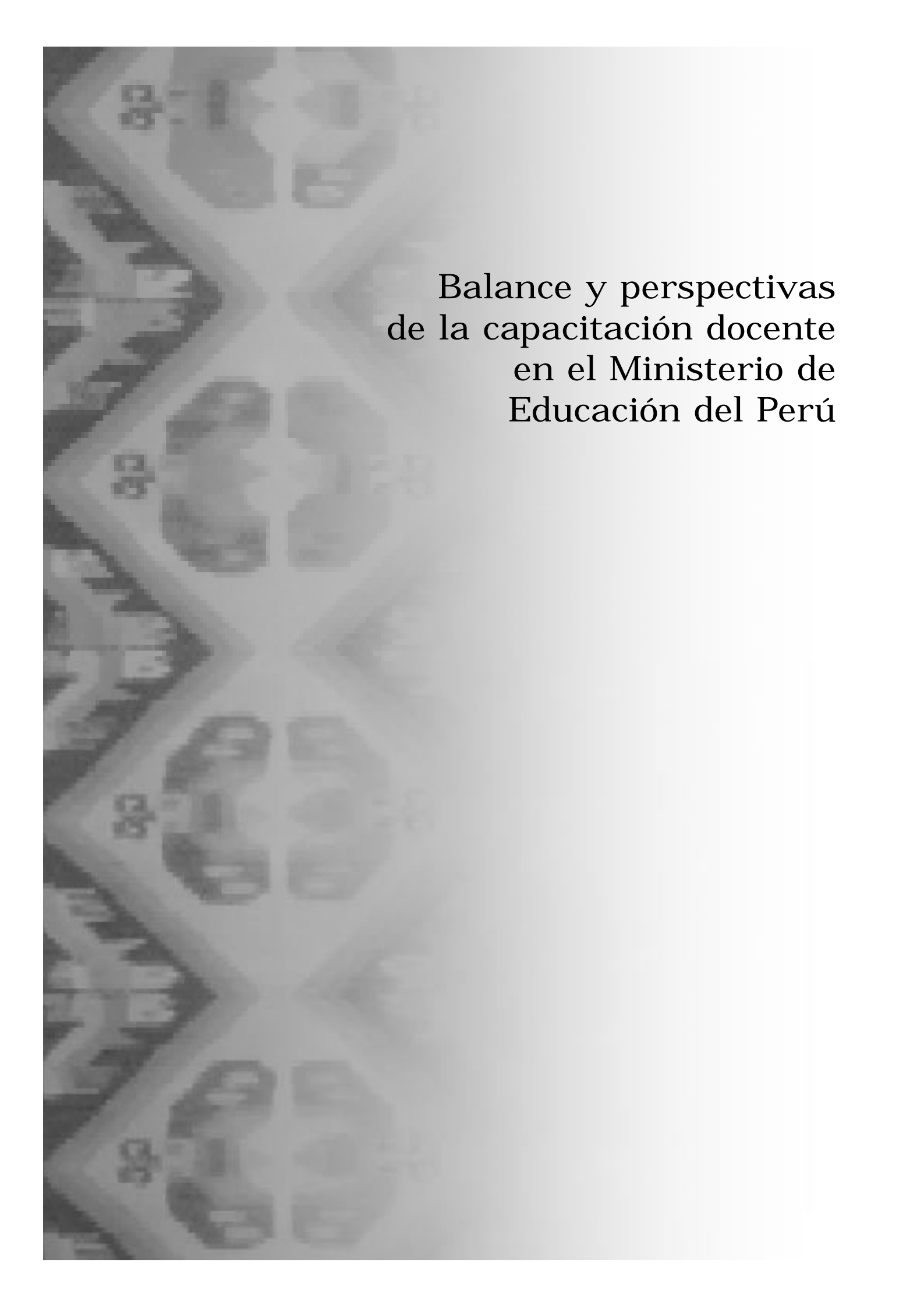
LA CAPACITACIÓN EN LA ZONA RURAL

7. La experiencia de desarrollo profesional docente en
el programa Educación Básica Rural (Chile, 1992-2001)
Claudia Carrillo (Chile) 73
8. La capacitación en el marco del desarrollo integral
de los docentes rurales
Magaly Robalino (Ecuador) 88
9. Fortalecimiento docente: construcción de procesos de innovación
educativa, en el contexto actual, desde y en la práctica
Noel Aguirre (Bolivia) 96

CAPACITACIÓN Y DESCENTRALIZACIÓN

10. Mejoramiento de la gestión educativa
Irene Rodríguez (Colombia) 115
11. Aprendizaje protagónico en una educación descentralizada
Manuel E. Bello (Perú) 133

12. Capacitación en tiempos de descentralización Graciela Messina (Argentina)	141
13. Estrategias para la conformación de redes de docentes de educación básica en servicio Jaime Calderón (México)	161
CONCLUSIONES	175



Balance y perspectivas
de la capacitación docente
en el Ministerio de
Educación del Perú

UN NUEVO SISTEMA DOCENTE DE FORMACIÓN CONTINUA. LA PROPUESTA QUE SE VA GESTANDO EN EL PERÚ

Rosario Valdeavellano ¹

Al titular esta ponencia he colocado adrede la palabra docente en el centro, no porque crea que es la razón de ser del sistema educativo, sino porque su rol es central para lograr la tan ansiada calidad educativa y permitir una formación integral basada en aprendizajes válidos para las personas de los estudiantes. Asimismo, porque antes de hablar de lo que queremos hacer «por» o «para» los docentes, hemos querido ir haciendo algunos cambios sustantivos «con» los docentes; de modo que las propuestas no han sido fabricadas fuera de la pasión cotidiana por ir transformando nuestra práctica y las instituciones, en particular los Institutos Superiores Pedagógicos (ISP) públicos.

También el título quiere expresar lo que pretendo en esta ocasión: más que hacer un balance, dar cuenta del punto en el que nos encontramos en vías a hacer que nazca ese sistema.

Entre 1996 y 2001, la Dirección Nacional de Formación y Capacitación Docente ha conducido —movilizando maestras y maestros, formadoras y formadores, así como instituciones educativas públicas y privadas y organizaciones de la sociedad civil— dos programas significativos e innovadores a nivel nacional: el Plan Piloto de Formación Inicial y el Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD), del que se hablará en otras ponencias. Ello dentro del concepto de modernización de la formación docente.

En la actualidad, estamos en tránsito hacia la revaloración del docente y de la carrera magisterial, con la propuesta de un nuevo Sistema de Formación Continua de los Recursos Humanos para la Educación.

Somos conscientes de que no se trata de hacer mejor más de lo mismo, sino de que requerimos generar simultáneamente una nueva cultura, tanto sobre la educación como sobre la profesión y la carrera docentes. Y, asimismo, desencadenar una transformación del orden actual de cosas... o, mejor dicho, del desorden creado...

El contexto de desorden

Las medidas de ajuste que se aplicaron durante los noventa sólo terminaron de agravar la situación docente, tanto en lo estructural como en lo personal. Situación que podría sintetizarse en tres aspectos muy frustrantes, cuyas consecuencias son por demás nefastas el día de hoy:

- No sinceramiento: el sector adolece de una tremenda confusión en torno a la cuestión docente. No llegan a cuadrar las estadísticas que manejamos en la sede central, en las regiones y otros órganos intermedios. Se arrastra la inflación de matrículas «fantasmas» para retener plazas, se esconden, se manipulan. Debido a otro comportamiento actual del crecimiento vegetativo, se producen excedencias

¹ Directora Nacional de Formación y Capacitación Docente, MED.

que no llegan a distribuirse con equidad, calculándose en no menos de cuarenta mil los casos por lo menos «dudosos». Esto nos lleva al segundo problema.

- No racionalización: entendiéndola no solamente como movimiento de personal más equitativo, sino como una necesidad no satisfecha del sistema mismo. Esta falta de racionalidad se expresa en realidades como la existencia de otrora grandes centros educativos con una carga de ocho alumnos por docente, por ejemplo; mientras zonas rurales y bilingües particularmente aisladas no cuentan con maestros. A ello se suma el enorme desequilibrio oferta/demanda, que embalsa alrededor de cien mil docentes titulados sin trabajo, la proliferación de instituciones formadoras amparada por la legislación y el exceso de ingresantes como sucedáneo a la falta de opciones para la juventud.
- No participación: este tema lo retomaré después, pero todos sabemos que hemos vivido una década signada por rupturas en el diálogo.

El impacto fatal de lo anterior es la pauperización dramática del magisterio. No es necesario recordar que los docentes —y, más todavía, los estudiantes que ingresan a la formación inicial— son cada vez más pobres. No pueden consumir libros, revistas, teatro, cine... Su único consumismo es —como ellos bien lo ridiculizan— el de estar casi condenados a vivir «con-su-mismo zapato, con-su-mismo vestido, con-su-mismo malestar...». Se comparte cada vez más, para ambos, el trabajo con el estudio o el trabajo con otros trabajos.

Lo dicho nos obliga con urgencia a no olvidar que hablar de formación docente es un tema clave cuando se trata de plantearnos la educación como factor de desarrollo humano. Ya no se trata solamente de «luchar contra la ignorancia», como podía hablar mi abuelita. Se trata de luchar simultáneamente contra la pobreza, la corrupción, la exclusión, el autoritarismo, el dogmatismo... Se trata de revertir la homogeneización que procuraba la escuela tradicional y de rescatar la diversidad, el pluralismo...

Retomo el tema de la no participación, del silenciamiento a los maestros, tanto o más grave que su pauperización. Parte del desorden creado que reconocía más arriba es que, en el debate y en el diseño de políticas de la última década —excluyendo con honor la experiencia del Plan Piloto de Formación Docente con los 22 ISP seleccionados de todo el país—, se abandonó desde el Estado la participación de los maestros y el mismo rol docente; lo cual trajo como consecuencia que —salvo también agrupaciones específicas— a nivel corporativo se lograra muy poco y no se avanzara programáticamente. ¿No hemos caído así en los peligros del estancamiento? Porque el saber docente se nutre, además de la experiencia de cada uno como escolar, de una formación inicial determinada y de su reconversión permanente por la práctica y el perfeccionamiento continuo.

Se ha silenciado con exceso el saber del maestro y lo que el maestro debe saber:

- ser capaces de apropiarse de los mejores saberes disponibles en la sociedad: las ciencias y las sapiencias, las tecnologías y hasta las hipótesis
- generar y sostener una convivencia constructiva en el aula, la institución y la sociedad, además de ambientes y, sobre todo, relaciones agradables, amables
- propiciar la autoformación y el interaprendizaje grupal y colectivo, pero ello en una comunicación y debate fluidos, a todos los niveles

Hoy nos hacemos la pregunta autocrítica: ¿no nos sometimos extremadamente al silenciamiento?

Pero más grave aún es que se ha enmudecido colectivamente el derecho mismo de los estudiantes y se ha ahuyentado a los mejores de la docencia. Como otro elemento del desorden que hemos permitido reconocemos el dramático deterioro de la calidad educativa (equidades, multiculturalidad, rendimiento, condiciones de desarrollo y de vida). Por eso, a la pregunta anterior respondemos con un clamor:

que l@s mejores estudiantes lleguen a maestr@s
y l@s mejores maestr@s lleguen a l@s estudiantes

Esto no puede quedarse en deseo, en sueño. Nos lleva, en cambio, a una necesidad imperiosa de lograr un gran pacto social y político entre los partidos, los gremios trabajadores, empresariales y el conjunto de la sociedad, como lo ha reconocido la Consulta Nacional de Educación realizada este año:

...la mayor prioridad en el diseño de cualquier reforma educativa futura tiene que estar asignada a la incorporación de los más capaces, la formación y el perfeccionamiento del profesorado, tanto del sector público como privado.

El «otro» orden al que aspiramos: revalorar el rol docente

Hablar de un nuevo sistema de formación continua nos lleva primeramente a revalorar el papel del docente en la aldea «global». También la Consulta Nacional siente la urgencia de «dar a la profesión docente su justo valor», para responder sin antagonismo a las exigencias de un mundo globalizado y de la realidad local. Asimismo, nos hace tomar conciencia de lo que significa este papel:

Los maestros tendrán que asumir funciones crecientemente complejas y de mayor alcance, en una tarea que además de profesión es un arte, con bases científicas y cada vez más tecnificadas... cualidades intelectuales y didácticas, la preparación cultural, las capacidades de gestión necesarias, el espíritu profesional y la calidad ética y moral... con deseables y crecientes grados de autonomía y un nivel apropiado de experiencia previa...

Lo cual nos lleva a recomponer la autoestima personal, el reconocimiento social y la dignificación laboral de los docentes. Superar los actuales complejos por el desarrollo de capacidades, la superación y mejoramiento asumidos por cada uno, inclusive la recuperación del sentido de la vocación docente. Pero también la reputación y el prestigio que deben ser recuperados, los derechos y deberes que es preciso restituir, la consideración a remuneraciones y nivel, el reconocimiento como profesional y no sólo como técnico, como productor y no como insumo, como creador y no como «aplicador» de políticas, como conductor y no sólo como ayudante (como chulillo, que decimos los peruanos).

Si nos lleva a renovar la valoración, llama entonces a una nueva exigencia de responsabilidad demostrada: a dar razón de nuestro trabajo —y no sólo a rendir cuentas— ante la sociedad por los logros básicos de aprendizaje para todos. Evidentemente, los maestros no somos los únicos responsables: si queremos aprendizajes significativos, requerimos sociedades significativas.

El nuevo concepto de formación continua

Estamos recomponiendo nuestra manera de concebir la formación continua como un todo: Formación Inicial (no terminal) y Formación en Servicio, cuya relación veremos más

adelante. Entenderlas como un continuum, como una formación vinculada con la carrera que nunca termina, porque la meta está siempre «más allá». Pero el que se consideren emparejadas no quiere decir que sólo sea importante la formación para ascender en el escalafón; esto sería lamentable, aunque para algunos docentes el hecho de acumular puntaje haya sido la única motivación para «capacitarse». Hoy estamos entendiendo que nos interesa, mucho más que la simple antigüedad, la experiencia acumulada, el perfeccionamiento y la actualización, las innovaciones pedagógicas y la investigación educativa, los aportes docentes a la mejor gestión, los desempeños destacados en el aula, en la institución, en la comunidad y en las zonas de menor desarrollo. Para todo ello necesitamos vivir formándonos, pero también requerimos instituciones formadoras acreditadas que mejoren su oferta y reconvertidas en sus funciones, que seleccionen mejor a sus ingresantes y no lo hagan sin el perfil adecuado. Requerimos un nuevo escalafón, pero también sistemas de recertificación docente, de colegiación, que nos permitan contar con los mejores, con los de ética y profesionalismo comprobados.

Tanto la Consulta Nacional como Foro Educativo vienen insistiendo en la imprescindible ligazón entre educación y desarrollo. Increíblemente, en el país no sólo se abandonó y silenció también durante años el tema sobre la naturaleza de la formación y del desarrollo de la profesión docente, sino que no existió interés por tener una instancia propia que los normara y atendiera. Y lo que es más grave todavía, en la última década, se renunció a la perspectiva estratégica del propio proceso de desarrollo nacional... y hasta a nuestra viabilidad como país. Al olvidar este lazo, se desproporcionó el equilibrio entre infraestructura y calidad, sin entender que «la capacidad productiva de los seres humanos, el pleno ejercicio de la ciudadanía y el logro de mejores niveles de calidad de vida son el resultado de la cantidad, la calidad y la pertinencia de la educación que reciben los pueblos» (Oscar Ibarra, Colombia) y no de los edificios construidos y pintados con el mismo color, coincidente con el de campañas electorales.

Se trata de un sistema

Hablamos ahora de un sistema de formación continua porque el sistema es orgánico, es un conjunto organizado, una estructura ordenada de elementos afines y de semejante naturaleza en medio de sus diferencias específicas, en tanto contribuyen al mismo objeto o fin. Implica el conjunto de instituciones, programas, métodos, procesos y conceptos que definen la formación.

El factor clave para la transformación educativa es el docente, pero ello significa que la política docente —que es una política específica— sea parte, sea componente bien ubicado en otro sistema mayor que es el educativo en general, que requiere indispensablemente políticas integrales. ¿Cómo garantizar éstas, también, sin la participación de los docentes?

No es sólo una estructura y una organicidad; es vida, es desarrollo, por eso hablamos de recreación y no sólo de mejoramiento de la formación docente. Y lo más importante es quedar muy claros —y aquí estoy siendo muy reiterativa— en que no se trata de modificar la forma de la docencia, sino que se busca afectar el fondo mismo del maestro y del sistema: el maestro como sustantivo, como sujeto protagónico de la formación continua, porque él interviene y lo transforma cotidianamente y durante toda la vida, aprendiendo siempre.

Lo que se logró avanzar en esta dirección en los ISP piloto, pese a que el conjunto del sistema educativo siguió siendo adverso, ¿no podríamos ya generalizarlo al conjunto del

magisterio? ¿Por qué esta exigencia se siente en algunos como amenaza, y no se ve su implicancia de revaloración y dignidad? Ello no quiere decir en modo alguno que nos contentemos con producir las transformaciones en el sistema docente sin tocar el sistema educativo mismo. Se retroalimentan y requieren mutuamente.

Supone replantear permanentemente:

- la práctica pedagógica
- la investigación
- la fundamentación filosófica, antropológica y pedagógica

Supone redimensionar la propuesta de articulación entre los saberes disciplinares y la pedagogía.

Supone desarrollo de las inteligencias múltiples y el uso de nuevas tecnologías.

Replantear permanentemente: no para desestabilizar, sino para una constante actualización. Lo que se estanca se pudre. Al ser un sistema vertebrado, lo más exitoso es su articulación a las situaciones reales que los educandos deben enfrentar en su trabajo escolar y en su vida y no sólo a las exigencias académicas.

Requerimos fortalecer todavía esta imbricada articulación entre investigación y práctica docente en la Formación Inicial y casi implantarla en la Formación en Servicio.

- Fortalecer procesos de metacognición, que permitan relacionar e iluminar más la práctica con la teoría pedagógica y producir nuevos conocimientos desde la reflexión sobre la praxis.
- Que los formadores tengan mayor conocimiento sobre la diversidad de tipos de investigación, ya que todavía tienden a encerrarse en esquemas cuadrículados.
- Existe poca cultura investigativa en el medio... ¡Y pensar que el propio MED liquidó su instancia especializada!
- Ampliar capacitación a formadores, no sólo más tiempo sino también mayor estímulo. No es un quehacer exclusivamente universitario, sino constitutivo al quehacer docente.

Supone cambiar de una formación rígida y cerrada a una flexible, abierta a los cambios acelerados del mundo de hoy y a la sofisticación de saberes. Supone superar una formación dicotómica y segmentada (inicial por un lado y en servicio por otro) por una secuencial, progresiva y unificada, que llama a enfocarse como formación sucesiva y procesual. ¿Cómo podría haber quiebres en la formación de las personas, si cualquier campo del conocimiento es inabarcable? Por último, supone pasar de una formación dispersa y atomizada a una interactuante y coherente. Esa dispersión se daba cuando multiplicábamos asignaturas sin visión integradora. Lo que requerimos hoy es que la Formación en Servicio (FS) regrese permanentemente para dinamizar la Formación Inicial (FI) y permitirle que responda de modo más pertinente.

Este sistema requiere un carácter nacional, sobre todo para sus mecanismos de acreditación y de control de calidad, como en todo país que se respeta; pero también requiere una apuesta descentralizada y descentralizadora en sus alternativas de operación. Esa operación podría tener, por ejemplo, estas posibilidades:

- (A) Universidades e ISP acreditados y seleccionados que puedan ofrecer FI y FS, pero que deberían otorgar diplomas del mismo valor.

- (B) Sólo ISP acreditados y seleccionados brindarían FI (pregrado), otorgando título de licenciatura y las universidades sólo ofrecerían posgrados.
- (C) Bajo (A) y (B) se suma la cooperación de otras instituciones (asociaciones educativas, ONG) en FS.

Este tipo de propuesta es la que requerirá incluirse en la nueva legislación para educación superior. Pensamos que se debería replantear, asimismo, un nuevo rol a los órganos intermedios (mayor monitoreo), así como activar instancias participativas de la sociedad civil como un Foro Regional conformado por directores de ISP, rectores de universidades, directivos de asociaciones, particularmente. ¿No creen que sería conveniente un mayor debate sobre esto, que sería más deseable un acuerdo de «división del trabajo» con las universidades? ¿O, mejor todavía, constituir coaliciones más efectivas, más especializadas al servicio de la puesta en valor de la docencia y sobre todo del mejoramiento de la educación en el país? ¡Saldríamos ganando todos!

Desde lo avanzado sigamos avanzando

Hemos aprendido mucho en estos años, tanto del Plan Piloto de Formación Docente como del Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD) del que se hablará luego. Lo retomo de un cuadro conocido:

Sin embargo, nos seguimos haciendo estas preguntas sobre la FI:



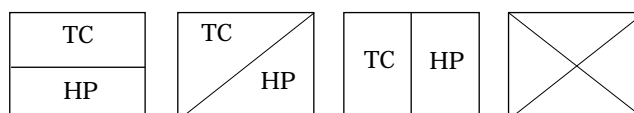
- ¿Es sólo trampolín para saltar a otro empleo de más prestigio?
- ¿Es una exigencia para conseguir trabajo con mejor remuneración?
- ¿Sólo es «premio consuelo» de quienes no pudieron ingresar a la universidad?
- ¿Es una «empresa de bajo impacto» (E. Terhart, 1987) poco significativa?
- ¿Es el remedio temporal —«engañamuchachos»— frente a la violencia callejera de los que no tendrían otra cosa en qué ocuparse?
- ¿Se diluye o se enriquece cuando se inicia el ejercicio docente? ¿Qué queda de ella después?

En la nueva propuesta, enfatizamos que la formación científica y la pedagógica son inseparables. Somos conscientes de que debe tenerse muy claro un marco conceptual definidor de la profesión (el docente será un profesional), junto con una información sobre la tarea y sus métodos (dimensión técnica) con un proceso de evaluación formativa permanente, desde la selección de postulantes, las etapas de la FI y la de egresados, según los estándares del perfil deseado.

Posibles innovaciones

En el sistema de formación continua se concilia un tronco común (TC), que proporciona el marco conceptual y epistemológico capaz de definir y distinguir la carrera educativa, con habilitaciones profesionales (HP) que introducen a distintas ramificaciones o subáreas de formación.

ESTRATEGIAS POSIBLES secuencial, diagonal, paralela u otras formas...



El TC abre la perspectiva sobre el campo de la educación para aclarar, incorporar o anticipar los desarrollos y aportes nuevos de la teoría educativa, tanto a nivel de FI como de FS. Como mirada analítica y transversal, el TC problematiza y equipa al futuro profesional para asumir una actitud crítica y receptiva a la vez, frente a las contribuciones y temáticas presentes y futuras, disciplinares o prácticas. El TC, que deberá definirse, comprenderá líneas fundamentales de la teoría y del quehacer educativo, dos de las cuales podrían ser: fundamentos de la educación y la práctica profesional.

HP: asumidas ahora en el currículo de manera preliminar, sirven como introducción a las distintas ramificaciones o subáreas en que se reparte la profesión educativa. Se insiste en la formación del docente, pero se considera también la FS del administrador, del supervisor, del evaluador y del investigador, o de otras funciones que el sistema requiera. Las HP podrán profundizarse y fortalecerse tanto en la FS como particularmente en los programas de posgrado.

Lo que queremos graficar con esto es que la FI puede tener cualquier forma, menos la de un solo molde. No es un dado, empaquetado y todo, inamovible, inalterable, que castra nuestra imaginación o nos cierra al futuro. Es, en todo caso, como la cera estampada que se emplea en apicultura: permite a las abejas construir sus celdas y sus panales gracias a la cera que ellas producen, pero sobre cimientos facilitadores, que ofrecen la riqueza de una miel fuente de juventud y tonificante para todo el que la deguste.

Sugerencias finales

Se vienen realizando múltiples experiencias que pueden quizá incorporarse en los procesos de cambio de la formación inicial. Entre ellas, quisiera rescatar las de:

- Talleres pedagógicos: Se ha comprobado que la investigación y la práctica, articuladas entre sí, son innovaciones positivas para la formación de los futuros

maestros. Pero subsisten problemas como el número de horas, el insuficiente seguimiento, la dejadez de algunos docentes asesores y maestros de aula acompañantes, el divorcio todavía existente entre el trabajo de investigación y la propia reflexión sobre el quehacer en el aula...

En el cambio de la FI se podría organizar a los practicantes en grupos pequeños de trabajo, manteniendo los talleres pedagógicos de carácter multidisciplinar, donde, después de haber cumplido su labor docente, los futuros maestros analicen situaciones, problemas y aciertos que se produzcan en los centros de práctica, fundamentados en la teoría aprendida en el centro de formación. Esto es ya una realidad incipiente pero vital en algunos ISP.

Esta metodología favorece, además, el trabajo en equipo indesligable del quehacer pedagógico, concebido como quehacer de comunidades educativas más que como eminencias enseñantes.

- Años de inducción: en algunos países ya se plantea o lleva a la práctica el considerar los primeros años post FI como de «inmersión» en la carrera, sujetos a un acompañamiento por colegas más experimentados, para así eliminar el carácter traumático que supone el ejercicio docente cotidiano, sometido también en otros casos a un proceso de verificación de la aptitud para la titulación definitiva. Consideramos que esto puede resultar recomendable para los egresados de instituciones universitarias que descuidan la práctica docente formadora en beneficio de una muchas veces mal llamada «formación académica». No se ha demostrado su validez de cara al desempeño posterior y al mejor aprendizaje de los estudiantes, que es nuestra razón de ser.
- Redes: espacios de autoformación, de confrontación, de interaprendizaje. Capacidad organizativa demostrada en el país por las tres redes —Norte, Centro y Sur— de ISP, pero también generosidad expresada en la dedicación para brindar acogida, el dinamismo para realizar los múltiples encuentros en estos años, el entusiasmo de reconocerse entre colegas e inclusive entre amigos.
- Tradición pedagógica: es preciso no descuidar esta dimensión. Se trata de beneficiar a los que se forman con la riqueza de los saberes (teóricos y prácticos) acumulados por el magisterio a lo largo y ancho del país y de la historia de éste. Pero, simultáneamente, se trata de abordar la necesidad de formar tradición pedagógica. Que las mejores experiencias y conocimientos pedagógicos sean construidos y sistematizados, difundidos y enriquecidos por las actuales y las siguientes generaciones de profesionales de la educación. No tengo nada contra los escritores de renombre, pero sí reconozco que es un peligro —y, lamentablemente, una costumbre demasiado entornillada en ciertos medios estudiantiles y profesionales— repetir con familiaridad, y a veces poca exactitud conceptual, las «citas» de los autores como dogma o disimulo de la incapacidad del pensamiento propio y de arriesgar la palabra.

Ya es hora de abrir las barreras de todo tipo para que las maestras y los maestros — como lo más necesario para nuestra propia realización personal y profesional— hagamos pedagogía, produzcamos y no sólo consumamos educación. Para eso los hemos invitado estos días.

EL PLAN NACIONAL DE CAPACITACIÓN DOCENTE (PLANCAD)

Carmen Castillo de Trelles¹

Antecedentes

El Perú, como muchos países latinoamericanos enmarcados en procesos de modernización y aumento de la eficiencia de sus servicios, inició, en 1992, las acciones preliminares para mejorar la calidad de la educación peruana con el apoyo de diversos organismos internacionales. Una parte sustancial de ellas estuvo determinada por la evaluación de los estándares y descriptores del servicio educativo público peruano, que luego servirían como hipótesis iniciales de trabajo para el diseño y planeamiento de los programas previstos como urgentes y necesarios.

Entre noviembre de 1992 y mayo de 1993, equipos multidisciplinarios compuestos por expertos nacionales y extranjeros realizaron los estudios requeridos para elaborar el Diagnóstico General de la Educación en nuestro país. La labor propuesta a estos equipos llegó a materializarse en octubre de 1993, con la publicación de trece fascículos y un compendio general en los que se mostraban los resultados de la investigación en una clasificación de ítems y descriptores —previamente definidos— de la realidad de la educación peruana. Estos productos permitieron, al mismo tiempo, el conocimiento integral y particular de las condiciones en que los servicios educativos públicos venían siendo brindados a los usuarios, lo que significó una oportunidad única para el entendimiento global de dónde estábamos y hacia dónde queríamos ir.

Tomando como referentes los productos del Diagnóstico General, el Ministerio de Educación del Perú se abocó a la tarea de delinear el Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Primaria (MECEP). Para lograrlo, se estableció una estructura orgánica especial dentro del ministerio, con una oficina adscrita al despacho ministerial y encargada a una Dirección Nacional, con el objetivo de salvar las dificultades propias de un ente burocrático que pudieran limitar o entorpecer las acciones y decisiones que requerían de una aprobación eficiente, no sólo en cuanto al contenido sino, sobre todo, respecto al tiempo.

Para iniciar las acciones tendientes a la implementación del Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Primaria, se definieron los objetivos y responsabilidades al establecerse componentes y subcomponentes dedicados a ellos de modo orgánico y en atención a la lógica de las deficiencias encontradas en el Diagnóstico General. Uno de estos componentes era el de Calidad de los Procesos de Aprendizaje, que se subdividió en tres subcomponentes: Consolidación Curricular, Textos y Materiales Educativos y Capacitación Docente. Este último asumió la responsabilidad de diseñar el Proyecto Nacional de Capacitación Docente y coordinar con los otros dos subcomponentes los cambios que se hacían necesarios en los currículos y la estructuración de los textos y materiales educativos adecuados a la propuesta de mejoramiento cualitativo.

¹ Ex coordinadora nacional del PLANCAD.

En el inicio de las acciones programadas, los especialistas del Subcomponente de Capacitación Docente recomendaron la realización de trabajos de campo para verificar los datos del diagnóstico y recoger otros, que pudieran ser utilizados en la estructuración de objetivos y en el ajuste y revisión de la estrategia que se aplicaría.

De esta manera, se lograron visitar centros de formación inicial (esto es, institutos superiores pedagógicos —no universitarios— y universidades tanto públicas como privadas), escuelas primarias y eventos de capacitación paralelos que se venían ejecutando² desde un tiempo atrás. Estas acciones permitieron sistematizar los instrumentos que se venían utilizando y observar directamente los procesos que se pretendían modificar, lo que redundó en la apreciación exacta de los elementos de juicio necesarios para diseñar el documento original del proyecto³.

En julio de 1994 se inician las acciones del Subcomponente de Capacitación Docente, enmarcadas en los objetivos generales que tenía el proyecto. El subcomponente tenía como objetivo primordial mejorar la calidad del trabajo técnico-pedagógico de los docentes en el aula, teniendo en cuenta los resultados del Diagnóstico General previo y de los trabajos de campo posteriores, que afianzaron y especificaron aún más los objetivos originalmente planteados.

Las acciones desarrolladas por este subcomponente llegaron a ser de suma importancia para el Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Primaria, no tanto por la envergadura de su propuesta sino, sobre todo, por la vuelta hacia el docente como eje del proceso formativo y la necesidad de revalorar y mejorar su papel en la sociedad. A la par de estas consideraciones, el subcomponente logró implementar una estrategia novedosa que comprometió a la sociedad civil en su conjunto y que mereció, por este hecho, no sólo el reconocimiento nacional e internacional sino, además, su reproducción en otras propuestas compatibles con sus objetivos y beneficiarios⁴.

Así, la labor del subcomponente —que luego sería el Programa Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD), al ampliarse sus metas⁵— constituyó entonces una experiencia

² Como el desarrollado por el Consorcio de Colegios Fe y Alegría, de amplio reconocimiento social en el país, entre otros.

³ Para tener una visión clara del porqué de los objetivos y la estrategia establecida, es preciso remitirse al análisis de los documentos estructurados al inicio, como de aquellos que por su pertinencia se fueron desarrollando entre 1994-2000: el Proyecto Nacional de Capacitación Docente PLANCAD 1994, los documentos de las convocatorias 1994-2000, los manuales para: Directores Regionales, Directores Técnico-Pedagógicos y Especialistas de las Direcciones Regionales y Subregionales del país; Entes Ejecutores y Docentes 1994-2000. También sería pertinente analizar los objetivos, estrategias e indicadores de las actividades ejecutadas por el Equipo Técnico Nacional del PLANCAD, tales como: invitación pública, estructuración de los documentos de la convocatoria, selección y evaluación de las instituciones postulantes a Entes Ejecutores, reuniones de negociación y firma de los contratos con las instituciones seleccionadas y calificadas; seminarios de información para Directores Regionales y Técnico-Pedagógicos de las Sedes Desconcentradas del MED, a los que en 1997, 1998 y 1999 se sumaron los especialistas en educación de cada nivel, los seminarios de información y evaluación con Entes Ejecutores y las acciones de monitoreo y evaluación permanentes.

⁴ Como la estrategia empleada por el Plan Piloto de Bachillerato Peruano, el Plan Nacional de Capacitación en Gestión (PLANGED) y otros en el sector educación. Además, se viene diseñando una estrategia similar a la del PLANCAD en el Ministerio de Promoción de la Mujer y el Desarrollo Humano (PROMUDEH) a partir del año 2001, para implementar las acciones de alfabetización a nivel nacional. En el Ministerio de Agricultura existe una propuesta semejante para la educación ambiental a través del Instituto Nacional de Recursos Naturales (INRENA).

⁵ Se incluyó a los docentes del nivel de secundaria, a los directores de colegios (inicial y primaria) y a los directores de las Regiones Educativas (órganos desconcentrados del Ministerio de Educación).

novedosa e innovadora en Latinoamérica y fue considerada como modelo de participación social y democrática, ya que en su ejecución logró que participaran instituciones representativas de la actividad educativa nacional. Esto fue a través de convocatorias públicas sucesivas, a las que acudieron diversas universidades e institutos superiores pedagógicos públicos y privados, asociaciones educativas civiles y demás organizaciones no gubernamentales. Estas instituciones fueron sumando sus esfuerzos al que desplegaba el Ministerio de Educación del Perú durante el periodo de 1995 a 2000.

Un gran porcentaje de ellas estaban integradas por docentes, por lo que la selección y calificación de ambos se basaron en criterios únicamente técnicos que garantizaran calidad en la ejecución de sus actividades, sin ningún tipo de discriminación política, social, religiosa o de género; se logró que el proceso no tuviera objeción alguna respecto a sus resultados. Es más, las instituciones y el personal no calificados recibían —luego de la selección y calificación respectivas— los resultados de su evaluación en un documento adjunto a aquellos enviados como requisitos de la convocatoria; esto, además de asegurar la transparencia y eficiencia en cada caso particular, les permitía mejorar sus índices de calificación para los posteriores procesos.

La redefinición del Subcomponente de Capacitación Docente en Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD), al ampliarse sus metas, también significó un correlato en los objetivos originales del proyecto. Éste amplió sus objetivos, originalmente circunscritos al ámbito del nivel primario, a los demás en que se divide el sistema educativo peruano. Se concibió así el nuevo Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Peruana, con las mismas siglas pero con mayores aspiraciones y totalmente integrado a la línea institucional del Ministerio de Educación.

Esta redefinición también supuso un cambio organizativo interno del ministerio, teniendo en cuenta los objetivos y estrategias que emplearía cada componente del proyecto. Así, mediante el decreto supremo 002-96-ED del 2 de marzo de 1996, la Dirección Nacional de Investigación y Capacitación Docente (DINIC) amplió sus competencias y se convirtió en la Dirección Nacional de Formación y Capacitación Docente (DINFOCAD), contando con tres unidades: Unidad de Formación Docente (UFOD), Unidad de Capacitación Docente (UCAD) y Unidad de Promoción Docente. De este modo, el PLANCAD se constituyó en el programa oficial de capacitación docente del Ministerio de Educación por cuanto era —y es— el único programa que se ejecuta a través de la Unidad de Capacitación Docente (UCAD).

Esta suerte de institucionalización se puede analizar desde distintas perspectivas. Si bien le dio al PLANCAD una cierta legalidad y oficialidad, lo cual ayudó a desarrollar mejores y mayores vínculos con los funcionarios de los órganos desconcentrados, también es cierto que los miembros del Equipo Técnico Nacional (ETN) del PLANCAD eran sólo consultores contratados bajo el régimen de servicios no personales, por tiempos determinados; sin embargo, tuvieron que ejercer funciones burocráticas al mismo tiempo que cumplieran con las responsabilidades propias de su función en el proyecto⁶.

Este hecho obstaculizó, en muchos casos, un efectivo trabajo de investigación, asesoramiento y formación del propio Equipo Técnico Nacional en el ejercicio de sus actividades

⁶ Cabe señalar que el ETN contaba con siete consultores en la especialidad de pedagogía, distribuidos en los tres niveles, por las actividades programadas durante todo el año. Es evidente que el tiempo dedicado a las tareas propias de una unidad restaron el requerido para investigar, sistematizar y proponer nuevas estrategias, así como para renovar y enriquecer conceptos.

regulares, al igual que una mejor y mayor ejecución del Sistema de Monitoreo y Evaluación.

La ponencia que estoy presentando es una empresa sumamente difícil, en atención a dos consideraciones:

- Primero, el intento de resumir casi seis años de trabajo continuo y complejo, no sólo del Ministerio de Educación a través del MECEP, sino de un heterogéneo equipo de trabajo integrado por personas de diversas especialidades —entre consultores, especialistas, funcionarios y demás—, a los que habría que añadir el conjunto de las instituciones y organizaciones que colaboraron con el PLANCAD en su ejecución y los diversos entes de cooperación y asistencia técnica y financiera, sin los que hubiera sido imposible llevar a cabo la propuesta.
- Segundo, el esfuerzo de expresar con palabras una experiencia tan amplia, diversa y enriquecedora para todos los que, de algún modo, nos comprometimos con el ideal de tener una mejor educación para todos. Y que creemos que el empeño, puesto en marcha, puede lograr siempre mejores resultados. Esto, además, tratando de no dejarse llevar por el afecto, la amistad y el sueño compartido en esta tarea y para poder analizar con alguna rigurosidad académica las «lecciones aprendidas».

Esta suerte de resumen histórico de resultados del PLANCAD anhela ser también un testimonio de reconocimiento a la labor desarrollada por todas las personas e instituciones que se comprometieron con el logro de sus éxitos y vencieron las innumerables dificultades que justificaron su puesta en marcha. Pretende ser también un estímulo para la superación de las deficiencias que aún se mantienen y que debe servir para continuar con la tarea.

La experiencia del PLANCAD

Es necesario remitirse a los resultados del Diagnóstico General de la Educación Primaria y a las acciones preliminares destinadas a conocer la realidad del trabajo técnico-pedagógico de los docentes en los niveles de Educación Inicial y Secundaria para que podamos realizar un análisis preliminar, entre la situación de los docentes antes y después del PLANCAD. Sólo así conseguiremos reconocer logros, dificultades, lecciones aprendidas y tareas pendientes acerca de este esfuerzo inicial de la formación en servicio.

Empezaré remarcando algunos descriptores importantes:

En cuanto a la formación inicial

- El currículo oficial de formación magisterial que utilizaban los institutos de educación superior pedagógica, privados y estatales, se remitía a 1986. En él se definían tres áreas formativas distintas, que debían abarcar la profesionalización completa de los docentes peruanos: la formación general, la formación especializada y la práctica profesional. El tiempo mínimo establecido para alcanzar los objetivos del currículo era de diez semestres, equivalentes a 4 800 horas de formación académica; de ellas, sólo 608 podían dedicarse a la práctica profesional. Esto es, el 87% del tiempo de formación inicial del docente estaba dedicado a clases teóricas y solamente un 13% a la práctica, en el mejor de los casos.
- Los responsables de formar a los futuros docentes en los institutos de educación superior no contaban con ninguna certificación que acreditara sus condiciones

para hacerlo. La mayor parte de ellos habían accedido al trabajo en estas instituciones por recomendaciones políticas o amicales.

- En las universidades, la realidad tampoco era distinta. Es más, podríamos afirmar que la estructura de la práctica profesional y el sistema escolarizado de los institutos superiores pedagógicos permitían a sus egresados una visión más coherente del trabajo en el aula que la que adquirirían los egresados de las universidades.

En cuanto a las expectativas de los jóvenes frente a la carrera docente

- Ésta era considerada como la última opción de obtener un título profesional a nombre de la Nación, o para insertarse adecuadamente en el empleo, convirtiéndose en la consecuencia directa de la oferta pública de trabajo en el magisterio nacional, con las condiciones de estabilidad y beneficios directos que traen los nombramientos⁷ para los docentes. Es así como en 1994, el 70,9% del magisterio nacional eran profesores con menos de 10 años de servicio y, aunque éste no es necesariamente el único ni el mejor indicador de calidad, sigue siendo el único dentro del escalafón magisterial. Del mismo modo, existía un 50,56% de docentes no titulados.

En cuanto a la «formación posterior» o en servicio

Citaré sólo algunos de los descriptores más relevantes:

- En los cinco años anteriores a la ejecución del PLANCAD, un 87% de los docentes comprendidos en la muestra de la investigación de campo manifestaron haber asistido a un solo encuentro de capacitación; mientras que un 13% manifestó que no tuvo la oportunidad de asistir a alguno.
- No existía un adecuado sistema de incentivos para promover el interés de los docentes por una formación constante. Y es que, para los docentes titulados, los estudios adicionales nunca constituyeron mayores estímulos profesionales o remunerativos.
- Algunas universidades estaban autorizadas a «dictar» cursos de capacitación, que evidentemente sólo se basaban en teorías más o menos actualizadas. Los certificados de «participación» no acreditaban la validez de lo aprendido en términos de eficacia ni eficiencia.

Antes de iniciar el diseño del Proyecto, hicimos algunas visitas de campo a las escuelas y pudimos no sólo comprobar que los descriptores de la realidad educativa en el nivel primario —que se encontraron en el diagnóstico— eran acertados, sino que también eran evidentes en los otros dos niveles. Además, al observar el desempeño de los docentes en las aulas⁸, quedaron evidenciados otros descriptores alarmantes relacionados con la falta de conocimientos, habilidades y destrezas prácticas de manejo del aula, situación que era común en todo el sistema.

Muchas preguntas empezaron entonces a surgir en el marco de nuestra propuesta, como consecuencia de los retos que iban a ser asumidos. ¿Cómo lograr que los docentes,

⁷ Contratación del Estado a los profesores del ámbito público como trabajadores con vínculo laboral indefinido.

⁸ En las casi 90 aulas visitadas en distintos departamentos, provincias y distritos del país, se observó el desempeño de los docentes durante dos horas, en promedio.

cuya formación básica e inicial se remitía a la experiencia de la escuela tradicional, pudieran cambiar su práctica pedagógica en el aula?, ¿cómo pasar de simples transmisores a propiciadores de aprendizajes cooperativos sobre la base de actividades significativas?, ¿cómo lograr que manejen estrategias de metodología activa?, ¿cómo lograr que se diseñen y estructuren materiales educativos con recursos de la comunidad y se utilicen pertinentemente?, ¿cómo adaptar las actividades a los distintos ritmos y estilos de aprendizaje de sus alumnos y alumnas?, ¿qué hacer para organizar el aula?, ¿cómo propiciar la adquisición de valores humanos?, ¿cómo incentivarlos a usar de manera óptima el tiempo que los alumnos permanecen en el aula?

Se trataba de cambiar actitudes, hábitos y experiencias que los docentes habían estado utilizando desde siempre.

a) Objetivo general del PLANCAD

Mejorar la calidad del trabajo técnico-pedagógico de los docentes y directores de Educación Primaria, Inicial y Secundaria, como resultado de la capacitación inicial, diversificada y regionalizada, en relación con la aplicación de estrategias de metodología activa, técnicas y recursos que generen las condiciones necesarias para la utilización óptima del tiempo, la participación activa de los estudiantes en su aprendizaje, la aplicación de estrategias de evaluación formativa en valores humanos y de evaluación diferencial, teniendo en cuenta sus necesidades y sus diferentes ritmos de aprendizaje, sobre la base del Nuevo Enfoque Pedagógico, establecido en la política educativa del Ministerio de Educación⁹.

Evidentemente, el objetivo era muy ambicioso. Si analizamos con profundidad cada una de las proposiciones, podría establecerse sin temor la necesidad de atenderlas a través de capacitaciones especializadas.

El PLANCAD tenía como objetivo no sólo atender a los docentes de manera descentralizada y regionalizada, sino —y quizás lo más importante— involucrar a la sociedad civil en la tarea de mejorar el desempeño de los mismos. Para entender la visión del PLANCAD, me remitiré a un cuadro comparativo —documento oficial 1994— que nos sirvió para delinear los aspectos que considerábamos necesarios para establecer la estrategia:

b) Solución propuesta por el Subcomponente de Capacitación Docente

Sistema tradicional de capacitación	Nuevo modelo de capacitación (PLANCAD)
1 Conducción vertical desde la sede central del Ministerio de Educación, a través de sus órganos desconcentrados	1 El Ministerio de Educación como ente gestor y normativo de acciones de capacitación descentralizadas y regionalizadas
2 El Ministerio de Educación planifica y ejecuta directamente los programas de capacitación a docentes	2 El Ministerio de Educación convoca públicamente la participación de instituciones educativas de la sociedad civil para estructurar, ejecutar y evaluar programas de capacitación diversificados y regionalizados en el corto plazo

⁹ Tomado de la convocatoria a concurso de instituciones educativas para ejecutar actividades de capacitación docente (PLANCAD, MECEP, MED).

3 El Ministerio de Educación no considera la participación de los centros educativos en la capacitación de sus docentes	3 Los centros educativos asumen, en el mediano y largo plazo, responsabilidades directas para estructurar sus programas de capacitación, solicitar el apoyo financiero correspondiente, contratar apoyos técnicos y académicos y organizar los eventos de capacitación para sus cuerpos docentes
4 Certificación de la asistencia	4 Certificación y calificación de los aprendizajes efectivos
5 Conferencias y clases eminentemente teóricas	5 Talleres, reuniones de núcleos de interaprendizaje, actividades de demostración con los alumnos, visitas a las aulas
6 Sin aplicación en el sistema escalafonario	6 Sugerencia para modernizar el escalafón magisterial mediante honorarios profesionales que respondan a grados académicos, capacitaciones sistémicas y calificadas, innovaciones y demás
7 Capacitaciones politizadas	7 Capacitaciones eminentemente técnico-pedagógicas
8 Capacitaciones sin posibilidad de ser evaluadas en el corto plazo	8 Capacitaciones estructuradas a través de indicadores de logro, en relación con actividades y cronogramas previamente establecidos
9 Sin monitoreo ni seguimiento sustentable	9 Con sistema de evaluación y monitoreo permanente de los docentes en el aula a través de las instituciones evaluadas y contratadas, de los especialistas de los órganos desconcentrados y del Equipo Técnico Nacional
10 Capacitaciones con objetivos relacionados solamente con políticas educativas de turno	10 Capacitaciones dirigidas a mejorar la calidad del trabajo del docente en el aula y de los directores en la gestión educativa de sus centros educativos
11 Capacitaciones descontextualizadas	11 Capacitaciones dirigidas a los docentes en cada uno de sus contextos socioculturales, con relación a sus especiales intereses, problemas y necesidades
12 Capacitaciones concentradas, dirigidas a informar masivamente a 500 o más docentes acerca de temas conceptuales	12 Capacitaciones desarrolladas en forma desconcentrada, en talleres con no más de 30 participantes por aula, en reuniones de núcleos de diez docentes de áreas geográficas cercanas, visitas a aulas, desarrollo de actividades de aprendizaje, de demostración, simuladas y modelo

Propuestas que se lograron.

Propuestas en vías de ser atendidas o que deberían considerarse.

c) La estrategia de ejecución

Uno de los principales fundamentos del PLANCAD era convertir el proceso de capacitación en un espacio de reflexión personal y grupal, que permitiera a los docentes asumir el cambio con pleno conocimiento, convencimiento y responsabilidad, y en ningún caso como un mero proceso de instrumentalización.

En ese sentido, las actividades que se diseñaron para ser ejecutadas durante todo el año contemplaban como aspecto imprescindible la realización de talleres. Éstos debían ejecutarse utilizando las mismas estrategias que se pretendía que los docentes utilizaran con sus estudiantes: visitas a las aulas para resolver problemas específicos, conocimiento de las expectativas personales y apoyo necesario en los momentos oportunos; reuniones de los núcleos de reforzamiento y seguimiento para favorecer el intercambio de experiencias, la solución de problemas comunes y el fortalecimiento de pequeñas redes de docentes y escuelas.

d) La programación de las actividades

Como se puede apreciar en el cuadro de la página siguiente, las actividades se organizaron de manera sistémica durante todo el año, planificando y ejecutando a la vez los eventos finales y los que se preveían para el nuevo año.

Las metas de atención y todos los insumos técnico-pedagógicos, financieros, materiales y logísticos se tenían que prever y diseñar seis meses antes de ejecutar las acciones del año siguiente.

Es evidente que para enfrentar la tarea, como se menciona en los antecedentes, la participación de la sociedad civil —organizada en universidades, institutos superiores pedagógicos, organizaciones no gubernamentales y asociaciones educativas— no sólo era imperativa para lograr las metas de una capacitación masiva, sino —y lo más importante— una manera eficaz de involucrar a todos los agentes educativos; esto, para hacer posible que la educación fuera tarea de todos y empezar de alguna manera a regionalizar y descentralizar las acciones educativas.

Las instituciones participantes en la convocatoria pública se sometían a un proceso de selección y evaluación cualitativa, basado en indicadores de orden legal, profesional y logístico. Antes de iniciar las acciones de capacitación, se realizaban seminarios de información para los funcionarios de los órganos desconcentrados con el objetivo de recoger sus opiniones, hacerles conocer los objetivos y estrategias del PLANCAD e involucrarlos en las acciones del sistema de evaluación y monitoreo permanente.

Esta estrategia sirvió para establecer las bases de las futuras relaciones que necesariamente tenían que entablarse entre los entes ejecutores y los funcionarios responsables de cada sede regional, subregional USE/ADE.

El sistema de evaluación y monitoreo fue el primer objetivo que nos planteamos, en la medida en que todas las acciones de capacitación que se habían ejecutado desde el MED o en los órganos desconcentrados —Diagnóstico General de la Educación Primaria— no tuvieron indicadores establecidos; en consecuencia, no se pudieron medir en eficiencia y eficacia. Es evidente que este sistema —como el propio proyecto— se fue afinando con el tiempo, en concordancia con las experiencias de cada año y con la necesidad de obtener los resultados en los tiempos óptimos, para ser usados con oportunidad y pertinencia.

PLANIFICACIÓN EJECUCIÓN

Nº.	Fases	Ago	Set	Oct	Nov	Dic	Ene	Feb	Mar	Abr	May	Jun	Jul	Ago	Set	Oct	Nov	Dic
1	Convocatoria pública.		ETN															
2	Preparación de materiales TP y recursos		ETN			ETN												
3	Selección y evaluación de entes ejecutores																	
4	Firma de contratos					ETN/EE												
5	Seminarios de información entes ejecutores						ETN											
6	Talleres I de capacitación docente							EE										
7	Visitas de reforzamiento y seguimiento I										EE							
8	Seminarios de evaluación entes ejecutores												ETN					
9	Talleres II de capacitación docente													EE				
10	Visitas de reforzamiento y seguimiento II														EE			
11	Informe final																	ETN
12	Evaluación y monitoreo							ETN					ETN			ETN		

ETN: Equipo Técnico Nacional del PLANCAD

EE: Entes Ejecutores

Fuente: Cooperación Técnica PLANCAD/GTZ

A la vez, la propuesta del PLANCAD ejecutó el primer programa de capacitación calificado y certificado, de acuerdo con los indicadores de logro que se establecieron para cada etapa del proceso.

La instrumentalización se realizó a través de una serie de indicadores gruesos y finos, en encuestas de opinión dicotómicas y de Lickert, instrumentos de recolección de datos —fichas de observación de aula, del trabajo docente, entre otros—, informes técnico-pedagógicos y económicos.

Lo más relevante fueron las visitas de los docentes capacitadores y del ETN a las aulas; sólo así nos fue posible comprobar los resultados del proceso y conocer las dificultades y deficiencias que deberíamos solucionar en los próximos eventos.

Para que un proyecto se pueda ejecutar, necesariamente debe ir acompañado de un sistema de evaluación y, sobre todo, de un monitoreo permanente; sólo así se podrán afinar y fortalecer los objetivos trazados.

La Cooperación Técnica de la República Federal Alemana GTZ fue de gran ayuda en este importante aspecto, a través de una consultoría internacional que contribuyó en el afinamiento del sistema de monitoreo. En mi opinión, el trabajo que han publicado al respecto puede servir de referencia, no solamente para evaluar el PLANCAD, sino para que dicha experiencia pueda ser utilizada —con las debidas adecuaciones— en cualquier programa de formación en servicio¹⁰.

e) Los Entes Ejecutores

A mi modo de ver, la innovación más saltante de toda la experiencia del PLANCAD consistió en la inclusión de instituciones de la sociedad civil en las acciones de capacitación docente. Este modelo fue usado en otros programas del MED y también está siendo utilizado para ejecutar otros programas y proyectos en otros sectores: PROMUDEH, Ministerio de Agricultura, entre otros.

f) Lecciones generales aprendidas

DE LA PARTICIPACIÓN DE LA SOCIEDAD CIVIL-ENTES EJECUTORES

Desde la perspectiva del tiempo y la distancia, puedo afirmar que la estrategia del PLANCAD no sólo fue novedosa e innovadora, sino que logró fortalecer los niveles de coordinación y discusión con las instituciones civiles involucradas en el proceso y con la comunidad en general. A partir del PLANCAD, se generaron numerosos cursos de capacitación para responder a la demanda de los docentes. Así mismo, los entes ejecutores diseñaron y realizaron diversos planes y proyectos vinculados con él. Por ejemplo: EDUCA —con la creación de los EDUCENTROS— o el Instituto Superior Tecnológico del SUR —con los laboratorios pedagógicos—, ferias escolares, apoyo técnico-pedagógico a escuelas privadas y otros eventos en coordinación con las direcciones regionales USE/ADE.

La inclusión de tantas y tan distintas instituciones en este proceso ayudó a conocer con más profundidad las diversas expectativas, necesidades y problemas de los docentes en cada ámbito; lo cual permitió que fueran atendidos de acuerdo con sus especiales características.

¹⁰ Véase R. Cuenca y S. Carrillo, *El sistema de monitoreo y evaluación del PLANCAD, serie Experiencias del PLANCAD*, Min. Educación/PLANCAD-GTZ-KfW, Lima, 2001.

Los valiosos intercambios de experiencias, discusión, creación y recreación de estrategias, técnicas e instrumentos —ocurridos gracias a los seminarios con los entes ejecutores y el ETN— crearon un «clima» muy especial. Éste favoreció y fortaleció lo que denominamos el «espíritu del PLANCAD», que ayudó a fortalecer el logro de los objetivos previstos y, sobre todo, a conocer una nueva manera de trabajar y hacer las cosas: con responsabilidad, honestidad y entrega.

Aprendimos a reconocer el esfuerzo individual y de equipo que los docentes capacitadores, coordinadores académicos y los otros profesionales y personal de apoyo de cada una de las instituciones desarrollaban para el logro de las actividades previstas en la estrategia y que, pese a las grandes dificultades —como son: la falta de medios de transporte y de vías de comunicación, entre otras—, pudieron llegar a cada una de las escuelas del país, a cada aula, compartiendo las experiencias de cada uno de los docentes participantes, resolviendo sus dudas y sobre todo compartiendo sus vidas.

De esta manera y con el trabajo comprometido de tantos profesionales fue posible conseguir inicialmente que, a través de una serie de experiencias significativas, los docentes pudieran «aprender a aprender», «aprender a ser», «aprender a hacer» y «saber hacer aprender».

Se recogieron las principales demandas de capacitación que se relacionaban estrictamente con el manejo del aula y se les dio a los docentes atendidos la posibilidad de conocer y manejar estrategias, técnicas e instrumentos. Éstos debían ayudarlos, a través de sus propias experiencias, a asumir tanto el cambio de enfoque pedagógico como a superar las deficiencias encontradas en la formación inicial y aquellas que el PLANCAD determinó como fundamentales. A saber: recuperar el papel del docente en la sociedad, fortalecer la autoestima y reconocer la vocación magisterial como una forma especial de vivir, «como ejemplos de vida», basando su quehacer cotidiano en la práctica continua de valores humanos.

CON RELACIÓN A LOS ASPECTOS TÉCNICO-PEDAGÓGICOS

En los aspectos eminentemente académicos, nos ha ayudado a reconocer que hay un largo camino por recorrer y mucho que aprender para estar en condiciones de dar. Que cada vez queremos saber más, pero al mismo tiempo reconocemos que el saber no sirve sin el ser, y que el «saber ser» es lo más importante.

Como ya se mencionó, creo que el objetivo general y los específicos fueron muy ambiciosos con relación al tiempo real de capacitación, es decir, las horas efectivas de capacitación presencial. Esto, teniendo en cuenta los descriptores que se hallaron en el Diagnóstico de la Educación Primaria y considerando que la participación de los docentes en el PLANCAD era sólo una responsabilidad, ya que no se establecieron méritos ni sanciones.

Cabe recordar que el PLANCAD siempre fue concebido como una capacitación inicial, un primer paso para establecer un Sistema de Formación y Capacitación Permanente. Temo que si éste no se establece ya, lo poco o mucho que se haya logrado con el PLANCAD no terminará de consolidarse y —como es evidente— no se logrará mejorar la calidad de la educación peruana.

Un aspecto muy importante en todo proceso de capacitación —especialmente cuando se trata de educación— es recordar que quienes aprenden no hacen lo que escuchan, sino lo que ven y lo que hacen. Creo firmemente que la estrategia de PLANCAD posibilitó a

todos vivir la experiencia de aprender a aprender y aprender a ser. Si bien los talleres y las demás actividades pudieron mover o conmover, es en la práctica diaria donde el docente en proceso de capacitación encontró su propio camino, su propia manera de asimilar y hacer efectivo el cambio que se propuso.

Quizás algún día sea posible recoger tantas y tan variadas experiencias, que servirán no sólo para iniciar investigaciones acerca de la verdadera realidad de los docentes, sino para tener un juicio mejor y mayor sobre lo que significó para muchos de nosotros el haber compartido un sueño. Me refiero al de mejorar la calidad del trabajo técnico-pedagógico de los docentes, para atender a los estudiantes más pobres de nuestro país.

Permítanme agradecer desde aquí a tantos profesionales, de todos los niveles y lugares del país, por su confianza, su «espíritu» y entrega, que hicieron posible que este proyecto —nacido de la pasión por la educación— haya continuado por todo este tiempo. Vendrán otros más exitosos; pero lo que se hizo marcó nuestras vidas, ya no somos ni seremos los mismos después del PLANCAD: tenemos más amigos, hemos conocido personas increíbles, hemos aprendido mucho, sobre todo en el plano humano, con todo lo que ello significa.

Le agradecemos también a la vida el habernos dado esta gran oportunidad de revalorar nuestra carrera profesional, de vivir la experiencia de tantos docentes que en estos momentos estarán en algún aula de cualquier grado, escuela y nivel, tratando de reconocer en cada alumno y alumna a un ser único, irrepetible y trascendente cuyo destino está en sus manos, en lo que diga y especialmente en lo que haga. Tratando de poner en práctica aquello que vio, que hizo, que leyó o quizás aquella innovación que está tratando de probar.

Es cierto que existían —y seguramente existen— diferencias entre las instituciones: entre las exitosas y las menos comprometidas, entre las de costa, sierra y selva, entre las que están en las capitales de departamento y las que se ubican en zonas menos pobladas. Sin embargo, creo firmemente que, a pesar de las dificultades propias de un país centralista como el nuestro, tal vez sólo logramos reconocer que ser docente implica ser «aprendiz» de por vida cuando reconocemos que necesitamos conocer más, ya que «nadie sabe tanto que no pueda aprender algo y nadie sabe tan poco que no nos pueda enseñar algo».

De las lecciones más importantes que aprendí —y que seguramente también aprendieron mis compañeros del PLANCAD—, debo resaltar aquéllas relacionadas con el plano estrictamente humano. Nos enriquecimos como personas: hoy somos más tolerantes, más soñadores, menos pragmáticos; hemos reconocido que la educación no es una vocación, sería muy poco. Es una pasión que nos lleva a acometer empresas presumiblemente difíciles porque hemos entendido que, si bien no trae consigo riqueza material, regala la inmensa responsabilidad de forjar el país que queremos. Porque, al escoger ser maestros, nos hemos comprometido a formarnos y a formar mejores personas, mejores ciudadanos, hombres y mujeres de bien.

DE LA CAPACITACIÓN DOCENTE A LA FORMACIÓN CONTINUA DE DOCENTES EN SERVICIO

Raquel Villaseca¹

Presentación

El Seminario Internacional de Formación Continua de Docentes en Servicio tiene lugar en el marco en que el Ministerio de Educación transita de una concepción de capacitación docente a una de formación continua de docentes. Por eso nos complace en gran medida la participación en este encuentro de especialistas de la calidad de Graciela Messina de la Oficina de UNESCO de Chile, Jaime Calderón de la Universidad Pedagógica de México, Magaly Robalino, directora del CENAISE del Ecuador, Paula Pogré de la Universidad Nacional General Sarmiento de Argentina, Andrés García del CIPAE de México, Adelaida Masías del Ministerio de Educación de Cuba, Claudia Carrillo de la Oficina de Educación Rural del Ministerio de Educación de Chile, Noel Aguirre, director del CEBIAE de Bolivia, Irene Rodríguez de la Subdirección de Formadores Docentes de Colombia. Ellos vienen de una larga experiencia de participar y conducir procesos de formación de maestros.

Quiero destacar de manera muy especial la participación de los formadores de las instituciones de capacitación que han venido acompañando de norte a sur a los maestros en sus aulas, promoviendo, asesorando y motivando el mejoramiento de su desempeño y, por lo tanto, trabajando por una educación de calidad.

También quiero resaltar la presencia de maestros y maestras innovadores, con quienes desde hace más de dos décadas venimos trabajando desde diversos espacios, motivados por nuestra utopía de construir una educación de calidad, equitativa, democrática y pertinente.

Finalmente, quiero señalar que el seminario se realiza en momentos en que el Ministerio de Educación, comprometido con el mejoramiento de la calidad de la educación peruana, asume como uno de los lineamientos de política educativa la revaloración del docente. Es el agente social fundamental del cambio, que requiere tener un efectivo acceso a programas de formación continua en servicio para desarrollar competencias que le permitan innovar su práctica en el aula y la escuela, asegurando de esta manera que las escuelas promuevan en los niños y jóvenes aprendizajes de calidad que el desarrollo humano del país requiere.

El presente de la formación continua en servicio

Es preciso empezar señalando que la Unidad de Capacitación Docente (UCAD) es la responsable de conducir el proceso de formación docente en servicio a nivel nacional. Hasta diciembre de 2001, el Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD) ha sido el principal programa de capacitación de la UCAD.

¹ Jefa de la Unidad de Capacitación Docente, MED.

Es de mucha importancia referirnos al PLANCAD, pues el Sistema de Formación Continua en Servicio se construye sobre esa base, trata de recuperar los principales logros y corregir las deficiencias.

¿Qué es el PLANCAD?

Ha sido la estrategia principal de capacitación del Plan de Mejoramiento de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación del Perú.

El PLANCAD estaba orientado a capacitar a docentes y directores de centros educativos públicos, a través de las instituciones de formación, es decir, instituciones públicas y privadas de la sociedad civil organizada, tales como: universidades, institutos superiores pedagógicos, organizaciones no gubernamentales, asociaciones educativas.

El PLANCAD tenía por objeto mejorar la calidad del trabajo técnico pedagógico de los docentes y directores de las escuelas públicas, a través de una capacitación regionalizada que incidía en el manejo de métodos, técnicas y recursos que optimizaran la utilización del tiempo, la participación activa del niño en su propio aprendizaje y el uso de la evaluación formativa diferencial.

¿Cuáles son sus principales logros?

Entre los principales logros del PLANCAD, se pueden mencionar los siguientes:

- Mejora sustancial de la estrategia y calidad de la capacitación.
- Contribución a poner en la agenda de la sociedad civil la urgencia de contar con una educación de calidad.
- Interés y demanda creciente de los docentes por participar en los procesos de capacitación.
- Descentralización de los servicios de capacitación a docentes.
- Estrategia de trabajo por centros educativos.
- Fortalecimiento de las instituciones educativas en las diversas regiones del país.
- Adecuación del currículo y materiales educativos a las necesidades locales.
- Aprovechamiento de un conjunto de experiencias educativas innovadoras.
- El trabajo conjunto entre la sociedad civil y los órganos desconcentrados del MED.
- Enriquecimiento del proceso de capacitación con el aporte de las instituciones educativas. Esto ha revertido directamente en el mejoramiento de la imagen del MED.

¿Cuáles han sido sus principales limitaciones?

Como principales limitaciones del PLANCAD, se pueden mencionar las siguientes:

- Ausencia de normas legales para los procesos de selección de las instituciones de formación, que respondieran a la naturaleza de los servicios de capacitación docente.
- Diferentes niveles de desarrollo institucional y académico de las instituciones de formación.

- No se diseñaron estrategias que posibilitaran medir el impacto de la capacitación en el aprendizaje de los educandos.
- Ausencia de un sistema de acreditación que permitiera evaluar el desempeño de las instituciones de formación.
- Insuficientes incentivos del estado para los docentes que participaban en el proceso de capacitación.
- Las bajas remuneraciones desmotivaban a los docentes.
- Participación limitada de los órganos intermedios del MED.

¿Qué se requiere para darle sostenibilidad a los logros del PLANCAD?

Entre estas condiciones, cabe mencionar:

- Se requiere un Sistema de Formación Continua de docentes que vaya más allá de un año de capacitación.
- Es necesario promover la organización autónoma de los docentes para que desarrollen iniciativas de autoformación, así como canalizar ofertas articuladas al sistema.
- A partir de esta experiencia y en el marco de los Objetivos de Gobierno, mejorar drásticamente la calidad del desempeño y la condición profesional de los docentes mediante la construcción y puesta en práctica de una propuesta de formación continua del docente en servicio.

El futuro de la formación continua en servicio

La revalorización del docente peruano tiene como eje la formulación de una carrera pública docente basada en la calificación de los méritos profesionales del maestro. Con este propósito, el Ministerio de Educación viene diseñando el Sistema de Formación Continua de Docentes, en el que se articulan la formación inicial y continua, asumiendo a las instituciones educativas como eje del proceso educativo, fuente de conocimiento y objeto de transformación. Se privilegia la participación colectiva y multidisciplinaria y se favorece la construcción dinámica de nuevos conocimientos a través de la investigación, el manejo analítico de la información y el intercambio de saberes y experiencias.

Los maestros en servicio y los retos de la educación peruana

La tarea primordial de la educación es formar ciudadanos que abriguen firmes convicciones democráticas y que estén en condiciones de producir bienestar en un mundo altamente competitivo, globalizado y tecnológico. Un sistema educativo eficaz requiere estar en condiciones de responder simultánea y exitosamente a los retos que plantea el proceso de globalización y la situación del país.

La superpoblación de estudiantes y egresados de educación está agravando el desfase entre la oferta y la demanda. Hay 80 000 maestros titulados que no encuentran trabajo. Al mismo tiempo y a pesar de su papel clave en el cambio educativo, el sector ha sufrido el progresivo deterioro de sus ingresos y de su condición social y profesional. Tampoco se ha contado, en general, con una política de evaluación permanente del desempeño docente, razón por la cual los maestros no han sido objeto de estímulos y reconocimiento a sus

esfuerzos, logros y méritos, ni a un control serio y sistemático de la calidad de su trabajo profesional.

La formación inicial de los docentes —con excepción de los centros piloto que han innovado su currículo de formación magisterial con auspiciosos resultados— insiste en prepararlos como simples ejecutores para una enseñanza esencialmente memorística, repetitiva y uniformizadora, desfasada de las necesidades del país y las demandas del mundo moderno.

Los formadores de maestros carecen de la formación especializada y de las capacidades que una educación superior de calidad requieren.

Los últimos procesos de nombramientos de docentes ha permitido el ingreso de maestros jóvenes, que tienen entre dos y cinco años de servicio en el sector; estos maestros se han ubicado prioritariamente en las zonas rurales y urbano-marginales. Aproximadamente el 70% de los docentes va a permanecer en el servicio entre 15 y 25 años, de acuerdo con las leyes de jubilación vigentes.

El diagnóstico de la situación de los maestros en servicio y la información estadística nos ponen en la agenda la urgencia de que el Ministerio de Educación lidere la formación continua de los maestros, a través de un sistema que asegure un desarrollo de competencias pertinentes a sus distintas necesidades de desempeño profesional en los diversos contextos en que se desenvuelvan. En el Ministerio de Educación es la DINFOCAD, a través de la Unidad de Capacitación Docente, la responsable de gestionar el Sistema de Formación Continua.

La unidad de capacitación docente (UCAD)

La Unidad de Capacitación Docente es el órgano del Ministerio de Educación responsable de liderar la formación continua en servicio del magisterio nacional. Sus principales funciones son: identificar las necesidades, demandas y expectativas de formación y actualización, para orientar la toma de decisiones del servicio diversificado y descentralizado de formación continua, en el marco de los Programas de Formación Continua de Docentes en Servicio.

¿Cuáles son sus objetivos?

Los objetivos de la UCAD son:

- Identificar y calificar la demanda, intereses y expectativas de formación continua de los docentes en servicio.
- Proponer y participar activamente en la definición de lineamientos de política relativos a la formación de los docentes, en la perspectiva de formación continua, asumiendo la democratización, la descentralización y la atención a la diversidad como principios organizadores.
- Incorporar en los lineamientos generales, información general sobre la realidad educativa nacional y del docente de todos los niveles y modalidades para formular programas diversificados de formación, centrados en el desarrollo de competencias que permitan a los docentes gestionar eficazmente procesos de construcción de aprendizajes.

- Presentar y ejecutar una propuesta articulada de formación continua.
- Asesorar, evaluar y sistematizar los diversos programas de formación en servicio ofertados por las direcciones, unidades del MED y los Centros Magisteriales de Formación Continua.
- Dar orientaciones de política, formar, asesorar y acompañar a los Centros Magisteriales de Formación Continua.
- Asesorar y actualizar a los órganos descentralizados del sector en marcos conceptuales y estrategias de intervención relativas a la formación docente en servicio.

El equipo técnico de la UCAD, en su proceso de planeamiento estratégico, ha definido la visión, misión y objetivos estratégicos de la UCAD.

¿Cuál es su visión?

- Los lineamientos y estrategias del sistema de formación continua, elaborados por la UCAD en coordinación con las direcciones e instancias del MED, orientan el desarrollo de competencias en los docentes, privilegiando el uso de un modelo reflexivo sobre su quehacer pedagógico que favorece su desarrollo personal y actualización profesional, así como la práctica de la investigación como herramienta que les permita innovar su gestión pedagógica en el aula y la escuela.
- Se fortalece el papel de los órganos descentralizados del sector, en coordinación con los centros magisteriales de formación continua, en la gestión de los programas descentralizados de formación continua, con la participación de instituciones locales de formación pedagógica y otras instituciones de la sociedad civil debidamente acreditadas.
- Los programas descentralizados y diversificados del sistema de formación continua atienden de manera preferente y no excluyente a los docentes de centros y programas educativos ubicados en zonas de extrema pobreza y de menor calidad educativa. Se caracterizan por su alta calidad y pertinencia, por su contribución al desarrollo humano y del país en una perspectiva de valores e interculturalidad. Atienden eficazmente a los docentes de todos los niveles y modalidades de los centros y programas educativos públicos, organizados en redes por centros educativos, por temas, intereses o necesidades.
- El sistema de monitoreo y evaluación de los programas de formación continua en servicio, en el marco de un modelo reflexivo, permite la retroalimentación del proceso para elevar la calidad de la gestión pedagógica en el aula. Los resultados son de conocimiento público a través de los diferentes medios de difusión (reportes, portal del MED, etc.), constituyéndose en uno de los principales estímulos para el avance en el escalafón.
- La comunidad docente asume su participación en los programas de formación continua como un derecho y una responsabilidad, reconociendo los esfuerzos del Estado y de la sociedad civil por elevar la calidad educativa de niños, púberes, adolescentes jóvenes y adultos del país.

La misión de la UCAD

La misión de la UCAD consiste en promover el desarrollo personal, social y profesional del docente peruano, fortaleciendo la construcción de su identidad y su liderazgo como profesional de la educación. Esto, para que asuma compromiso con el país y con la comunidad en la que labora, a través del comportamiento responsable y ético, en el aula, la escuela y la comunidad, sustentado en el respeto a la diversidad social y cultural, el ejercicio democrático, la participación ciudadana y la práctica de valores como ejes de la búsqueda permanente de la actualización para asegurar la innovación pedagógica y educativa.

El Sistema de Formación Continua

¿Cómo estamos definiendo la formación continua?

La formación continua es un proceso sistémico y dinámico de actualización constante del perfil del educador respecto a las necesidades cambiantes del sistema educativo, que le permite atender con calidad el servicio educativo. El sistema de formación continua incluye, en forma articulada y dinámica, la formación inicial y en servicio.

¿Cuáles son sus propósitos?

El Sistema de Formación Continua tiene como propósito fundamental proponer los lineamientos generales de política; los ejes del sistema; los campos de acción de la formación; diversas modalidades y estrategias de intervención, para gestionar los planes de formación continua de los docentes y directivos de las instituciones educativas.

El continuo en el proceso de formación debe garantizar la permanente actualización para avanzar en la revaloración de la carrera magisterial que se requiere para el ejercicio de la docencia. El sistema pretende ofrecer una cartera diversificada de estrategias, acreditadas por el sector y orientadas a la cualificación del proceso de formación, de tal manera que se logren desarrollar las competencias fundamentales que se requieren para el ejercicio docente.

En esta perspectiva, el propósito fundamental de la formación continua es desarrollar competencias en los docentes, formadores y directores para promover aprendizajes de calidad en los niños, adolescentes, jóvenes y adultos, mediante la actualización pedagógica y en gestión desde la reflexión de su práctica pedagógica y la promoción de valores para la convivencia, teniendo como eje a las instituciones formadoras de maestros y a los centros educativos.

El mejoramiento de las capacidades de los maestros está orientado a responder, a través de su quehacer cotidiano en el aula o fuera de ella, a los retos que tiene que asumir la educación peruana: equidad, calidad y democracia.

La formación continua en servicio

A través de la puesta en funcionamiento del sistema de formación continua en servicio se favorecerá la intervención del docente como intelectual de la educación y de la pedagogía, a partir de la recuperación y valoración de su práctica, sustentada en la investigación, la experimentación y la innovación.

El programa de formación continua de docentes en servicio está dirigido a desarrollar capacidades en los docentes para aprender a pensar, a hacer y a ser; sin embargo, no

tiene una finalidad solamente académica, sino que está orientado a la libre y consciente gestión de la propia vida... Se entiende definitivamente que la finalidad de la formación continua es el ser... (García Carrasco, 1996). Se alcanza un mejoramiento profesional y humano mediante la reflexión en, sobre y desde la práctica en el contexto de actuación profesional.

La formación de un docente que investiga su propia práctica irá transformando las concepciones existentes sobre el profesorado y su formación. Con sustento en el enfoque de formación docente asociado con la pedagogía crítica y con la investigación desde la práctica (Stenhouse, Elliot, Hopkins, Carr y Kemmis, Schön, Golby, Zeichner, Tonucci, Porlán, Gimeno, entre otros). La formación continua asume como objeto de estudio e intervención al centro educativo, la práctica del docente y los problemas de la vida cotidiana, con la finalidad de aprender a encontrar y construir formas de solución enlazando permanentemente la teoría con la práctica a través de la investigación educativa.

La formación continua de docentes en servicio tiene como finalidad desarrollar capacidades relacionadas con el dominio de contenidos disciplinares, el manejo curricular, la conducción de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se hará énfasis en el desarrollo de actitudes para la convivencia democrática y el trabajo cooperativo.

¿Cuáles son sus principios?

Como principios de la formación continua en servicio se mencionan los siguientes:

- Es un derecho que tienen los docentes, al mismo tiempo que una responsabilidad y un deber profesional para elevar la calidad educativa.
- La pedagogía es el eje principal.
- El centro educativo es una unidad de intervención en y para esta clase de formación.
- Se inserta dentro de las orientaciones de política para descentralizar la gestión educativa; en ese sentido, serán los Centros Amauta de Desarrollo Profesional Docente los que lideren y gestionen los procesos respectivos en las regiones.
- Se ofrecerá a través de estrategias diversificadas, teniendo en cuenta el diagnóstico de necesidades de formación de los docentes y su disponibilidad de tiempo.
- Es un servicio permanente que fortalece a la comunidad de docentes y contribuye a superar el aislamiento profesional, orientando el desarrollo de la autoestima y la autonomía profesional. El docente debe saber que está siendo formado, que se está formando para ser un transformador orgánico (organizado y que respeta la organización).
- Aporta al fortalecimiento de capacidades profesionales de los docentes, centros educativos y de los centros educativos organizados en redes.
- Los docentes y el director poseen un conjunto de saberes producto de su experiencia profesional y práctica de vida institucional; esos saberes previos son el primer recurso potencial para los nuevos aprendizajes.
- La reflexión, el análisis y el diálogo sobre la práctica pedagógica son la acción permanente en el proceso, fortaleciendo de esta manera la vinculación directa entre teoría y práctica.

¿Cuáles son sus ejes?

Consideramos que todos los programas de formación continua deben tener los siguientes ejes, que articulen y den coherencia al sistema y que aseguren el logro de los objetivos nacionales propuestos.

LA ACTUALIZACIÓN

Los programas de formación deben estar orientados a la actualización pedagógica y disciplinar, de tal manera que permitan a los docentes manejar contenidos que incorporen los avances de la ciencia y la tecnología, y que esto contribuya a una educación de mejor calidad.

LA INVESTIGACIÓN

La investigación orientada a la producción del conocimiento, con el propósito de promover el cambio cualitativo de las instituciones educativas y el mejoramiento de las prácticas pedagógicas.

La calidad de la educación requiere de profesionales comprometidos, protagonistas de su práctica, capaces de determinar y resolver problemas relativos al desempeño del rol profesional pedagógico; desde los problemas que aparecen en las situaciones complejas e irrepetibles del aula, la escuela y la comunidad, es posible hacer que el conocimiento académico teórico sea significativo y útil para el estudiante.

Vista la investigación como un proceso que deviene en línea directriz de toda la actividad humana —y que por su esencia constituye una fuente inagotable de conocimiento, de desarrollo de habilidades para la solución de problemas y obstáculos que surgen en la vida profesional cotidiana—, es que se considera indispensable que el maestro en formación la asuma como actitud.

LA INNOVACIÓN

La innovación educativa es la modificación planificada y consensuada de la práctica educativa concreta. Supone ir más allá de la construcción de nuevos contenidos y métodos e ingresar a un campo de transformaciones sociales y de procesos de cómo se construyen estos cambios, desde dos enfoques: la integralidad y el sentido político y educativo.

El Programa de Formación Continua de Docentes en Servicio prepara y estimula a los docentes para que se involucren en procesos de innovación, desde la práctica educativa y teniendo como base el desarrollo de capacidades para la investigación. Esto, con la finalidad de que puedan encontrar soluciones a los problemas, como profesionales, participar activa y críticamente desde y en un proceso dinámico, flexible que permita la elaboración intencional y consciente de una síntesis de los elementos de la cultura.

Las dimensiones de desarrollo del perfil profesional del docente

El perfil profesional del docente se constituye en el eje articulador de formación inicial y continua.

Las áreas que consideramos que debe desarrollar el docente son:

DESARROLLO PERSONAL

Orienta el desarrollo de la identidad docente a partir de la afirmación de su sentido de pertenencia a una comunidad académica de profesionales de la educación, cuya misión es ofrecer un servicio educativo de calidad. En esta línea se enfatiza su revaloración como persona humana y docente, se recoge su experiencia y se promueve su actuar autónomo, responsable y comprometido que haga posible alcanzar su realización personal como sujeto social con derechos y responsabilidades. Se rompe así con el aislamiento profesional y la pérdida de autoestima asociada a condiciones materiales de vida y de trabajo. Necesitamos estimular las capacidades de expresión y comunicación.

DESARROLLO SOCIAL

El docente —como sujeto partícipe de la acción educativa— se desarrolla en un contexto histórico-espacial, transformándose en un líder comprometido con la sociedad. Esta dimensión está orientada a desarrollar la capacidad de trabajo en equipo, incidiendo en una actitud cooperativa.

DESARROLLO PROFESIONAL

Orienta el desarrollo de capacidades profesionales para mejorar el desempeño del docente en el aula, en la escuela y en su vinculación con la comunidad local y nacional. Se le dota de fundamentos teóricos, métodos y herramientas didácticas para conducir eficiente y eficazmente procesos de aprendizaje. Para ello, se hará énfasis en la recuperación, el análisis, la investigación y la innovación de su práctica pedagógica, promoviendo el trabajo cooperativo.

El perfil se concretiza en el desarrollo de capacidades:

APRENDER A APRENDER

Supone dominar las operaciones cognitivas que están detrás del proceso de aprendizaje: dominar el conocimiento y aquello que permite producir, acceder o trabajar con él, en el entendido de que el aprendizaje es más complejo que antes.

APRENDER A VIVIR JUNTOS

Es importante enfrentar el desafío de la convivencia y de la cohesión social. Vivimos un periodo en el cual se imponen modelos y patrones de desarrollo que están rompiendo las bases de la cohesión tradicional, aumentando la desigualdad y la polarización y produciendo fenómenos crecientes de exclusión social.

APRENDER A SER

Recupera la dimensión cultural de la sociedad y de los docentes, asociada con lo que se ha llamado la globalización cultural y sus implicancias. No hay contradicción entre fortalecer la identidad cultural propia y promover la apertura y la tolerancia con lo diferente.

APRENDER A HACER

El conocimiento no está separado de lo que hacemos, «todo hacer es conocer y todo conocer es hacer».

Campos de intervención de la formación continua

El programa de formación continua de docentes en servicio integra en el diseño y elaboración los componentes académico, laboral e investigativo, contribuyendo así al desarrollo de la autodeterminación profesional. Aporta tanto en el aspecto intelectual como en el motivacional-afectivo, sobre la base de una autopreparación sistémica. En consecuencia, el programa de formación continua de docentes en servicio considera prioritarios los siguientes campos: la actualización, la especialización y el posgrado.

La actualización

La actualización pedagógica y disciplinar, orientada al conocimiento y profundización de nuevas teorías o metodologías en el campo de la educación, la pedagogía y disciplinas relacionadas con el ejercicio docente.

La actualización docente se ofrecerá a través de las instituciones acreditadas y seleccionadas. Las modalidades de formación que se impartirán son: cursos, seminarios, talleres, pasantías, etc.

Los programas de actualización deberán tener una vinculación directa con la práctica docente y tendrán como condición que las instituciones formadoras elaboren material pertinente y de calidad; así mismo, deberán promover mecanismos de socialización de las experiencias a través de diversas estrategias como: eventos, publicaciones o difusión en medios masivos de comunicación.

Los programas de actualización promoverán que los docentes en formación produzcan textos o materiales como: ponencias, artículos, materiales didácticos, videos, software, audiovisuales, etc.

La especialización y el perfeccionamiento

Orientados a promover en los docentes la profundización del conocimiento y la adquisición de competencias vinculadas a una determinada área de la gestión pedagógica e institucional.

Se promoverá que los institutos superiores pedagógicos y las universidades ofrezcan programas académicos orientados a la especialización y el perfeccionamiento docente.

Posgrado

La formación de posgrado está dirigida al perfeccionamiento científico e investigativo de los docentes, a nivel de especialización, maestría y doctorado en educación.

Corresponde a las universidades ofrecer programas de maestría, doctorado y diplomas de especialización.

Corresponde a los institutos superiores pedagógicos autorizados por la DINFOCAD ofrecer los diplomas de especialización.

El MED ofrecerá a los docentes becas para estudios de maestría, doctorado y diplomas de especialización. Estas becas se constituirán en estímulos que se darán a los maestros que tengan un buen desempeño en el aula y que demuestren capacidades para liderar en su región las tareas pedagógicas o administrativas de la educación.

Le corresponde al MED establecer los requisitos académicos y de experiencia profesional necesarios para acceder a las becas de posgrado. Así mismo, se deberán establecer los compromisos que debe asumir el docente beneficiado, en términos de responsabilidades en el sector y en el marco del mejoramiento de la calidad educativa.

A nivel nacional, el Ministerio de Educación, además de organizar cursos masivos y especializados, otorgará becas por concurso para especializaciones o posgrados. Ofrecerá también becas para fondos concursables, pasantías o cursos en el exterior. En este nivel es donde se asegurará la formación de expertos para enriquecer los Centros Magisteriales de Formación Continua. De igual manera, se definirán las prioridades nacionales de actualización y se aprobarán las ofertas de especializaciones que provengan de las regiones o ISP.

En cualquier nivel se pueden establecer pasantías que permitan intercambios de experiencias tanto en la formación inicial como en servicio, así como favorecer la participación de la cooperación internacional, los servicios de profesionales y/o el voluntariado.

Los Centros Amauta de Desarrollo Profesional Docente

Los Centros Amauta de Desarrollo Profesional Docente son órganos descentralizados del sector y se constituyen en instrumentos preferentes para la actualización, la capacitación y la especialización de los docentes. De tal manera que garanticen el desarrollo personal y profesional de los docentes y directivos de las instituciones educativas, en el marco de su revaloración, la renovación pedagógica y el desarrollo humano sustentable.

Funciones

- Se constituyen en el soporte pedagógico de la comunidad educativa de su ámbito de responsabilidad.
- Gestionan la formación continua de docentes, formadores y directivos en concordancia con los lineamientos de política del MED, dados a través de la DINFOCAD, y los fines y principios del sistema de formación continua.
- Elaboran diagnósticos de necesidades de formación de los docentes.
- Elaboran el plan territorial de formación de los docentes, formadores y directivos.
- Monitorean y evalúan las actividades de formación continua.
- Asesoran a los centros educativos en las iniciativas de innovación pedagógica y actualización académica, en concordancia con sus proyectos educativos.
- Brindan soporte tecnológico y material a los centros educativos para fortalecer iniciativas de formación continua.
- Promueven la sistematización de las diversas estrategias de formación innovadoras para retroalimentar el sistema.
- Promueven la dinamización social y cultural en la región.

¿Cómo estarían organizados?

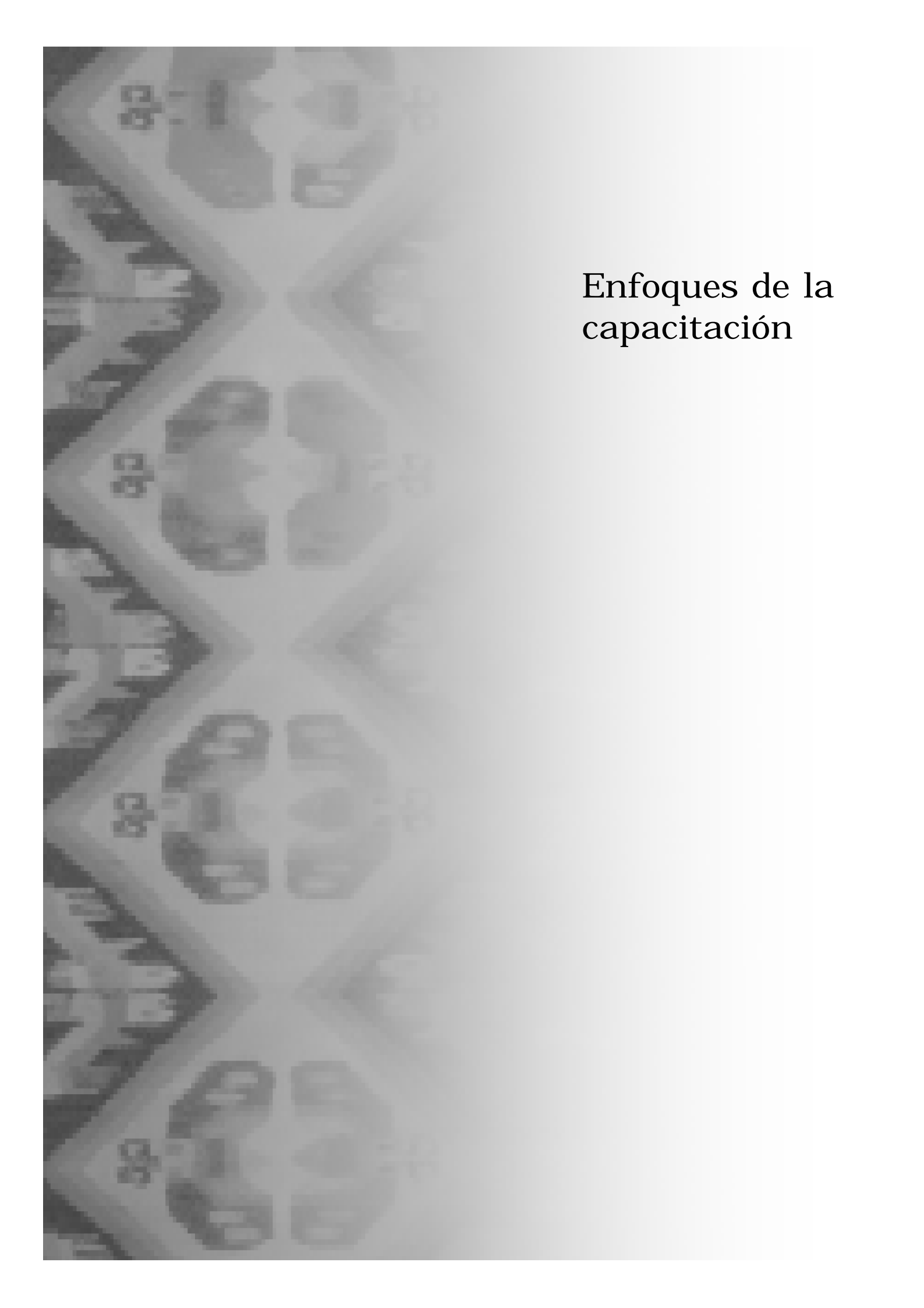
El Centro Amauta de Desarrollo Profesional Docente (CADPD) contaría con las siguientes instancias orgánicas:

- Equipo Directivo: Constituido por un delegado de cada uno de los niveles educativos, el Director del CADPD, el Jefe de Gestión Pedagógica del órgano descentralizado del sector y un representante de las instituciones académicas del ámbito de intervención.
- Director: Es el responsable de la gestión pedagógica e institucional del CADPD. Conduce los procesos de planificación, ejecución, monitoreo y evaluación de las acciones.
- Equipo de Asesores Pedagógicos: Constituido por un docente de educación superior, uno de educación primaria, docentes de educación secundaria por especialidad. (El número de docentes por especialidad corresponderá al número de instituciones educativas en el ámbito territorial de su responsabilidad). Los asesores pedagógicos acompañarán a los docentes en sus aulas, con el objeto de asesorarlos y monitorear el trabajo de las instituciones responsables de la formación continua. Los asesores pedagógicos responderán a las iniciativas de las instituciones educativas, proporcionándoles asesoría, información, etc. La asesoría la harán de manera presencial o usando nuevas tecnologías. Los asesores pedagógicos darán la conformidad pedagógica de los servicios que presten las instituciones formadoras contratadas.
- Responsable del Manejo Económico: Es un contador, un economista o administrador. Formulará los presupuestos de los diversos programas de formación, así como desarrollará el monitoreo económico en la ejecución y dará la conformidad económica de los servicios que presten las instituciones formadoras contratadas.
- Secretaría: Recibe y remite el despacho intra y extrainstitucional. Prepara la correspondencia. Es el responsable de los archivos institucionales.
- Responsable del Centro de Recursos del CMFC: Cuenta con un catálogo informático de la biblioteca, videoteca, materiales educativos, equipos, etc., con el objeto de proporcionarlos en préstamo a los maestros e instituciones educativas.

Los CMFC podrán contar con una mesa de trabajo, constituida por las instituciones académicas de mayor nivel y las asociaciones educativas más reconocidas del ámbito territorial, con el objeto de construir consensos sobre las propuestas, asesorar al comité directivo y acreditar a las instituciones. (Sin embargo el tema de la acreditación está pendiente de decisión, junto con las otras acreditaciones que tiene que hacer el sector).

Finalmente, la formación continua es una esperada reivindicación de los docentes; si bien ésta es de responsabilidad del Estado, su puesta en marcha requiere del concurso de las entidades académicas y de la participación de la sociedad civil en su conjunto.

La tarea ha comenzado...



Enfoques de la capacitación

¿CÓMO ACHICAR LA BRECHA ENTRE LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA?

Paula Pogré ¹

La educación está enfrentando profundos cambios en todo el mundo. Las estrategias, los énfasis y las temáticas, aun cuando sean parecidas, en todos lados son distintas. Hay, sin embargo, en todos estos procesos un tema común: el problema docente.

Porque la educación no puede ser educación sin un educador y un educando; porque el aprendizaje implica necesariamente un vínculo entre lo que se aprende, quién lo aprende y quién guía ese aprendizaje. En fin, porque la educación es, siempre y sin ninguna duda, una tarea humana en la que se exigen estos actores. No es exagerado decir que hoy uno de los grandes problemas sin resolver en las reformas educativas es la formación docente.

No se trata de desconocer la abundancia de reflexión y de investigación sobre este tema. Una serie de autores bien conocidos de diversas latitudes han abordado el tema de los docentes, la necesidad de redefinición de su papel, los cambios en la formación inicial, la tendencia a la profesionalización, el desafío de encontrar marcos adecuados para la formación continua. Tampoco se trata de no tener en cuenta las experiencias que, en nuestros países y desde hace tiempo, se suceden en vistas a encontrar modos alternativos de encarar este tema. Tal vez lo que podemos afirmar es que no se han desarrollado, todavía, suficientes experiencias prácticas desde concepciones alternativas que orienten acerca de los caminos para hacer realidad un nuevo modelo de formación y desarrollo profesional de los docentes.

Porque —como se reconoce hoy de manera generalizada— no se trata solamente de transmitir a los futuros docentes conceptos disciplinares actualizados y una nueva teoría de la enseñanza. Se trata de profesionalizarlos dentro de las nuevas concepciones de la educación, de generar nuevas realidades institucionales en los espacios de formación, de permitirles vivenciar en toda su extensión un nuevo modelo de aprendizaje que pueda constituirse en un referente claro en el momento de enfrentar su tarea de enseñar.

Uno de los mayores avances en el campo de la educación en los últimos cincuenta años ha sido, sin duda, la posibilidad de dar cuenta del proceso de aprendizaje y de las variables que intervienen en la comprensión para mejorar la enseñanza. Esto está siendo la base fundante para el desarrollo de las dimensiones didácticas de los nuevos paradigmas que se están gestando en relación con la calidad de la educación.

Toda propuesta didáctica se funda en una concepción explícita o implícita acerca del aprendizaje. Y, a su vez, toda concepción de aprendizaje tiene sus bases en la concepción que tenemos de «sujeto» y de su relación con el mundo.

Esta es una premisa compleja en su enunciación, pero sin duda aceptada por muchos docentes. Si esto es así, ¿cuál es entonces la dificultad que hace que —a pesar de haber

¹ Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina.

modificado nuestras concepciones acerca del aprendizaje y a pesar de que en los proyectos educativos escolares propiciamos formar hombres y mujeres capaces de interactuar con la realidad en una relación crítica y constructiva— trabajemos en las aulas como si pensáramos que aprender es repetir y recordar, y enseñar es «dar clase»?

Sin duda, como nos alerta David Perkins (1995), no es que no sepamos lo suficiente como para tener escuelas en las que un gran número de personas con diferentes capacidades, intereses y provenientes de medios socioculturales y familiares diferentes puedan aprender. El problema es que —más allá de los desarrollos acerca del aprendizaje, las investigaciones sobre las escuelas eficaces, los estudios sobre las posibilidades del cambio y la innovación en educación— es muy complejo el salto entre la enunciación de nuestros saberes y el «uso activo» de ellos.

Es bastante alarmante darnos cuenta de que no actuamos como sabemos: existe una enorme brecha entre nuestras teorías y nuestras prácticas. «Del dicho al hecho hay mucho trecho», reza el dicho popular y, si bien esto sucede en muchos campos, es particularmente cierto en el de la didáctica y en la educación en general. Si esta es nuestra experiencia como enseñantes, ¿por qué nos llama tanto la atención que nuestros estudiantes no puedan ir «más allá» del conocimiento frágil?

Pero, aún más, si ésta es la experiencia en las aulas, ¿por qué nos sorprende que las acciones de capacitación pocas veces reflejen su impacto en la práctica en las aulas de los profesores que transitaron por ellas?

Para abordar el complejo tema de la formación continua queremos establecer en primer término algunas distinciones.

En primer lugar, definimos la práctica docente como aquella determinada por la relación docente-alumno-conocimiento, inscrita en un contexto educacional más amplio y en el marco de una compleja trama social, histórica y política. Pensar en un proceso de formación continua implica actuar en la capacitación sobre cada uno de estos vértices y sobre las relaciones entre estos elementos.

Por otra parte, reconocemos la posibilidad de construir un hábitus profesional, orientado por objetivos, y de todas formas abierto, respetuoso de la persona, quien no reciba un «disciplinamiento» ni un simple aprendizaje por ensayo y error. Sostenemos que es posible crear una alianza entre la formación del hábitus y la construcción de saberes profesionalmente explícitos (Perrenoud, 1995).

En los últimos cincuenta años la psicología cognitiva (Gardner, 1987) acuñó diferentes conceptos para definir aquello que los maestros quieren que suceda en sus aulas: «aprender de verdad». Aprendizaje, aprendizaje genuino, comprensión, aprendizaje significativo. Distintos términos que hemos utilizado para tratar de explicar lo que nos permite constituirnos como sujetos activos en la realidad, como miembros de una sociedad capaces de actuar con saber.

Más allá de diferencias teóricas y modos de construir estos conceptos, uno de los descubrimientos más sorprendentes en los que todas estas líneas acuerdan es que no todos aprendemos todo del mismo modo, ni que una misma persona aprende todas las cosas con los mismos procesos.

En el marco de estas preocupaciones, un grupo de investigadores del Proyecto Zero de la Universidad de Harvard desarrolló el marco conceptual de enseñanza para la

comprensión (TfU)². Este marco se funda en una reconceptualización de la inteligencia, ya no como aquello con lo que se nace y se posee o no, sino como la potencialidad biopsicológica para procesar información de determinadas maneras que permiten solucionar problemas o crear productos valiosos para por lo menos una cultura. El trabajo del marco de enseñanza para la comprensión fue el fruto de un proyecto colaborativo entre investigadores y docentes que tomó bases teóricas desarrolladas por investigadores del mismo proyecto —como David Perkins, Howard Gardner, Vito Perrone—, así como la de otros —S.J. Bruner, R.F. Elmore, M.W. McLaughlin, entre muchos más—. Este marco conceptual brinda, además, una propuesta de diseño para el trabajo en las aulas y en las escuelas que, si bien propone un modelo de planificación, encierra una lógica de concepción acerca de la enseñanza y el aprendizaje, y una postura ética sobre la certeza de que todos somos capaces de comprender; y que, además, se puede ayudar a que esto sea posible a través de una enseñanza pertinente.

El marco de enseñanza para la comprensión ha sido recreado y utilizado para la enseñanza en todos los niveles: desde inicial hasta en las cátedras universitarias y en la formación docente en países diversos. Se está convirtiendo hoy en un interesante dispositivo que permite que educadores de diferentes niveles y regiones del mundo reflexionen colaborativamente sobre la enseñanza.

Un primer elemento para tener en cuenta dentro de este marco es que la comprensión es un desempeño. La definición de aprendizaje como «apropiación instrumental de la realidad para transformarla», desarrollada en la Argentina por Enrique Pichón Rivièrè³, nos acerca a estos desarrollos más recientes que toman la comprensión como desempeño. «Para hacer una generalización, reconocemos la comprensión por medio de un criterio de desempeño flexible. La comprensión se presenta cuando la gente puede pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que sabe» (Perkins, 1999).

No sólo reconocemos la comprensión mediante un desempeño flexible, sino que podemos afirmar que la comprensión es el desempeño flexible. Relacionar, operar, describir, comparar, diferenciar, adecuar, relatar, diagramar, analizar, decidir, representar, seriar, organizar, etc. son desempeños que, si bien permiten reconocer la comprensión, se puede afirmar que son la comprensión misma. En este sentido es importante discriminar que los desempeños en términos de acción no implican sólo y necesariamente «acciones observables a simple vista». Procesos mentales complejos, como conjeturar, discernir, el pensar mismo, son desempeños.

Pensar en la comprensión en estos términos nos plantea sin dudas desafíos e interrogantes para los actuales dispositivos de capacitación docente. ¿Qué tipos de desempeño proponemos a los docentes en su capacitación y actualización?

Aunque parezca obvio, para introducir las preguntas que orientan el marco de trabajo de enseñanza para la comprensión, empezaremos por caracterizar la enseñanza como una actividad intencional. Acción intencional que no necesariamente deviene en aprendizaje o comprensión por parte de otro. Siempre que enseñe, enseñe algo a alguien. Esto no

² TfU Teaching for Understanding es la sigla con la que se reconoce este marco de trabajo.

³ Ver Quiroga Ana, 1985. En este capítulo Ana Quiroga retoma el concepto de aprendizaje caracterizado por el Dr. E. Pichón-Rivièrè, explicando cómo el hombre como sujeto se configura en una praxis, en una relación dialéctica mutuamente modificadora con el mundo. Esta relación, que está destinada a satisfacer sus necesidades, define al sujeto de la praxis como un sujeto esencialmente cognocente y sitúa en primer plano el análisis de los procesos de aprendizaje como función constitutiva de nuestra subjetividad.

implica que, siempre que enseñe, ese alguien comprenda lo que estoy enseñando, si bien es muy posible que comprenda muchas otras cosas. Es más, es posible que el otro aprenda cosas que nadie le ha enseñado.

Para explicar lo dicho esquemáticamente, tomaremos como base la proposición de Paul Hirst (1977): «...el término enseñar o enseñanza es aquél con el que denominamos las acciones de una persona A, que tiene la intención de producir en otra persona B el aprendizaje intencional de X».

¿Por qué subrayar en este caso la intencionalidad de quien enseña?

Las prácticas pedagógicas en las últimas décadas del s. XX —a veces por reacción a la idea de imposición autoritaria del docente, y otras por la burocratización y ritualización de actividades en las escuelas— despojaron a estas prácticas del sentido de legítima intencionalidad, convirtiendo las aulas en espacio⁴ para «poner en contacto», «para convivir», «para desarrollar procesos». En este sentido, cobran impresionante vigencia las palabras del educador brasileño Paulo Freire, quien en *Hacia una pedagogía de la pregunta*, en diálogo con Antonio Faundez, señala: «... nunca dije, o siquiera lo sugerí, que lo contrario a no tener una verdad para imponer sería no tener nada para proponer. Si nada tenemos para proponer y si simplemente rehusamos hacerlo, no tenemos nada que hacer verdaderamente en la práctica educativa. La cuestión radica en la comprensión pedagógico-democrática del acto de proponer. El educador no puede negarse a proponer» (Freire, 1986).

Para una buena enseñanza, no bastan nuevos conocimientos, es imprescindible que podamos hacernos nuevas y buenas preguntas. Redescubrir la relación dinámica, fuerte y viva entre la palabra, puesta en términos de pregunta, la acción y la reflexión; tal vez ayude a superar la brecha entre lo que sabemos, pensamos y hacemos en nuestra práctica docente. Y sigue recalcando Faundez: «En la enseñanza se olvidaron de las preguntas; tanto el profesor como el alumno las olvidaron y, según yo lo entiendo, todo conocimiento comienza por la pregunta»⁵.

En función de todo esto, una de las propuestas del marco de trabajo de enseñanza para la comprensión es recuperar el sentido de las preguntas básicas. Si bien pueden formularse de diversas formas, proponemos la siguiente:

¿Qué es lo que realmente quiero que mis estudiantes comprendan?

¿Cómo sé que comprenden?

¿Cómo saben ellos que comprenden?

De estas tres preguntas se desprenden los elementos del marco de trabajo. Empecemos por la primera de ellas.

¿Qué es lo que realmente quiero que mis estudiantes comprendan? Los elementos del marco de trabajo que se desprenden de esta pregunta son:

- los hilos conductores
- los tópicos generativos
- las metas de comprensión

⁴ Cuando me refiero al aula, lo estoy haciendo en sentido amplio para denominar el espacio y el tiempo de interacción institucionalmente determinada entre quienes tienen la función de enseñar y los estudiantes.

⁵ Antonio Faundez en Freire, Paulo, o. cit., p. 53.

Las otras dos preguntas: ¿Cómo sé que los alumnos comprenden? y ¿Cómo saben ellos que comprenden? remiten a otros dos elementos del marco de la enseñanza para la comprensión:

- los desempeños de comprensión
- la evaluación diagnóstica continua

Si la introducción de este marco y estas preguntas es sumamente fértil en las situaciones regulares de enseñanza, es interesante plantearse su impacto cuando lo pensamos como dispositivo rico para la formación continua de los profesores.

1. ¿Qué es lo que realmente esperamos que los profesores comprendan en la capacitación? (¿Cuáles son los desempeños de comprensión que esperamos de la capacitación? ¿Cuáles los contenidos? ¿Cómo transformamos esos contenidos en tópicos generativos?).
2. ¿Cómo sabemos que los docentes comprenden?
3. ¿Cómo saben ellos, sujetos de la capacitación, que han comprendido?

Trabajar desde el marco de enseñanza para la comprensión en la formación continua de los docentes nos ha permitido generar una propuesta de trabajo que, al tiempo de capacitar en los contenidos previstos en los diferentes programas, mostraba en acción un modo coherente de desarrollar la enseñanza. Vivenciar el proceso de evaluación diagnóstica continua y construir criterios de evaluación públicos y compartidos que orientan el aprendizaje. De este modo, los procesos de metacognición se hacen explícitos en el desarrollo de la propuesta.

Por otra parte, la elección de los tópicos generativos y las metas demuestran la imposibilidad de escindir conocimiento disciplinar y conocimiento pedagógico, ya que para seguir enseñando es imprescindible profundizar en aquello que se enseña.

Mi propia experiencia y el trabajo con docentes que comenzaron a pensar su enseñanza desde el marco de enseñanza para la comprensión me permiten compartir algunas consecuencias de trabajar de este modo:

- Tomamos conciencia de lo complejo y rico que es establecer claramente los hilos conductores para que sirvan de brújula en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Hacerlos explícitos, lejos de limitar el horizonte de posibilidades de los estudiantes, les permite realizar recorridos diferentes, con mayor autonomía, para llegar a estas grandes metas.
- Reconocimos la necesidad de saber más de la disciplina que enseñamos. Enseñar para la comprensión implica comprensión por parte de los docentes. Es muy difícil diseñar tópicos generativos, metas y desempeños sin comprender el qué de la enseñanza. Esto sitúa al maestro en la necesidad de continuar aprendiendo, investigando sobre los contenidos que va a enseñar, buscando ampliar relaciones disciplinares y multidisciplinares, por lo que no sólo los estudiantes sino también los docentes se ven exigidos a ir «más allá» (Pogré, 2001).
- Descubrimos cómo los criterios públicos y compartidos de evaluación no sólo ayudan a la hora de evaluar, sino que actúan como orientadores del proceso de aprendizaje. Esto permite que los estudiantes se apropien del conocimiento, pero que, al mismo tiempo, se apropien y tomen conciencia de su propio proceso de

aprendizaje. En este sentido, es muy interesante ver cómo en todos los niveles de la enseñanza los alumnos pasan de preguntar qué se tendrá en cuenta en la evaluación de un trabajo final integrador o en un parcial a establecer ellos mismos la matriz de criterios de evaluación, discutirlos y consensuarlos. La evaluación se convierte así genuinamente en parte del proceso de aprendizaje y no en un proceso fuera de éste.

A modo de cierre compartiré algunas conclusiones. Explicaré, casi esquemáticamente, lo que el trabajo desde esta perspectiva permite.

- Construir una propuesta didáctica que hace real el trabajo constructivo en las aulas.
- Tener un código común, en un lenguaje claro y sencillo, que facilita la comunicación y el intercambio de experiencias.
- Articular los diferentes componentes de la agenda tradicional de la didáctica —objetivos, contenidos, actividades y evaluación— en una propuesta comprensiva que permite acercar finalmente nuestras teorías y nuestras prácticas.
- Darnos herramientas para hacer realidad el deseo de una genuina educación de calidad para todos, en dos sentidos: educar para la diversidad social y educar respetando las diferencias individuales.
- Enseñar integrando el pensar, el sentir y el actuar.
- Educar para integrar el pensar, el sentir y el actuar.

Sostenemos que en el desarrollo de propuestas de capacitación que articulen genuinos tópicos generativos y metas —con desempeños desafiantes y «reales», en los que los docentes puedan, con criterios públicos y claros, valorar su aprendizaje— está uno de los caminos para achicar la brecha entre nuestras teorías y nuestra práctica. Y, entonces, hacer genuino el proceso de desarrollo profesional, rompiendo el paradigma de la repetición sin transferencia.

Bibliografía

- AGUERRONDO, Inés y POGRÉ, Paula (2001). Los institutos de formación docente como centros de innovación pedagógica. Buenos Aires: Troquel.
- BLYTHE, Tina (1999). La enseñanza para la comprensión, guía para el docente. Buenos Aires: Paidós.
- DAVINI, María Cristina (1998). La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Buenos Aires: Paidós.
- DICKER, Gabriela y TERIGI, Flavia (1997). La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Buenos Aires: Paidós.
- DRUCKER, Peter y NAKAUCHI, Isao (1997). Tiempo de desafíos, tiempo de reinenciones. Buenos Aires: Sudamericana.
- EZPELETA, Justa y FURLAN, Alfredo (comp.) (1992). La gestión pedagógica de la escuela. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.

- FREIRE, Paulo (1986). *Hacia una pedagogía de la pregunta*. Buenos Aires: La Aurora.
- FULLAN, Michel (1993). *Change Forces*. Londres: Falmer.
- GARDNER, Howard (1987). *La nueva ciencia de la mente. Historia de la revolución cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- HIRST, Paul (1977). *Qué es enseñar*. En Peters, R.S., *Filosofía de la educación*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- PERKINS, David (1995). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona: Gedisa.
- PERRENOUD, P. (1995). *El trabajo sobre los hábitos en la formación de los enseñantes*. Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación Ginebra (trad. de Claudia Soto). Mimeo. de uso interno, CAPACYT, Argentina.
- POGRÉ, Paula (2001). *Enseñanza para la comprensión , un marco para innovar en la intervención didáctica*. En Aguerrondom I. (comp.), *La escuela del futuro: qué hacen y cómo piensan las escuelas que innovan*. Santiago de Chile: Troquel (en prensa).
- QUIROGA, Ana (1985). *Enfoques y perspectivas en psicología social*. Buenos Aires: Ediciones Cinco.
- STONE WISKE, Martha (1999). *La enseñanza para la comprensión-vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires: Paidós.

HACIA UN MODELO FORMATIVO DE CAPACITACIÓN DOCENTE: UN ENFOQUE PROSPECTIVO

Andrés García Coca¹

SINOPSIS

El modelo se estructura con los siguientes elementos:

Desarrollo personal progresivo: cada maestro —o futuro maestro— asume la responsabilidad de su propio currículo, donde un elemento central está constituido por la experiencia sistematizada, y otro lo forman los nuevos conocimientos, métodos y lenguajes de las ciencias de la educación y sus conexos.

Exigencias sociales básicas: entendidas como desempeños que la sociedad mexicana y las diversas comunidades demandan de quienes asumen la educación como profesión.

Currículo básico: formulado en conexión con los desempeños específicos modernos requeridos por un profesional de la educación. Este currículo considera la necesidad de acercarlo al manejo de nuevos procedimientos y fuentes de información, al dominio de diversas áreas de la comunicación, y al desarrollo de capacidades que ordenen y den claridad de pensamiento.

Transdisciplinaridad-interdisciplinaridad: como enfoques epistémicos que impulsen a superar los aprendizajes centrados en disciplinas que siempre se ven controlados por la lógica interna de cada una de las ella y hacen perder el sentido, el para qué de los aprendizajes.

Introducción

El objetivo inmediato de este documento es propiciar la reflexión y el análisis entre los responsables y equipos técnicos de diversas partes del mundo acerca de los elementos de la política y la concepción de educación permanente, así como de la organización de que dispone cada país o entidad responsable de la educación en lo general y que inciden en la capacitación, actualización y formación docente en lo particular.

La política mundial determinada en Jomtiem, luego en Dakkar y ratificada en Cochabamba y en Ginebra por los líderes de la educación, la ciencia y la cultura en la UNESCO, respecto a la educación para todos y por implicación sustantiva a todos los docentes —ya que debe existir un docente como facilitador, moderador e impulsador de la tarea educativa—, permite otorgar al docente un papel social de primera línea; es decir, privilegia al maestro capacitado como vía para lograr una educación de calidad.

Los gobiernos anteriores y el actual en México han puesto énfasis en la formación, capacitación y superación profesional permanente del magisterio, destacando los requeri-

¹ Centro Internacional de Prospectiva y Altos Estudios (CIPAE), México.

mientos y las estrategias que aseguren las condiciones de perfeccionamiento en su práctica diaria, desarrollando las habilidades mínimas necesarias para desempeñar su función.

Cabe destacar la existencia de algunos enfoques de la formación y capacitación docente que se fundamentan en una profesionalización participativa.

Los paradigmas

Un primer aspecto por considerar se centra en las funciones de los docentes, cuya evolución se ha producido en acelerados cambios debido a las exigencias sociales. Carr y Kemmis (1988) señalan la existencia de algunas maneras de caracterizar la profesionalización de los docentes, considerando los rasgos de la investigación curricular y distinguiendo los siguientes criterios valorativos: el sentido común, el filosófico, el de la ciencia aplicada, el de lo práctico y el de la escuela crítica.

La consideración de estos criterios permite asumir una dimensión social bajo una acción colectiva o común, señalando un proceso de formación permanente, dinámico y comunitario expresado en tres líneas de acción:

- capacitación para adaptar un modelo de currículo abierto y flexible
- actualización permanente en las prácticas educativas
- cualificación en etapas y modalidades nuevas

En estas tres líneas se enfatizan las principales funciones del docente que irá compartiendo y repartiendo a lo largo de su actuar. Estas son como:

- agente de cambio social
- consejero de los alumnos, con una función mediadora
- facilitador de las ocasiones de aprendizaje
- alguien capaz de diagnosticar las necesidades individuales, de elegir los mejores medios, de evaluar los progresos, de desplegar relaciones personales y de responder ante la comunidad educativa

Zeichner y Gore (1990, cit. Marcelo, 1994a) estructuran otros paradigmas de capacitación que ponen énfasis en una actividad más humana:

- Paradigma artesanal. Aquí se rescata la idea de la relación entre el profesor y el aprendiz de profesor o el profesor en servicio, que sin un sentido formal combina la experiencia, la tradición y los patrones aceptados culturalmente para el logro de dos objetivos básicos: primero, el aprendizaje de las disciplinas académicas que debe dominar y, segundo, las estrategias didácticas.
- Conductista o basado en la actuación o competencia. Este paradigma se fundamenta en la idea del producto esperado, plasmado en una serie de objetivos conductuales cuyo cumplimiento depende de una serie de actividades debidamente jerarquizadas y medidas.
- Orientado a la indagación. Quien sigue este paradigma tiene que enfrentar diversas problemáticas ante las incongruencias y ambigüedades del sistema social, cultural, político, económico, etc., para así desempeñar eficientemente su función, tomando decisiones durante el desarrollo del proceso.
- Personalista o humanista. Invariablemente, se considera a la persona en su dimensión más amplia de los aspectos afectivos y del desarrollo de la personalidad,

logrando un ser identificado consigo mismo, con los demás y con su entorno, es decir, un maestro que identifica plenamente su función en la sociedad.

Este paradigma muestra tres tendencias interrelacionadas: la formación personalizada de los profesores, la formación basada en el desarrollo y la formación basada en la percepción personal.

Ante estos modelos, cabe destacar la siguiente propuesta que pretende ir hacia un modelo formativo de capacitación docente con un enfoque prospectivo.

Modelo de capacitación permanente para el magisterio

En este contexto y a la luz de las exigencias de la educación moderna, la sociedad mexicana espera una transformación de la labor docente que surja como sólida respuesta al Programa Nacional de Educación, sustentándose en:

a) El concepto de educación permanente

En el ámbito del desarrollo educativo, el concepto de educación permanente se ha divulgado ampliamente a partir de la difusión de los propósitos educativos nacionales. Sin embargo, no está por demás recordar que la revolución conceptual en torno a la educación obedece a nuevas concepciones del mundo y del ser humano en él, concepciones que hoy día se reconocen como siempre necesitadas de reflexión, renovación y cuestionamiento.

El concepto fundamental, por supuesto, es que la educación es derecho inalienable de la persona humana y a la vez el proceso que la constituye, humanizándola y construyéndola.

b) La acción del docente en otros ámbitos y para otros agentes educativos

Es un hecho que las exigencias del mundo moderno y el concepto de la educación permanente rompen el monopolio que tradicionalmente ha tenido la escuela —y por consiguiente el maestro— sobre la educación.

Como proceso permanente y ubicuo, la educación exige que todos los hechos que forman la historia de las personas y de los grupos sociales tengan carácter educativo y se conviertan así en «hechos» educativos, promoviendo el perfeccionamiento de las relaciones que constituyen la persona.

Hasta ahora estos espacios educativos que trascienden la escuela no han sido atendidos por profesionales de la educación. Urge por lo tanto desarrollar nuevos modelos de profesionalización educativa, para orientar y sistematizar los aprendizajes que se realizan en el exterior de los muros educativos.

Por supuesto que esta nueva dimensión del trabajo profesional del educador romperá con la asignación de plazas docentes o administrativas a quienes egresen de los centros de formación del magisterio, pero a la vez dará carácter a la profesión de educador.

En definitiva, la gran ventaja de esta transformación consiste en que abre nuevos espacios de desarrollo profesional a quienes se profesionalizan en la educación.

c) La nueva misión del educador del siglo XXI

Queremos educadores, agentes educativos entusiasmados con una empresa que —ahora sí— logrará hacernos mejores mexicanos.

El lema de hace algunas décadas «Mejores escuelas harán de nuestros hijos mejores mexicanos» fue comentado críticamente, aclarando que no es la sociedad el producto de la escuela, sino ésta el reflejo fiel de la primera.

Por otra parte, sería exactísimo afirmar que «mejores maestros harán de nuestros hijos mejores mexicanos» sólo si el agente educativo que funge como sujeto de esa oración fuera el educador que soñamos: un educador que dignifica su profesión porque la descubre trascendente, pues se trata de hacer posible que los bienes soñados por los creadores de esta nación sean un bien accesible y cotidiano para todos.

Si el reconocimiento que la sociedad da a los diversos profesionistas se mide por el salario que éstos devengan, puede afirmarse que en todo el mundo la profesión de maestro es insignificante para la sociedad.

Pero, en el contexto crítico que vivimos, renace la convicción de que la educación es la única puerta de prosperidad personal y colectiva. Sin embargo, no se trata de una educación que traemos arrastrando del pasado, cuyas limitaciones nos son obvias y cuyos fracasos se multiplican en la incapacidad misma de adueñarnos de nuestro futuro, sino de una educación nueva —o renovada— que no pretenda hacer lo mismo que ha venido haciendo, aunque de mejor manera y con más entusiasmo, sino de una educación que comprometa con una transformación radical y que, por lo tanto, se transforme radicalmente.

Esto implica que, como persona, el nuevo agente educativo haya prospectado el futuro que puede hacer presente, y así, dueño y seguro de lo que quiere y de cómo construirlo, propone a la sociedad de su entorno —porque su magisterio se extiende más allá de las aulas escolares— que repitan la experiencia prospectiva. Si ésta llega a ser el patrimonio significativo de los educadores, es evidente que tendremos un país nuevo, impulsado por el magisterio renovado académica y conceptualmente.

En el nuevo modelo de capacitación permanente, un elemento fundamental consiste en ubicarlo históricamente en un nuevo contexto educativo, donde los procesos se sustenten en:

- la revolución del concepto de educación
- el concepto de educación en acción-transformación de la práctica educativa desde la escuela hacia la sociedad
- la función del maestro a la luz de la nueva exigencia educativa, que establece nuevas relaciones entre educación y escuela; poniendo la segunda en dependencia de la primera para romper el esquema reduccionista que las considera idénticas
- organización, comunicación y educación, y
- la acción educativa y el desarrollo económico, cultural y social

Este modelo, insertado en la concepción de la educación permanente, acentúa sus características al reconocer que el ser humano siempre está inconcluso, siempre tiene la posibilidad de ser distinto de sí mismo, siempre puede identificarse con su pasado para asumirlo y darle sentido al presente en función del futuro.

Por ello, la formación magisterial como tarea permanente exige que la educación como proceso:

- Se convierta en un hábito, es decir en un movimiento personal que busca el sentido, la dirección, el para qué de lo que decide y hace, para que la historia personal y colectiva tenga coherencia; y cuando por diversas circunstancias ésta no se ha conseguido, se tenga la capacidad de rectificar y reorientar decisiones y acciones.
- Desencadene un movimiento social, de compromiso, que se manifieste como proyecto común de desarrollo en vistas a «presentizar» el futuro.
- Promueva el compromiso con la propia educación que se manifiesta en la modificación significativa del sistema de relaciones y en el adecuado desempeño social.

Con estas características se ubican las nuevas funciones educativas del maestro:

- Llenar la ausencia de educadores profesionales en las diversas agencias sociales que «educan».
- Atender el rezago y la demanda educativa de la sociedad, particularmente el rezago educativo social en campos como demografía, seguridad, familia (madres solteras, desintegración, relaciones internas, pobreza, insuficiente trabajo productivo, incapacidad de trabajo en equipo, falta de solidaridad).
- Generar nuevos profesionales para nuevas tareas que exige el cambio científico, tecnológico, social, cultural, económico de México y del mundo.
- Renovar los servicios escolares para que respondan a los requerimientos sociales y modifiquen su propio sistema de relaciones.
- Coordinar la escuela con otras agencias educativas locales.
- Profesionalizar el servicio magisterial, reforzando y renovando la escala de valores personal y comunitaria, y el manejo de lenguajes, métodos, técnicas y estrategias de acción educativa.
- Vincular la acción educativa con otros centros productores de la información y del saber en todos los órdenes, local, nacional e internacionalmente.

Lo cual nos lleva a asumir la «mexicanidad» como proyecto educativo:

- La «misión» del mexicano puede considerarse como un compromiso educativo para desarrollar armónicamente todas sus facultades personales, en vistas a contribuir al constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo mexicano y a propiciar la convivencia humana, en la justicia y la independencia; con aprecio para la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad y el cuidado en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres².
- Esta misión se plantea como el anhelo que la educación en permanente proceso debe hacer realidad al mexicano futuro, el cual se presenta así como proyecto de vida individual y social, que cada hecho educativo colapsa en un presente que modifica la realidad personal y las relaciones que de ella emanan.
- La sociedad mexicana espera que los procesos educativos promovidos por profesionales y por quienes asumen solidariamente la misión de ser y hacerse

² Art. 3º Constitucional.

mexicanos se manifiesten en desempeños valorados socialmente como expresión de mexicanidad.

- Es función de los profesionales de la educación conmover a la sociedad para que se inscriba en este movimiento que demanda adhesión y compromiso.

La factibilidad de este modelo de capacitación y formación magisterial continua dependerá fundamentalmente de su compromiso con la convivencia social, la búsqueda del desarrollo y bienestar, la capacidad de concertación y la claridad en la prefiguración de futuro.

Los actuales modelos de formación magisterial fincan su quehacer en una visión cerrada y reduccionista de la educación, donde se privilegia el aprendizaje de disciplinas que a menudo se concentran en listados de temas referidos a datos sobre los cuales son examinados —también al estilo tradicional— quienes se apuntan en cursos.

El uso de los medios modernos de comunicación hasta ahora sólo ha amplificado los modelos, los ha multiplicado o especializado, sin que éstos sufran ningún cambio que efectivamente comprometa con la misión educativa que nuestra constitución propone y la sociedad exige.

En México, los Centros de Maestros permiten acercar los servicios de formación continua a los docentes, mediante el uso intensivo de nuevas tecnologías sociales e instrumentales y el acompañamiento a cada maestro o grupo de maestros, a través de una asesoría sistemática y colegiada que les permita fortalecer sus competencias profesionales y su visión de futuro.

Para lograr estos fines, el modelo de capacitación magisterial incluirá mecanismos específicos y metodologías de aprendizaje, de pensamiento y de acción que den prioridad al desarrollo de la persona humana y le permitan un cumplimiento más eficaz y simplificado de sus funciones educativas, incluidas aquellas que tienen que ver con su labor escolar.

Características del modelo de capacitación permanente

Las siguientes son las características del modelo de capacitación permanente:

- Flexibilidad, para rebasar las normas convencionales y adaptarse a las circunstancias donde habrá de operar.
- Direccionalidad, para dar sentido a los aprendizajes. Esto significa que en el modelo no se ofrecerán cursos que concluyan en sí mismos. Todos los cursos, talleres, seminarios —aunque modulares— concurrirán a la obtención de un grado o posgrado académico, y serán acompañados de procesos de sistematización y teorización sobre el ejercicio profesional.
- Historicidad, para vincularse con el entorno real en tiempo y espacio con visión de futuro.
- Viabilidad, para ponerlo en marcha aprovechando los recursos ya existentes con una visión de reingeniería procesual.
- Innovatividad, para crear nuevas respuestas a nuevas necesidades. La innovación y la creatividad son características de los verdaderos maestros.

Estas características deben ser coherentes con las exigencias de la educación superior y el posgrado, entendidas dentro de los nuevos paradigmas de la educación, de las ciencias y de la técnica.

Todo proceso educativo debe rescatar el conocimiento adquirido en la experiencia, comprometer a la persona en su dinámica y humanizar el saber a través del cambio de la realidad.

En este sentido, debe entenderse la tarea por llevar a todos la educación; abrir la puerta de la sociedad a aprendizajes sin condicionamientos ni limitaciones de tiempo o espacio, extender la dinámica del proceso educativo a la realidad pertinente, significar el aprendizaje e integrar a las personas en la transformación consciente de su sociedad.

La formación magisterial, como proceso de educación superior, implica el acceso a un nivel de aprendizajes que permita a toda persona replantear el fundamento del saber que necesita, elegir los medios para alcanzarlos y procurar que el proceso se extienda de manera continua durante toda su vida.

Bibliografía

CARR, W y KEMMIS, S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza: La investigación acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martínez Roca.

MARCELO, C. (1994a). Formación del profesorado para el cambio educativo. Barcelona: PPU.

————— (1994b). Desarrollo o iniciación profesional a la enseñanza. Barcelona: PPU.

LA FORMACIÓN CONTINUA DEL PERSONAL DOCENTE EN CUBA

Adelaida Macías Saíenz ¹

Introducción

En nuestros tiempos, se someten cada día a discusión diversos criterios sobre los factores que inciden en la calidad de la educación. Pero resulta incuestionable que entre los principales está la preparación del personal docente, por lo que, aun en las desiguales condiciones en que hoy cada uno de nuestros países enfrenta ese propósito, existe coincidencia en la necesidad de asumir acciones dirigidas a mejorarla y a elevar la comprensión del lugar que debe ocupar esta profesión en la sociedad.

Hace apenas un año, al evaluar el cumplimiento en América Latina y el Caribe de las metas de Educación para Todos (Jomtien, 1990), se analizaba que después de diez años, entre los problemas no resueltos que influyen en el incumplimiento de dichas metas, están las diferencias sustantivas en los requisitos de titulación de los maestros, el trecho importante que aún queda para resolver la profesionalización docente y la disparidad entre los que ejercen en los sectores urbanos y rurales.

En Cuba, sin embargo, ha existido como prioridad de la política educacional de la Revolución la atención a la formación docente como una importante inversión, al asumirse la educación como una responsabilidad estatal, cuyos resultados permiten mostrar logros en el cumplimiento de los objetivos planteados a nuestros países. Esto se traduce en un sistema único bajo una misma dirección, que garantiza no sólo la coherencia y articulación entre la formación inicial y la permanente una vez en ejercicio, sino también la existencia de una red única de centros formadores con objetivos bien definidos en la política del país.

Esta red, constituida por 16 universidades pedagógicas, denominadas Institutos Superiores Pedagógicos (ISP), garantiza la cobertura territorial de todas las provincias, y se encarga integralmente tanto de la formación de pregrado de los profesionales de la educación, como de las diferentes vías y modalidades de su formación continua —incluyendo la educación posgraduada—, así como de la investigación científica y la extensión universitaria. Lo que permite un vínculo permanente con la realidad escolar de los niveles para los cuales se forman los docentes, a través de la integración con las estructuras educacionales de cada territorio. Esto confiere a los claustros y estudiantes de los centros formadores un papel protagónico en el perfeccionamiento de los restantes subsistemas de enseñanza.

Otro elemento fundamental constituye la planificación territorial de la fuerza laboral y de los recursos humanos para el desarrollo de la educación, lo que garantiza, por una parte, una proyección de las necesidades que articula con los planes de ingreso a los centros pedagógicos y, por otra, el empleo seguro dentro del sector para todos los egresados.

¹ Ministerio de Educación, Cuba.

La propia evolución de nuestra realidad educacional ha ido transformado progresivamente los propósitos y prioridades de la formación continua del personal docente.

En un inicio se dedicaron los esfuerzos principales a la titulación de un numeroso grupo de personas, que habían accedido a la labor docente sin la preparación requerida, para garantizar una educación masiva. Esta se inició por la escuela primaria y la educación de adultos —posterior a la Campaña Nacional de Alfabetización de 1961— y progresivamente fue ampliando el nivel mínimo de escolaridad, lo que obligó a abrir masivamente escuelas en todo el país, bajo el precepto de que el que sabía más enseñaba al que sabía menos.

De esa misma forma fue variando la formación de maestros primarios, primero a partir de egresados de sexto grado, después de noveno, hasta llegar a la Licenciatura en Educación Primaria, a la cual se accede con el bachillerato concluido; a la vez que los maestros que ya alcanzaban la titulación de nivel medio se incorporaban a los estudios universitarios. Un camino similar tuvo la formación de docentes para Preescolar, mientras que para la enseñanza media y la educación especial, a la par de la formación por vías emergentes, se fueron creando las diferentes Licenciaturas en Educación, tanto para los nuevos ingresos por la vía regular como en la modalidad de cursos para trabajadores para profesores en ejercicio que no tuvieran el nivel universitario.

La labor sostenida en esa dirección, después del triunfo de la Revolución, y la estabilidad en la formación inicial en cursos regulares han ido modificando el panorama actual de la formación continua. Sin abandonar la titulación que aún se requiere para el personal docente que no ha alcanzado el nivel superior, el énfasis principal va dirigido a elevar la calidad del desempeño profesional de los docentes en ejercicio, dando respuesta a sus necesidades de superación o de formación posgraduada, en estrecha interrelación con los cambios cualitativos del sistema educativo.

Una característica esencial de este sistema es que abarca a todo el personal docente, incluyendo los cuadros técnicos y de dirección de las diferentes estructuras, desde la escuela hasta los niveles de municipios, provincias y nacional, y contempla todos los niveles y tipos de enseñanzas, lo que le confiere un carácter integrador y universal.

La principal responsabilidad por el diseño y ejecución de las diferentes modalidades de la formación continua la asumen los ISP, de conjunto con las estructuras de cada territorio, y en su desarrollo cuentan con otras instituciones pedagógicas, científicas y de educación superior. Pero el papel principal en la labor de perfeccionamiento del desempeño profesional de los docentes corresponde, sin lugar a dudas, a la propia escuela.

El maestro al que aspiramos

En la determinación del tipo de formación —tanto inicial como continua— que debemos dar a nuestros docentes, un primer aspecto es definir a qué maestro se aspira, lo que lógicamente dependerá de las condiciones concretas de cada país.

El maestro al que aspiramos no puede verse solamente por el nivel académico que se alcance. Hoy nos enfrentamos a un mundo unipolar y hegemónico, donde nuestro pueblo enfrenta la más trascendental y decisiva de sus batallas ideológicas, y a los paradigmas universalmente aceptados hemos incorporado nuestra aspiración actual, vista en su mayor integridad, para emprender la nueva revolución que hoy nos hemos propuesto en la educación de lograr «un pueblo verdaderamente culto, masivamente culto».

¿Qué debe caracterizar a ese maestro al que aspiramos?

- Ser ejemplo de cualidades revolucionarias y morales que le permitan formar los valores de los que deben ser portadores nuestros niños y jóvenes.
- Poseer una cultura general integral.
- Dominar el contenido de las materias que explica.
- Dominar las vías y métodos para el diagnóstico de sus alumnos, de la familia y la comunidad y para la adecuada dirección del aprendizaje y la formación integral de sus educandos, con un carácter activo, reflexivo y desarrollador.
- Poseer habilidades comunicativas.
- Utilizar eficientemente en el proceso docente educativo los medios audiovisuales de que dispone cada escuela.
- Ser capaz de autoevaluar sus resultados y de orientar su autosuperación.
- Estar en capacidad de identificar los problemas que afectan los resultados de su desempeño pedagógico, determinar sus causas y aplicar con métodos científicos las vías adecuadas para su solución.

¿Cómo perfeccionar la preparación y la labor del maestro en ejercicio?

El problema no está sólo en resolver una mejor preparación en las carreras pedagógicas, pues ella no concluye con el pregrado. Ese es sólo el comienzo, ya que el maestro:

- enriquece cada día su preparación con la práctica en el aula
- está obligado a actualizarse sistemáticamente con los nuevos avances de las ciencias
- debe elevar su nivel cultural general —en su más amplio sentido— permanentemente.

¿Cómo lograr entonces que esto se concrete en aquellos elementos que son esenciales para su idoneidad y la base de la optimización del proceso docente educativo?

¿Cuál es el punto de partida —en la escuela— para definir lo que necesita el maestro en ejercicio para perfeccionar su preparación y alcanzar mejores resultados en el aprendizaje y la formación integral de sus alumnos?

La evaluación profesoral es un componente clave del proceso de dirección, ya que ésta —como reflejo del resultado de una etapa de la labor del maestro— permite trazar y concretar las nuevas metas por alcanzar, tomando como referencia el resultado esperado en sus alumnos.

¿Qué debe aportarnos la evaluación profesoral y cómo es decisiva en la elevación de la preparación del maestro? Esta es una referencia válida para los que dirigen el proceso, pero, en primer lugar, para los propios docentes.

La evaluación debe garantizar un diagnóstico objetivo y preciso del nivel de preparación y de los resultados, concretados en: cómo logra que sus alumnos aprendan el contenido previsto para el grado, cómo logra formarlos integralmente, qué influencia ejerce en su colectivo.

Diversas son las fuentes de que podemos valernos para hacer esa evaluación lo más objetiva y personalizada posible, pero resultan imprescindibles:

- los resultados de sus alumnos a nivel del aprendizaje y de la educación integral
- el nivel de preparación que demuestra en las actividades docentes y metodológicas
- los resultados de las diferentes formas organizadas de superación en que se encuentre

La evaluación no puede ser un momento al concluir el curso ni la decisión unipersonal del director. Para que esto no ocurra, deben cumplirse entonces las siguientes condiciones:

- Sistematizar el control del proceso docente educativo, en particular la calidad de la clase.
- Registrar permanentemente todas las incidencias que se produzcan en el trabajo del maestro.
- Integrar los resultados por etapas, incluyendo el aprendizaje de los alumnos y su formación integral.
- Discutir sistemáticamente los resultados parciales.
- Lograr un análisis colectivo, donde participen todos los trabajadores y el consejo de dirección, aportando todos los elementos necesarios, así como incorporando todos los que brinde la estructura municipal a través de sus controles y visitas a la escuela.

Si se sigue el camino lógico de que detectando los problemas y sus causas es posible definir las vías para su solución, la individuación de este proceso nos lleva a que la evaluación permite la caracterización de cada docente, y que de ella se deriven las vías para resolver los problemas o para elevar a planos superiores su desempeño profesional.

El diagnóstico no sólo debe aportarnos deficiencias o carencias, también debe precisar potencialidades. Es por ello que el carácter de estimulación de la evaluación profesoral debe resaltarse en el análisis colectivo de este proceso, y también en el plano individual. La estimulación también hay que entenderla en el sentido de que quien no obtenga buenos resultados sienta que puede llegar a alcanzarlos con su esfuerzo y la ayuda que necesita, y que ésta le sea ofrecida oportunamente.

Porque, ¿quién debe ser el más interesado en que en su plan individual se fijen con claridad las metas —alcanzables— a que debe llegar y las vías para elevar su preparación? Sin dudas, el mismo maestro.

Si partimos de que los principales problemas deben tener como escenario para su solución la propia escuela, resulta necesario entonces precisar qué responsabilidad corresponde a sus principales órganos en este proceso y cómo deben actuar los niveles superiores para perfeccionar la preparación y la labor de los maestros.

¿Qué papel corresponde entonces a los niveles municipales y provinciales de dirección y a los institutos superiores pedagógicos?

Si bien la escuela es la célula básica de donde parte la concepción de superación que requiere el maestro y que es allí donde se desarrollan las principales acciones dirigidas a

ese fin, es responsabilidad de las enseñanzas (provincial y municipal) dominar la situación de sus maestros, y de conjunto con el ISP diseñar la estrategia general que —sobre la base de las regularidades— se dirija a resolver las dificultades y potenciar las posibilidades.

Un elemento clave en la preparación de las estructuras subordinadas para la dirección del trabajo constituye hoy el entrenamiento metodológico conjunto, método dirigido a lograr que las acciones de evaluación, caracterización de las dificultades, trabajo metodológico y superación que se realizan para su solución cumplan sus funciones. Hay que garantizar, por lo tanto, que en la práctica se aplique el método con efectividad, lo que presupone:

- Poseer una adecuada información sobre los resultados de la escuela, integrándolos con los que demuestren los instrumentos que se apliquen para actualizar el diagnóstico.
- Demostrar al colectivo pedagógico que ambos se corresponden con el desempeño de la actividad laboral que se realiza en la escuela.
- Determinar las causas de los resultados.
- Demostrar que ese mismo colectivo tiene potencialidades para resolver los problemas encontrados, a partir del intercambio de todas las experiencias al respecto.

Ello debe dejar en condiciones a la escuela para ejecutar sus propias actividades metodológicas, bajo la dirección del director y de los jefes de ciclos o departamentos, que son las estructuras básicas en que se organizan los docentes, según el nivel de enseñanza de que se trate, donde se concreta el trabajo interdisciplinario imprescindible para asumir los retos actuales de la educación. El proceso de integración de las ciencias que caracteriza al mundo actual no puede estar ausente de la escuela y debe alcanzarse en el trabajo conjunto en que las asignaturas de un área se relacionan entre sí y con las de otras áreas.

Es en este nivel donde se concreta el trabajo metodológico fundamental que se va a desarrollar en la escuela; donde se planifica, controla y evalúa sistemáticamente la labor de cada docente.

De igual forma, en el caso de la enseñanza media, es importante la labor integrada de los profesores de distintos departamentos que convergen en un mismo grupo docente, los que garantizan la unidad de influencias y evalúan sistemáticamente el resultado integral que se alcanza en los alumnos. Esta organización interna del grado retroalimenta sistemáticamente a los departamentos en cuanto al desempeño y resultados de los docentes y debe existir una interrelación muy estrecha de estos órganos.

Es importante significar, sin embargo, que cada ciclo o departamento no constituye un elemento independiente en la labor de la escuela; ésta debe dar coherencia en su conjunto a las acciones que, partiendo del diagnóstico de sus profesores y alumnos y de la comunidad en que está enclavada, la institución se proponga como metas para alcanzar. Le corresponde a ella, entonces, diseñar el conjunto de actividades que, partiendo de la auto-preparación de cada maestro y de sus necesidades, se realizan de forma sistemática y colectiva para elevar la preparación político-ideológica, científica y pedagógica del claustro.

El criterio equivocado de que sólo se considera que un docente se está superando cuando está en un curso hay que desterrarlo definitivamente, y establecer una escala

jerárquica para tener en cuenta, tanto por los que dirigen y controlan como por los propios maestros, en la que resulta esencial destacar:

- El papel insustituible de la autosuperación, como primer elemento por considerar en todo diseño individual de superación. Ella no es espontánea, debe responder a necesidades y controlarse sistemáticamente, con plazos concretos para su materialización, lo que no excluye la libertad del docente de autosuperarse en cualquier rama de su interés profesional o cultural, lo que también contribuye a elevar su nivel y resultados profesionales.
- El intercambio colectivo que se realiza en la escuela, lo que posibilita el análisis colectivo de los problemas, la transmisión de experiencias positivas y la introducción de éstas y de los resultados de las investigaciones en la práctica del aula.

Al tomar en cuenta estos dos puntos de partida, el diseño de la superación debe contemplar entonces sus diferentes modalidades, considerando el nivel de desarrollo de los ISP, de las enseñanzas y de los docentes en particular.

Determinación de las necesidades y definición de la estrategia de superación

Por todo lo anterior, resulta evidente que —para establecer una adecuada estrategia de superación a corto, mediano y largo plazo— se requiere una adecuada determinación de las necesidades individuales de cada docente y de las del colectivo pedagógico, a partir de la correcta caracterización técnica del estado de su preparación, de sus insuficiencias y potencialidades y el nivel de aspiración que se desea alcanzar. Ello determina que se puedan identificar quiénes se encuentran por debajo de las exigencias, en un nivel medio o por encima de ellas.

A partir de este criterio se define la estrategia de superación, en la que intervienen la escuela —en que se concreta el plan individual de cada docente— y las estructuras técnicas y de dirección de municipios y provincias; las que de conjunto con la universidad pedagógica diseñan las diversas opciones y modalidades para la superación y el perfeccionamiento de los docentes.

Es en este proceso en el que se articulan dialécticamente la centralización, que permite definir los objetivos estratégicos que alcanzar, y la descentralización, que garantiza que la táctica que se va a seguir corresponda a las características y necesidades de cada lugar, así como a los recursos materiales y humanos de que se dispone para alcanzarlos. Ello garantiza, a la vez, la debida articulación entre la unidad y diversidad del sistema.

En la definición de las diversas modalidades que se organizan académicamente para elevar la preparación de los docentes —para lo cual existe un amplio espectro de variantes—, se debe tener presente:

- si corresponden al nivel de desarrollo de los docentes
- qué se espera alcanzar de ellos una vez concluida esa superación
- qué proyección existe para su desarrollo futuro

Modalidades para la superación profesional y la formación posgraduada

Las modalidades que se desarrollan para elevar el nivel profesional de los docentes corresponden a las definidas para toda la educación superior en Cuba y abarcan dos grandes categorías: la superación profesional y la formación académica de posgrado.

La superación profesional tiene como objetivo esencial contribuir a elevar la efectividad y calidad del trabajo, así como la formación cultural. Su forma principal está constituida por la autosuperación, que se realiza simultáneamente con el ejercicio de la docencia. Existen también los entrenamientos —especialmente dirigidos a la adquisición de habilidades o a la asimilación de nuevas técnicas y procedimientos de trabajo—, los cursos y el diplomado.

Los cursos se dirigen fundamentalmente a la profundización, actualización o complemento de los conocimientos y habilidades, e incluso a la recalificación, si resultara necesaria. Esta última modalidad constituye una prioridad para aquellos docentes en los que se han detectado insuficiencias en su desempeño, ya sean éstas referidas al dominio de las materias como a las de carácter metodológico o de dirección pedagógica de la formación de sus alumnos.

Son utilizados también para la habilitación o capacitación del personal docente en el uso de nuevas técnicas, como ocurre en la actualidad por la introducción masiva de la informática en todos los niveles de educación. Esto ha requerido preparar de forma emergente —y utilizando diversas vías— a los profesores que impartirán esta asignatura y capacitar al resto del personal docente para que pueda hacer uso adecuado de este medio en la escuela, en un proceso que en breve plazo permitirá tener capacitados a todos los docentes del país.

Los cursos pueden tener diferente modalidad y duración, tanto en encuentros periódicos simultáneos con la actividad laboral como en periodos a tiempo parcial o completo de hasta un curso escolar. Cuando aborden resultados de investigaciones o aspectos trascendentales de actualización, los cursos serán considerados de posgrado.

La posibilidad de diseñar la superación según las necesidades reales y su carácter descentralizado permite que se estructuren simultáneamente cursos diferentes para variados grupos de docentes, cuyo contenido puede estar dirigido tanto a aspectos psicopedagógicos —de las didácticas especiales o el contenido científico de las disciplinas—, como a otras áreas referidas a temas culturales, históricos, filosóficos, de metodología de la investigación, sobre educación ambiental, sexual, salud, etc. La descentralización en cuanto al diseño y ejecución de los cursos favorece que las facultades pedagógicas diversifiquen el campo de su atención.

Otra modalidad de la superación profesional son los diplomados, constituidos cada uno de ellos por un grupo de cursos articulados entre sí, que deben incluir, además, la realización de un trabajo teórico y/o práctico final. Posibilitan la formación especializada de los graduados, al proporcionar conocimientos y habilidades en aspectos de un área particular de las ciencias.

La formación académica de posgrado permite alcanzar un nivel cualitativamente superior desde el punto de vista profesional y científico; se reconoce con un título oficial o grado científico, mediante las maestrías y el doctorado. La definición de qué docentes deben incorporarse a ellos requiere de una proyección que responda a los intereses del

desarrollo educacional del territorio, en articulación con sus intereses individuales y posibilidades, y constituye una vía de estimulación a los de mayor desarrollo.

Cabe señalar, por otra parte, que en el sistema de superación profesional y de la formación académica de posgrado se conciben especialmente actividades dirigidas al perfeccionamiento del personal que labora en las estructuras técnico-pedagógicas, tales como asesores, supervisores, directivos de centros y de otros niveles.

Especial atención se brinda en este sentido a la selección de los mejores egresados de las carreras pedagógicas, a los que se denomina Reserva Especial Pedagógica, que constituyen una cantera de jóvenes cuadros para la educación y que reciben, simultáneamente con su entrenamiento en cargos técnicos y de dirección en las escuelas, diferentes modalidades de elevación de su preparación y se orientan hacia la formación académica de posgrado.

Un elemento que posibilita la incorporación del personal docente a las diferentes modalidades de superación y perfeccionamiento de su preparación son las facilidades que se brindan para ello por el sistema educativo. Éstas comprenden tanto la inclusión de horarios para la superación dentro de su tiempo laboral como la liberación a tiempo completo, por periodos de hasta un curso escolar con salario completo y todos los derechos laborales; facilidad esta última de la que disfrutaban cada año miles de maestros y que se ha mantenido aun en las difíciles condiciones económicas que ha tenido que enfrentar el país.

Resulta fundamental, asimismo, que hoy consideremos cómo se han ampliado las posibilidades de superación en el campo de la cultura general y política, dirigidas a garantizar que las exigencias planteadas para lograr una mayor cultura integral de nuestra población se puedan materializar, a partir de los recursos que la dirección del país ha puesto a la disposición de alumnos y docentes en las escuelas; lo que nos pone en una situación privilegiada para ampliar —sin límites— el horizonte cultural de los maestros.

Es por ello tan importante que hoy prioricemos —como parte de la concepción de la superación— los diferentes programas nacionales dirigidos a la elevación de la cultura del pueblo, que se brindan por la televisión nacional, como son: las Mesas Redondas Instructivas e Informativas, los cursos de Universidad para Todos y las transmisiones del Programa Audiovisual para cada enseñanza, que incluye segmentos específicos dirigidos a la Superación Cultural para Maestros.

De igual forma, en todos los centros docentes de todas las enseñanzas se cuenta con medios computarizados, a través de los cuales también es posible acceder a diferentes materiales de consulta.

El papel de la investigación en la formación continua del personal docente

Contar con un sistema orgánicamente bien estructurado para alcanzar la superación continua de todos los docentes es, sin duda, un factor de gran influencia para producir transformaciones positivas en la educación, pero un verdadero salto cualitativo requiere que:

- el maestro sea el primer crítico de su propia obra
- el maestro sea el primer investigador de los problemas que ocurren con sus alumnos y en el entorno de su actividad en la escuela

De ahí la importancia de que éste desarrolle el espíritu de indagación, la capacidad de identificar los problemas que lo rodean y la inquietud por averiguar las causas para —a través de su propia labor pedagógica— propiciar las soluciones que mejor se avengan a las características de sus alumnos, de su escuela, de su comunidad y de él mismo.

Esta proyección del trabajo aún no alcanza en nuestro caso los niveles deseados, pero progresivamente se va incrementando la introducción de innovaciones en la práctica escolar, favorecida por una mayor descentralización en la toma de decisiones. Hoy se aprecia la creciente participación de los maestros y profesores en formas y encuentros científicos en los que también participan los estudiantes de la formación inicial; en los que se presentan y discuten experiencias de avanzada y, cada vez en mayor medida, resultados de investigaciones vinculadas a los programas territoriales o que tributan a los programas ramales, formas básicas de organización de la actividad científica en nuestro país.

Estas actividades —que posibilitan la generalización de experiencias y la introducción inmediata de los resultados— se organizan desde la propia escuela y en los restantes niveles (municipios, provincias y país), siendo unas de las más importantes las jornadas donde se seleccionan a quienes nos representan en los Congresos Internacionales de Pedagogía, que se celebran en el país cada dos años. Con vistas a su última edición, celebrada en febrero de 2001, fueron presentados en los encuentros a nivel de centro 121 184 trabajos, lo que representa el 68,5% del personal activo del país.

Esta concepción de la actividad científica también presupone que los temas de tesis de las maestrías y doctorados se relacionen directamente con las prioridades definidas en cada lugar y que estén dirigidos a brindar soluciones concretas a dichos problemas.

La integración funcional de las universidades pedagógicas con las estructuras educacionales en cada territorio también propicia, como una vía fundamental de introducción de los resultados de las investigaciones, su inclusión en las diferentes formas de la educación posgraduada.

Evaluación de los resultados

Todo sistema de formación, tanto inicial como continua, requiere ser evaluado para poder medir los avances, reconocer las insuficiencias y regular el proceso en una nueva etapa. En cualquier caso, es importante reconocer que esto debe estar referido, fundamentalmente, a los resultados que se alcancen en sus alumnos.

Existen diversas fuentes que de forma sistemática nos pueden aportar elementos esenciales para evaluar periódicamente los resultados alcanzados y regular tanto lo relativo a la formación de pregrado como al sistema de superación, entre las cuales podemos considerar:

- valoración sistemática a través del sistema de trabajo que ejercen tanto la estructura educacional de provincias como los ISP
- seguimiento al egresado
- investigaciones específicas dirigidas a medir el impacto de la superación
- diversos indicadores que se apliquen para evaluar la calidad de la educación.

a) Valoración sistemática a través del sistema de trabajo

La integración de las direcciones educacionales con los institutos superiores pedagógicos permite contar con un sistema de trabajo que permanentemente aporta elementos de retroalimentación sobre la formación inicial y en ejercicio del personal docente, como son:

- La evaluación, planificación, ejecución y control de los resultados de los entrenamientos metodológicos conjuntos e inspecciones que realizan sistemáticamente los órganos de dirección integrados.
- El control personal y el intercambio con alumnos y trabajadores que ejercen directamente los principales dirigentes de las direcciones provinciales, municipales y el ISP, tanto en la escuela como en la propia universidad pedagógica, ya que sus estudiantes se mantienen vinculados a centros docentes con actividad responsable desde el primer año de la carrera y son una fuente vital para obtener información sobre el estado de la educación.
- Los resultados de la evaluación profesoral.

b) Seguimiento al egresado

A nivel regional se ha venido brindando en los últimos años una mayor importancia al seguimiento de los graduados, ya que constituyen un elemento esencial no sólo para evaluar los resultados de la formación inicial, sino como fuente de información precisa sobre lo que debe constituir la formación continua en el marco de determinadas regularidades, derivadas de la introducción de innovaciones y cambios esenciales en el sistema educativo.

No hay que olvidar, por otra parte, que aunque en Cuba los estudiantes de los ISP tienen una inserción directa en la práctica de la escuela desde el primer año —con un carácter ascendente en complejidad e independencia a lo largo de la carrera—, hay conciencia de que la inserción profesional de los recién graduados requiere una atención especial.

Es por ello que se aplica un tratamiento diferenciado en el trabajo metodológico que se realiza en la escuela y a través de las modalidades de superación, adecuándolas a sus necesidades reales, que toman en cuenta la evaluación integral que se realiza a todo estudiante antes de graduarse y que permite tener una caracterización sobre el nivel de desarrollo alcanzado por éste. Atención particular reciben también los que pasan a integrar la Reserva Especial Pedagógica, como ya se ha explicado.

Otro importante elemento lo constituyen algunas investigaciones específicas dirigidas a estudiar el comportamiento de los graduados en los dos primeros años de su vida profesional, así como los intercambios sistemáticos que se producen en todos los niveles, tanto con ellos como con los estudiantes en pregrado, las que resultan muy valiosas para rediseñar las acciones de la formación.

c) Medición del impacto de la superación

La medición del impacto de las diferentes acciones de la superación requiere la valoración constante y sistemática de sus resultados, comparar su correspondencia con los objetivos propuestos, conocer en qué y hasta dónde se han transformado los recursos humanos en que se ha incidido mediante el sistema puesto en práctica.

En los estudios que al respecto se acometen, se toman en cuenta como principales variables:

- nivel de satisfacción a las necesidades de superación de los docentes
- resultados del trabajo de los egresados de las diferentes actividades de superación
- motivación por la superación

Cada una de estas variables se mide a través de indicadores concretos, mediante el seguimiento de una muestra intencional de docentes en diferentes niveles de desarrollo. Los resultados de estas investigaciones permiten retroalimentar el sistema y prever nuevos niveles de exigencia.

d) Evaluación de la calidad de la educación

Uno de los aspectos en que hoy centran su atención los diferentes sistemas educativos está referido a la concreción de sistemas que permitan evaluar con objetividad la calidad de la educación.

Esto tiene una gran importancia para reconocer la efectividad de la formación permanente de los docentes, ya que la preparación de éstos constituye uno de los factores asociados principales en la elevación del aprendizaje de los alumnos y en su formación integral, donde en última instancia se manifiesta el resultado de la labor de los maestros y profesores que dirigen el proceso docente-educativo en cada enseñanza.

Esto fue corroborado en los resultados del primer estudio del Laboratorio Latinoamericano de Calidad de la Educación, donde Cuba alcanzó la mayor puntuación, sobresaliendo por encima del resto de los países de la región.

Sin embargo, haber alcanzado dichos resultados y encontrarse en la posición privilegiada de haber cumplido con gran anterioridad las metas principales planteadas en Educación para Todos (Jomtien, 1990), así como los objetivos del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe, lejos de disminuir las acciones para continuar elevando la calidad de la educación, nos plantean un gran reto y nuevas metas.

Es por ello que actualmente se confiere una gran atención a la estructuración de la actividad científica mediante Programas Ramales, que en el sector educacional dirige el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas y al que se integran diversos proyectos de investigación encaminados a buscar soluciones a los problemas priorizados. Dentro de dichos programas se encuentran precisamente los referidos a la formación y el desempeño del personal docente y la evaluación de la calidad de la educación en Cuba.

Conclusiones

A modo de conclusiones sólo quisiéramos resaltar algunas ideas que consideramos esenciales:

- La formación inicial y en ejercicio deben estar estructuradas en sistemas que den unidad y coherencia a la formación del personal docente con carácter permanente.
- Para concebir una adecuada concepción de la formación docente se debe tener bien definido a qué maestro se aspira, lo que estará en correspondencia con las condiciones concretas de cada país.

- La preparación del docente no termina cuando concluye su formación inicial, ese es sólo el punto de partida.
- El sistema de formación docente tiene que tener un vínculo permanente con el resto del sistema educativo.
- El criterio equivocado de que un maestro sólo se supera cuando está en un curso hay que desterrarlo y establecer una escala jerárquica para tener en cuenta tanto por los propios maestros como por quienes los dirigen.
- Resultan insustituibles la autosuperación, como primer elemento en todo diseño individual de superación, y el intercambio colectivo que tiene como escenario la propia escuela.
- Para establecer una adecuada estrategia de superación se requiere una adecuada determinación de las necesidades individuales de cada docente y de las del colectivo pedagógico.
- En la definición de las diversas modalidades que se organizan académicamente para elevar la preparación de los docentes se deben tener presentes: su correspondencia con el nivel de desarrollo que poseen, qué se espera de ellos una vez concluidas aquéllas y qué proyección existe para su desarrollo futuro.
- Un salto cualitativo en la educación requiere que el maestro se convierta en investigador de los problemas que enfrenta en el entorno de su labor docente educativa.
- Todo sistema de formación docente requiere ser evaluado para poder medir los avances, reconocer las insuficiencias y regular el proceso en una nueva etapa.

La preparación del personal docente constituye uno de los principales factores asociados a la elevación del aprendizaje de los alumnos y de su formación integral.