

Formación docente:
un aporte a la discusión.
La experiencia de algunos países

UNESCO/OREALC
Santiago, Chile, 2002

Se puede reproducir y traducir total y parcialmente
El texto publicado siempre que se indique la fuente.

Los autores son responsables por la selección y
presentación de los hechos contenidos en esta
publicación, así como de las opiniones expresadas
en ella, las que no son, necesariamente, las de la
UNESCO y no comprometen a la Organización

Publicado por la Oficina Regional de Educación
de la UNESCO para América Latina y el Caribe
UNESCO-Santiago

Traducción:
William Gallagher
Ernesto Leigh

Diseño portada: Claudia O'Ryan

Impreso en Chile por Andros Ltda.
Santiago, Chile, noviembre 2002

La edición de este libro ha sido posible gracias a la contribución voluntaria del Gobierno de España a las actividades del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe

Índice

Prólogo	9
Introducción	11
Políticas de formación docente en la mancomunidad del Caribe <i>Errol Miller</i>	15
La Formación Docente Continua en Chile. Desarrollo, Logros y Limitaciones <i>Beatrice Avalos</i>	35
Formación Docente en los Estados Unidos de Norteamérica: Tendencias recientes en sus prácticas y políticas <i>Eleonora Villegas-Reimers</i>	59
La formación inicial y permanente en España en contexto de la educación del siglo XXI <i>Teresa Mauri Majós</i>	91

La formación de los docentes en Francia. Los institutos universitarios de formación de maestros. IUFM <i>Georges Soussan</i>	123
La Formación Docente en Inglaterra: perspectiva nacional e internacional <i>Bob Moon</i>	147
Formación docente en Israel <i>Dr. Drori Ganiel</i>	169

Prólogo

En nuestra región se reafirma cada vez más la necesidad e importancia de perseverar en la búsqueda de la equidad y del mejoramiento de la calidad de la educación. En respuesta a estos desafíos, muchos han sido los esfuerzos por crear y promover programas, proyectos y acciones que fomenten innovaciones y cambios en las distintas áreas educativas, como la formación docente, la gestión, los contenidos y los materiales curriculares.

Mejorar la calidad de la educación significa promover procesos pedagógicos en el aula. Esto requiere establecer cambios más profundos en todas las dimensiones, principalmente en la formación de los docentes y en cómo éstos plantean el desarrollo de su labor profesional en el centro educativo.

La concepción de la enseñanza y del aprendizaje han sufrido transformaciones significativas, con importantes consecuencias sobre la forma de entender qué y cómo los estudiantes aprenden y, por consiguiente, qué y cómo se debe enseñar.

En la actualidad, las tareas tradicionales de los docentes se han diversificado, puesto que, para favorecer la diversidad y propiciar aprendizajes efectivos, los docentes deben considerar las distintas historias, trayectorias, situaciones, capacidades y expectativas que tienen los estudiantes. En este contexto, el rol del docente contempla una nueva concepción en el desarrollo de su profesión.

Al respecto, nos parece oportuno recordar que el centro educativo representa un eslabón clave en el sistema educativo. Dotarlo de coherencia y unidad implica

favorecer un trabajo integrado, de equipo y cooperativo de los docentes. Del mismo modo, se reconoce que el centro educativo es fundamentalmente un espacio de formación permanente: intelectual, social, profesional y humano tanto de sus alumnos como de sus docentes.

Las últimas investigaciones muestran que es esencial invertir en el clima educativo para mejorar los logros en los aprendizajes. En esta línea, docentes y alumnos deben desarrollar un sentido de pertenencia con respecto al centro educativo y a su integración en la comunidad. El hecho de reconocerse como parte integrante de un equipo, y de tener un ambiente favorable al proceso de enseñanza y aprendizaje es primordial para lograr una buena educación.

Hoy en día es evidente comprobar cómo se han extendido los espacios de aprendizaje. Se aprende tanto fuera como dentro del aula, lo cual ha cambiado la tradicional connotación del concepto de enseñar. Existe una nueva visión en el espacio, tiempo y entre los diversos actores involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Frente a esta realidad, la Oficina Regional para América Latina y el Caribe de la UNESCO ofrece un aporte a la discusión sobre las políticas de formación docente en los países para dar cuenta de los actuales retos que enfrenta la educación.

En este documento presentamos un conjunto de trabajos vinculados a la formación inicial y en servicio de diferentes países que, a pesar de estar en contextos sociales, políticos, económicos y culturales muy distintos, tienen la misma preocupación por buscar una formación docente adecuada a la realidad de nuestros días.

Es ésta una primera publicación sobre el tema y, dada su relevancia, no será la última. Es nuestro interés seguir realizando otras donde se extraigan más experiencias mundiales y, especialmente, de nuestra región.

Este documento pretende abrirse a la reflexión, a la búsqueda, y al intercambio con el propósito de vislumbrar nuevos caminos que permitan a los docentes ser verdaderos protagonistas de los cambios educativos.

Agradecemos al Gobierno de España, a través de su Ministerio de Educación, el aporte financiero que ha posibilitado la realización y entrega de este importante documento.

Ana Luiza Machado
Directora Regional de Educación
UNESCO Santiago

Introducción

Errol Miller presenta un artículo donde se identifican y discuten las políticas y prácticas en la formación y perfeccionamiento docente que han sido adoptadas en el Caribe Inglés. Se advierte que en el actual contexto sociocultural de la región no es suficiente concentrarse únicamente en el desarrollo profesional de los docentes, en términos de mejorar sus saberes en cuanto a los contenidos de las asignaturas que enseñan y en los aspectos pedagógicos. En este sentido, los docentes deben verse a sí mismos, con relación a sus sociedades y a los cambios que se producen tanto a nivel local como global. En ocasiones, su formación es ajena a la creciente complejidad de los diversos temas sociales y culturales que afrontan las escuelas. Por ello, las nuevas políticas vinculadas a la formación docente tienden a cubrir esta necesidad.

Beatrice Avalos aborda la realidad de la formación docente continua en Chile. Describe cómo los gobiernos democráticos de los años 90 y comienzos del 2000 enfrentan el tema de la formación docente. En este sentido sostiene que no se elaboran políticas propiamente de formación docente continua, detectándose que otras políticas afectan indirecta o directamente las oportunidades de formación inicial y en servicio. Asimismo, realiza un análisis sobre los logros y las limitaciones observadas al respecto, y concluye con la necesidad de hacer más decidida una definición de políticas de formación continua que considere la responsabilidad que tiene el Estado, como también los aportes que pueden ofrecer las organizaciones no gubernamentales y privadas.

Eleonora Villegas Reimers analiza la formación docente en los Estados Unidos, ofreciendo una descripción general de los cambios existentes y sus orígenes. A su vez, indica que la transformación en dicha formación está relacionada con el cambio de enfoque en la sociedad estadounidense. En este contexto, en primer lugar los docentes fueron concebidos como trabajadores y después como profesionales; y en segundo lugar su preparación fue definida como entrenamiento, y más tarde sustituida por educación y desarrollo profesional. Cabe destacar que las repercusiones de este cambio de paradigma fueron significativas, ya que cambiaron las estructuras de las escuelas y las instituciones de formación docente, modificándose también la interacción entre ambas. Por último, plantea el tipo de conocimientos, habilidades y actitudes que deben tener los docentes, y finaliza con recomendaciones generales para educadores y para quienes deciden en las políticas.

Teresa Maurí Majós, en el contexto de la educación del siglo XXI, aborda la formación inicial y permanente en España. En este campo, analiza las directrices del futuro de la formación del profesorado en la nueva sociedad del conocimiento y de la información, y el modelo español de formación del profesorado. Considerando los actuales cambios sociales, laborales y educativos, la formación profesional de los docentes debe orientarse para reconstruir el papel de la educación escolar en esta nueva sociedad. Del mismo modo, tiene que preparar a los docentes para desarrollar una propuesta de educación obligatoria con objetivos comunes a todos los alumnos; para elaborar críticamente los conocimientos; para dominar las nuevas tecnologías y fomentar el uso de formas estratégicas de organización, e impulsarlos para un ejercicio profesional donde sean capaces de hacer autocrítica y mejorar su práctica.

Georges Soussan presenta la formación docente en Francia definiendo un sistema educativo abierto, permeable a las influencias externas y en continua evolución para responder a los nuevos contextos sociales, culturales, económicos y políticos en los cuales está inmerso. Se exponen las modalidades de formación de los docentes de la enseñanza primaria y secundaria, analizándose al mismo tiempo sus aspectos críticos. Del mismo modo, plantea que la formación inicial debe proseguir en una formación continua, y ambas deben concebirse como etapas de un mismo sistema de formación que integra la investigación. Un sistema de estas características implica la creación de un trabajo conjunto entre investigadores, formadores y docentes dentro de los centros de formación e investigación, y que debe interactuar de manera permanente con los centros educativos, generándose así una alternancia entre la escuela y la institución de formación.

Bob Moon analiza la formación docente en Inglaterra desde una perspectiva nacional e internacional. En primera instancia presenta un escenario internacional de la formación docente, sugiriendo que ésta enfrenta problemas y desafíos comunes en todas las partes del mundo. En segunda instancia profundiza el modelo inglés de for-

mación inicial y en servicio para docentes: desarrollo profesional permanente. Se señala que este sistema ha sufrido grandes reformas en la última década. Un aspecto de la reforma inglesa ha sido la incorporación de la educación abierta y a distancia que emplea las nuevas tecnologías de información y comunicación. Por último, describe brevemente la relevancia de estos proyectos en el debate global sobre el futuro de la formación docente.

Drori Ganiel muestra la formación docente en Israel, donde la educación representa una posición clave en las prioridades del país, puesto que a través de ella se asumen muchos de los desafíos que enfrenta la sociedad israelí, entre otros la inmigración proveniente de culturas diversas, destacándose que una cuarta parte de la población actual fue absorbida en la última década. Asimismo, realiza un análisis del perfil de los educadores, del tipo de estudiantes, de las condiciones de su admisión, de la estructura y duración de los estudios, de las asignaturas, la práctica profesional y del trabajo que se lleva a cabo, y de igual modo, de los estudios necesarios para proseguir a un segundo grado. A continuación detalla brevemente las actuales orientaciones del sistema de formación docente y, para finalizar, aborda el perfeccionamiento docente del director de escuela, del inspector integral y del director del departamento de educación en los municipios.

Políticas de formación docente en la mancomunidad del Caribe

*Errol Miller**

El Caribe como región siempre ha sido definido de distintas maneras. Quizás la definición más inclusiva es la que define la región geográfica y culturalmente como la zona que limita al norte con Bermuda y las Bahamas, al oeste con Belice situada en el territorio continental de América Central, al este con el arco de islas que se extiende hasta Barbados y al sur con Guyana, Surinam, Cayenne y Venezuela en el territorio continental de Sudamérica y con las islas de Aruba, Curaçao y Bonaire. En esta definición estarían incluidos los territorios de habla holandesa, inglesa, francesa y española. Algunas definiciones menos inclusivas han agrupado algunos territorios caribeños con otros grupos dejando al resto como el Caribe. Por ejemplo, Cuba y la República Dominicana suelen clasificarse como formando parte de América Central o incluso de América Latina. Martinica, San Martín, Guadalupe y Cayenne son oficialmente parte de Francia. Con frecuencia, Puerto Rico y las Islas Vírgenes Norteamericanas no son incluidos en cónclaves caribeños dada la relación que existe con los Estados Unidos. Luego están las posesiones holandesas y británicas que a veces son excluidas dado el hecho que nos son países independientes. El punto es que si empleamos un criterio

* Errol Miller: Director del Institute of Education. University of the West Indies, Mona Campus. Kingston, Jamaica.

geográfico es posible llegar a una definición inclusiva del Caribe, ya que los factores políticos, culturales y lingüísticos suelen operar como criterios exclusivistas que tienden a subdividir la región.

Si bien se hubiera preferido utilizar la definición más inclusiva del Caribe en este documento, el tiempo disponible para su preparación no lo permitió. En consecuencia, en este trabajo sólo se hará mención de los territorios de habla inglesa o de la Mancomunidad del Caribe, como se acostumbra a llamar a esta subregión. Ella incluye los países independientes de habla inglesa y las posesiones británicas.

PROPOSITO Y CLARIFICACION DE TERMINOS

El propósito de este trabajo es identificar y analizar las políticas de formación docente que han sido adoptadas en esta subregión. Se abordarán principalmente temas relacionados con las nuevas políticas, proyectos y programas de formación docente desde comienzos de la década de los noventa.

Este enfoque en la formación docente significa mostrar un renovado interés en un tema antiguo y a la vez darle un mayor énfasis. Ya que la educación no es solamente una profesión antigua sino que, además, la historia de la escolarización masiva en la Mancomunidad del Caribe ha sido una trayectoria paralela a la del mundo desarrollado. Por lo tanto, la formación docente tiene una larga y fuerte tradición en la subregión.

Dada la estrecha relación que existe entre la escolarización, los maestros y la estructura de la sociedad, no sería aconsejable entrar a una discusión detallada de las nuevas políticas, proyectos y programas de formación docente, sin previamente destacar algunas características importantes de la evolución que ha experimentado la escolarización y la enseñanza en la Mancomunidad del Caribe.

Los primeros institutos pedagógicos del Caribe fueron fundados en 1830 alrededor de la época en que institutos similares se creaban en Inglaterra. Si bien existen numerosas similitudes tanto en términos de historia como de organización, existen varias diferencias en su práctica. El uso que se le ha dado a los términos formación docente en servicio y antes del servicio, si bien estos presentan diferencias poco importantes en la práctica, puede ser motivo de gran confusión.

El término formación antes del servicio generalmente se utiliza para designar la preparación formal que recibe el docente antes de comenzar a ejercer la profesión docente, en tanto que la formación en servicio generalmente se refiere a la preparación no formal que se lleva a cabo en el lugar de trabajo. La práctica de la Mancomunidad del Caribe no observa estas precisas distinciones. Muchas personas son empleadas como maestros antes que hayan recibido instrucción formal como docentes. En estos casos la formación profesional del maestro ocurre en forma posterior al empleo. El término formación profesional inicial, en lugar de formación antes del servicio, describe mucho más correctamente la situación del Caribe. Por otra parte, la forma-

ción antes del servicio es sólo una modalidad a través de la cual se ha impartido la formación inicial de docentes. Por consiguiente, en la Mancomunidad del Caribe el término formación en servicio bien podría referirse tanto a la formación inicial como a la formación no formal en el lugar de trabajo. Por lo tanto, cuando en este documento se usen los términos “en servicio” y “antes del servicio”, se estarán empleando con el significado utilizado en la Mancomunidad del Caribe

ANTECEDENTES

Desde su comienzo en la década de los 30 hasta la década de los 50, la formación docente antes del servicio siguió esencialmente el mismo patrón:

- La formación antes del servicio estuvo limitada a los maestros de nivel primario. No existía capacidad local para formar a maestros de nivel secundario.
- En comparación con la fuerza docente en las escuelas, la proporción de docentes en vías de formación era muy inferior. En el año 1955, por ejemplo, en la Mancomunidad del Caribe, la proporción de docentes formados en los sistemas de educación primaria de los diferentes países fluctuaba entre el 7 y el 45 por ciento.
- La gran mayoría de los maestros de escuelas primarias eran reclutados entre los alumnos más capaces de la escuela primaria. Luego los candidatos se integraban a un sistema de estudiantes-maestros desde donde se seleccionaba a través de un examen a quienes ingresarían a los institutos pedagógicos.
- El programa de los institutos pedagógicos tenía una duración de dos o tres años y su trayectoria era paralela a la de la educación secundaria en términos de asignaturas, excepto que agregaba instrucción pedagógica.
- Los maestros de nivel secundario eran reclutados entre los mejores alumnos que aprobaban los exámenes Cambridge que se rendían al final de la educación secundaria y otorgaba calificación a los expatriados, principalmente de Gran Bretaña. Las personas locales que deseaban adquirir una formación docente debían viajar al extranjero para obtenerla.

Entre mediados de la década de los 50 y finales de la década de los 80, hubo grandes mejoras y cambios en la provisión de formación docente antes del servicio. Los avances más significativos se listan a continuación:

- Sustancial expansión de ingresos a institutos pedagógicos responsables por formar a maestros de escuelas primarias. Como resultado de esto, actualmente la gran mayoría de los maestros de escuelas primarias de la región ha recibido educación en instituciones de educación superior. De hecho, todos los maestros de escuelas primarias de las Bahamas y Barbados han recibido formación a través de programas de la modalidad antes del servicio.
- El nivel académico de los programas diseñados para maestros de escuelas pri-

marías ha ido mejorando en forma significativa, ya que los programas antes del servicio requieren, como punto de partida, aprobar la educación secundaria. La formación de maestros primarios ya no se superpone con la educación secundaria.

- Se creó capacidad local para formar maestros de educación secundaria y maestros para escuelas especiales. Como resultado de lo anterior, la mayoría de los docentes de educación secundaria y de docentes para escuelas especiales han recibido formación profesional.
- Se impulsaron iniciativas tendientes a preparar docentes de educación para la primera infancia dentro del sistema formal de formación docente y en forma separada de la formación de maestros de escuelas primarias.

Se ha creado una diversidad de modelos de entrega de formación antes del servicio. Estos incluyen programas que contemplan dos años de estudio “intramuros” más un año de pasantía, modelo desarrollado en la Mancomunidad del Caribe Occidental entre la década de los 60 y 80: el programa de tres años actualmente implementado en Jamaica; el modelo de dos años de estudios “intra-muros” común a la Mancomunidad del Caribe Oriental: el modelo basado en tres años de experiencia escolar actualmente en uso en Belice y el Modelo de Colocaciones Avanzadas a través del cual los candidatos con diplomas de pregrado (Bachelor y Associate) y de nivel GCE Avanzado, pueden obtener crédito por el contenido de las asignaturas y participar en un programa de formación profesional de un año de duración.

Pese a estos fundamentales cambios cuantitativos y cualitativos en la formación docente que se concretaron en la Mancomunidad del Caribe entre la década de los 50 y finales de los 80, ya en la segunda mitad de los 80 quedaba claro que las nuevas exigencias habían superado las proyecciones de la formación docente antes del servicio. Por cierto, estas nuevas exigencias cambiaron el clima de celebración hacia uno de descontento y demandaron cambios adicionales. Estas exigencias pueden ser brevemente resumidas como sigue:

- Si bien la formación docente había experimentado progreso durante este tiempo, la condición del docente se había deteriorado. Una de las causas de este deterioro fue el progreso en el nivel general de educación de la población. Los docentes que en el pasado habían visto su respeto condicionado a su mejor educación, muchas veces superior a la de la gran mayoría de los padres y de la comunidad en general, ya no contaban con esa abrumadora ventaja. Si bien el contenido de las credenciales del docente había mejorado, su certificación aún se materializaba a través de certificados y diplomas en circunstancias que el número de tenedores de diplomas de la población general se hacía cada vez mayor.
- El rápido avance de la economía global combinado con la diseminación del proceso democrático demandaba trabajadores capaces de seguir sus propias orientaciones y ciudadanos que participaran en los aparatos estatales y empresariales

dentro de la sociedad civil. Estas exigencias dictaban cambios en los roles de los docentes y en las relaciones entre colegas y entre el docente y los estudiantes o padres. Los tradicionales métodos de enseñanza autoritarios y centrados en el maestro que privilegiaban la enseñanza, tuvieron que dar paso al trabajo en equipo y a la colaboración, a un mayor trabajo en redes comunitarias y de padres, acercamientos centrados en el alumno, estrategias pedagógicas y estrategias de enseñanza apoyada en guías, todo lo cual daba al proceso de aprendizaje una nueva dimensión de orgullo.

- Los recursos cada vez más escasos exigían adoptar nuevas modalidades de entrega, que fueran más allá de la instrucción convencional, presencial y de jornada completa.
- El progreso de la tecnología de la información y comunicación que había transformado las actividades de producción en las fábricas y en los hogares, la diversión, el transporte y las comunicaciones, hizo que muchos enfoques y procesos utilizados en institutos y escuelas quedaran obsoletos. A estos últimos se les debió aplicar una nueva ingeniería de manera de poder incorporar la información tecnológica tanto en el ámbito de la gestión como en el de la instrucción.
- Los vínculos económicos y culturales cada vez mayores entre los países del Caribe y diferentes grupos lingüísticos han fomentado una mayor demanda por la adquisición de idiomas extranjeros.

RESPUESTAS DE POLÍTICA A LA FORMACIÓN ANTES DEL SERVICIO A PARTIR DE LA DÉCADA DE LOS 90

Las innovaciones y los eventos que a partir de la década del 90 afectaron la formación docente antes del servicio, algunos de los cuales tuvieron lugar en la segunda parte de 1980, deben ser visualizados e interpretados como respuestas de política a las exigencias nombradas anteriormente. El alcance de este trabajo sólo permite una breve descripción de las más importantes de ellas.

PERFECCIONAMIENTO DE LA CATEGORÍA ACADÉMICA Y PROFESIONAL DE LOS PROGRAMAS ANTES DEL SERVICIO

Varios Gobiernos han tomado la determinación de contar con una fuerza docente formada enteramente por personas egresadas de la educación terciaria, hacia fines de la primera década de este siglo. Se asocia, con esta decisión política, la modernización de los institutos pedagógicos, de manera que puedan ofrecer formación antes del servicio a través de programas que lleven a la obtención de diplomas, como es el caso de las Bahamas. Desde 1999, todos los docentes que recientemente han finalizado programas de formación docente en las Bahamas tienen el grado de Bachiller en Educa-

ción. Por lo tanto, las Bahamas está muy bien encaminada hacia el cumplimiento de la meta a finales de la década-objetivo. Congruente con esta dirección de la política, varias instituciones de educación terciaria se han unido a la Universidad West Indies (UWI) para ofrecer programas de pregrado en formación docente. Entre éstas se incluyen las siguientes: College of the Bahamas, la Universidad de Belice, la Universidad Northern Caribbean, University of Technology, los Institutos Pedagógicos Church, Mico y Shortwood de Jamaica y el Sir Arthur Lewis Community College de Santa Lucía. Invariablemente, estos programas que llevan a la obtención de un título son programas que continúan una formación previa que culminó con certificados o diplomas. La transición a programas que llevan a la obtención de un título, que representa la nueva modalidad de programas de formación docente, se encuentra asociada a una nueva condición y categoría de los institutos pedagógicos y a una nueva alianza con universidades regionales y extranjeras. El College of the Bahamas, institución que originalmente ofrecía cursos de dos años de duración, ahora está habilitado para ofrecer cursos de cuatro años. El Instituto Pedagógico de Belice ahora es la Facultad de Educación dentro de la Universidad de Belice. La institución West Indies College ha sido llevada a la categoría de universidad (Northern Caribbean University) al igual que el Instituto de Artes, Ciencias y Educación que ahora se conoce como la Universidad Tecnológica. Los Institutos Comunitarios Mico, Shortwood y Sir Arthur Lewis han formado alianzas con la University of the West Indies. El Instituto Pedagógico Church también ha concretado en una alianza con la Universidad Temple de los Estados Unidos.

CAMBIOS EN LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE FORMACIÓN DOCENTE

Si se desea que los docentes utilicen enfoques menos didácticos en las escuelas, es imperativo que a los estudiantes de instituciones terciarias se les enseñe el uso de prácticas pedagógicas centradas en el alumno. Varias iniciativas de reforma dentro de la región incorporan componentes que apuntan a este objetivo. Entre éstos se incluye el proyecto DFID/UWI sobre formación de docentes de educación primaria en instituciones de educación superior en el Caribe del Este, el Proyecto EDUTECH de Barbados y los siguientes proyectos: Banco Mundial/GOJ ROSE, USAID/IEC y BID/GOJ PESP, que involucran la formación de docentes de niveles primario y secundario en Jamaica y el Proyecto de Educación Básica BID/GOG para la formación de maestros de educación primaria en Guyana.

INTRODUCIENDO NUEVOS CONTENIDOS DE FORMACIÓN DOCENTE

El documento de estrategia de educación a largo plazo *Pillars of Partnership and Progress* elaborado por la Organización de los Estados Caribeños Orientales (OECS) que establece las metas educacionales que los nueve países miembros deberán cumplir

hacia el 2010, es probablemente el documento de política más completo publicado en la Mancomunidad del Caribe. Además de las áreas de política educacional rutinariamente abordadas, *Pillars of Partnership and Progress* identifica una categoría llamada “urgentes exigencias sociales” que confrontan a la Mancomunidad del Caribe. En dicha categoría se incluyen desastres naturales, escuelas que promueven la salud, desigualdades genéricas, mejoramiento de la participación y desempeño de los estudiantes varones en las escuelas, promoción de las asociaciones entre los gobiernos, las agrupaciones sociales y las organizaciones no gubernamentales, así como el mejoramiento de la labor de los padres. En todas estas áreas, los docentes y la formación docente se perciben como de vital importancia al logro de las metas adoptadas y a las estrategias para su consecución. En el tratamiento de las estrategias y metas relacionadas con el área de la tecnología de información y comunicación, la publicación *Pillars of Partnership and Progress*, considera fundamental que, además de dominar las correspondientes destrezas, los docentes se convierten en productores de software y de materiales didácticos que se deriven de los conocimientos generados a través de experiencias enraizadas en la cultura del Caribe.

En términos de formación docente, estas urgentes exigencias sociales implican la necesidad de desarrollar nuevos contenidos que, en la mayoría de los casos, atraviese los límites que separan a las disciplinas. En la actualidad, estas urgentes exigencias sociales se abordan de una manera impulsiva y coyuntural. Por otra parte, la publicación *Pillars of Partnership and Progress*, requiere un acercamiento planificado y sistemático plenamente integrado a los programas de formación docente. La forma precisa cómo esto se logrará, aún está por determinarse.

EXPANSIÓN DE LAS MODALIDADES UTILIZADAS EN LA ENTREGA DE FORMACIÓN DOCENTE

Varios países han impulsado iniciativas de política que agregan las modalidades educación a distancia y con base en las escuelas, como vehículos para la entrega de formación docente. Por ejemplo, en 1994, en una iniciativa tendiente a expandir el acceso a futuros docentes de las zonas rurales, el Instituto Pedagógico de Belice sumó la educación a distancia a su modalidad formal de formación docente. Esta modalidad de entrega incluye cuatro elementos: auto-aprendizaje utilizando materiales didácticos diseñados por el Instituto para utilizar en educación a distancia e interacción grupal basada en la escuela; visitas mensuales de supervisión de instructores realizadas por tutores del Instituto; talleres mensuales en centros regionales; y talleres anuales de verano realizados en el Instituto (Thompson, 1999). El uso de la modalidad educación a distancia en Jamaica, con el propósito de reclasificar a docentes del nivel de certificado al nivel de diploma, ilustra otro ejemplo exitoso. La aplicación utilizada en Jamaica hizo uso de muchos de los elementos usados en Belice, con excepción de las visitas mensuales a las escuelas. Una innovación algo menos exitosa aunque igual-

mente importante fue el uso de un enfoque basado en la escuela para formar docentes de nivel secundario en Granada a través del Proyecto LOME III de Educación Terciaria en los países de la OECS. Si bien el proyecto produjo egresados, se vio severamente obstaculizado por el limitado número de docentes experimentados disponibles. Adicionalmente, las actividades múltiples de los pocos docentes que se encontraban disponibles limitó fuertemente la calidad y la cantidad de orientación entregada a los aspirantes en las escuelas. El Programa de Formación de Docentes de Escuelas Secundarias montado por el Proyecto de Educación Terciaria de la OECS, es otra iniciativa de la Organización. El proyecto ha sido diseñado para formar a docentes de escuelas secundarias en el lugar de trabajo utilizando una modalidad de instrucción que combina la enseñanza presencial en épocas de verano y de vacaciones, módulos de educación a distancia durante los períodos de escuela y la supervisión clínica de enseñanza en el aula. Los aspirantes son docentes de escuelas secundarias pertenecientes a la OECS con títulos de pregrado o su equivalente o que han aprobado las asignaturas de los dos niveles GCE avanzados.

LA FORMACIÓN DOCENTE ANTES DEL SERVICIO Y EL USO DE LA TECNOLOGÍA DE LA INFORMACIÓN

Otra de las importantes medidas de política que se implementaran a partir de los años 90, es el uso de la tecnología de la información con el fin de modernizar la instrucción y la gestión en los institutos pedagógicos responsables por formar docentes. Se ha conjeturado y aseverado que el docente en formación debe recibir instrucción a través de la utilización de modernas tecnologías de información y comunicación, si desea usarlas en su enseñanza escolar.

En este sentido, la polémica no ha estado ausente. Se han producido calurosos debates sobre la factibilidad y conveniencia de introducir tecnología de la información en los sistemas de educación de la región, particularmente cuando se carece de los elementos básicos o cuando estos son escasos. A comienzos de la década de los 90, la mayoría de los gobiernos no dieron prioridad a la incorporación de la tecnología de la información en las escuelas. Sin embargo, la adopción de políticas que invitaban a las comunidades y al sector privado a transformarse en socios en la entrega de la educación, abrió una ventana de oportunidad para que la tecnología de la información fuera introducida en las escuelas. La postura adoptada por las comunidades y el sector privado es que la Mancomunidad del Caribe no podrá ser competitiva en el mundo del futuro si los egresados de las escuelas no pueden utilizar esta tecnología en forma competente. Hacia finales de la década, todos los gobiernos habían elaborado políticas sobre tecnología de la información para escuelas e institutos pedagógicos que incluían los correspondientes componentes en proyectos de reforma. Adicionalmente, los organismos internacionales de donación que a comienzos de los años 90 habían adoptado posturas idénticas a las de los gobiernos, habían cambiado su perspectiva al igual que los gobiernos.

Los primeros esfuerzos consistieron en la donación de laboratorios computacionales a institutos pedagógicos a través de diferentes grupos y fundaciones y de donaciones de los Ministerios de Educación. Algunos ejemplos de esto son las donaciones de laboratorios computacionales de la Fundación Ashcroft al Instituto Pedagógico de Belice; de IBM Bahamas al College of Bahamas; la de la Sociedad Informática de Jamaica a varias instituciones de educación superior y la asistencia del gobierno para crear laboratorios en Erdiston College y en Barbados. Sin embargo, la iniciativa más global y espectacular es la medida de política EDUTECH 2000, iniciativa impulsada por el Gobierno de Barbados que propone invertir 175 millones de dólares en los próximos diez años en actualizar a todas las escuelas e instituciones de educación superior en materia de tecnología de información y comunicación. La formación de docentes y funcionarios de educación en el uso de la tecnología de información y comunicación es una de las principales áreas de concentración del programa lanzado en 1998.

Una interesante innovación en este sentido la ilustra la vinculación de institutos pedagógicos con un conglomerado de escuelas primarias y secundarias, como es el caso de las instituciones de educación superior Bethlehem y Mico Colleges en Jamaica. Estas instituciones proporcionan liderazgo, apoyo técnico y formación a docentes y a miembros de las comunidades escolares que forman parte del conglomerado y, a cambio, obtienen acceso a las escuelas para realizar prácticas docentes y estudios de investigación. Otro aspecto innovador se relaciona con ofrecer perfeccionamiento a los formadores de estudiantes de pedagogía en la aplicación de tecnología a sus clases en los institutos pedagógicos, objetivo del proyecto de la Fundación JCSE/Multicare en Jamaica.

Durante la década de los 90, prácticamente todas las instituciones de educación superior fueron dotadas de laboratorios computacionales a través de donaciones de algún segmento de la comunidad de instituciones de educación superior. Se ha privilegiado la formación de estudiantes y de personal docente en el área computacional, particularmente en lo referido a aplicaciones productivas y a Internet, especialmente el correo electrónico (e-mail). Una de estas instituciones Bethlehem, en Jamaica, establece como requisito que todos los estudiantes de pedagogía tengan conocimientos de computación antes de ingresar. Aquellos que no los tengan, deben tomar cursos preparatorios organizados por la misma institución, para adquirir las destrezas requeridas. El proyecto MULTICARE se ha cifrado como objetivo dotar a todos los institutos pedagógicos de Jamaica con laboratorios computacionales para el uso de su personal docente, con el fin de formarlos en tecnología de la información y permitirles el acceso a Internet.

Más recientemente, varias instituciones de educación superior han creado sitios web que muestran sus programas y actividades facilitando a estudiantes y al público en general el acceso a la información. Sin embargo, en los últimos tres años se han estado haciendo esfuerzos para utilizar la tecnología de la información en actividades

esenciales a la formación docente y a las operaciones de dichas instituciones. Probablemente el acercamiento más sistemático ha sido el del Directorio Conjunto de Formación Docente (JBET) de la Universidad West Indies en conjunción con 14 institutos pedagógicos del Caribe occidental.

El Directorio Conjunto ha utilizado tecnología de la información en las operaciones de su secretariado desde 1982. Sin embargo, la década de los 90 trajo nuevos desafíos. El siguiente es un breve listado:

- La demanda por modernizar la instrucción para poner a las escuelas e instituciones de educación superior a tono con una tecnología que ya es común en hogares, oficinas, fábricas, en el comercio y la diversión. En este sentido, es imperativo que los docentes aprendan a través de estas nuevas tecnologías.
- La necesidad de mejorar la calidad de la formación docente, a la luz de los estándares educativos más estrictos que la era tecnológica demanda.
- La necesidad de proporcionar desarrollo profesional permanente a docentes en servicio. La celeridad y la profundidad de los cambios hacen necesario que el desarrollo profesional de los docentes sea permanente, de manera que se mantengan informados sobre las transformaciones en curso.
- La jibarización de los recursos en la medida que los ajustes estructurales y los problemas financieros continúan amenazando – y de hecho impiden – el flujo de recursos al sector educacional.
- La globalización, especialmente dado el acelerado crecimiento de Internet.
- La necesidad de convertirse no sólo en consumidor sino en productor de conocimiento.

El Directorio Conjunto, en respuesta a la demanda por satisfacer objetivos educacionales y encontrar soluciones a estos problemas que afectan a la formación docente, ha impulsado las siguientes iniciativas:

- Desarrollo de un sistema de información de la gestión (College Manager), que permitirá que las instituciones de educación superior manejen sus operaciones en forma más eficiente. El rango de operaciones incluye admisiones, registro, exámenes, administración financiera, gestión del plantel relacionado con todas las materias del personal. El sistema College Manager también permite a las instituciones llevar a cabo transacciones “en línea” con el Directorio Conjunto y el Ministerio de Educación. Si bien la tecnología ya está disponible, la transición de sistemas basados en el papel y en el trabajo manual al sistema electrónico – y el consiguiente cambio cultural – ha demostrado ser un gran desafío y ha dilatado su implementación.
- Creación de un sitio web que a futuro estará al centro de muchas de las operaciones del Directorio Conjunto de Formación Docente (JBTE - por su sigla en inglés). El sitio ha sido diseñado para:
 - Entregar información sobre los programas, cursos, regulaciones, personal, publicaciones, currículo, exámenes y eventos del JBTE.

- Proporcionar instrucción y apoyo técnico a los sistemas School y College Manager.
- Servir de anfitrión a la modalidad conferencia “en línea” del JBTE.
- Servir de anfitrión a las operaciones de educación a distancia.
- Servir de anfitrión al sistema tutorial de asistencia a los alumnos.
- Introducción de la modalidad conferencia asincrónica “en línea” entre el personal docente de instituciones de educación superior, en las 24 asignaturas comprendidas en el currículo de formación docente. A través de la Universidad Virtual (Virtual U), desarrollada por la Universidad Simon Frasier, se intenta dar a los Directorios de Estudio medios adicionales de colaboración, reforzamiento de conocimientos, intercambio de buenas prácticas, uso compartido de Internet y otros recursos y de conducción de las actividades rutinarias de los Directorios en línea.
- Puso a prueba, a nivel piloto, la entrega de cursos en línea (Magíster en Educación) ofrecidos por la UWI, comenzando por cursos de formación docente.
- Puso a prueba, a nivel piloto, un sistema inalámbrico con el fin de conectar a las instituciones de educación superior entre ellas y con la UWI y a las escuelas primarias con dichas instituciones. Esta red inalámbrica permite la transferencia de voces, videos y datos entre los nodulos del sistema. En su centro, la red permite que un grupo de estudiantes de pedagogía observe e interactúe con un colega mientras éste enseña una clase en una escuela. Esta prueba piloto representa la base del componente de tecnología de información y comunicación del Centro Caribeño de Excelencia para la Formación Docente auspiciado por la USAID y tiene como principal área de concentración el mejoramiento del método de enseñanza de lectura en los primeros años de educación primaria. La idea es que en los próximos cinco años cada una de las dieciocho instituciones de educación superior responsables por la formación de docentes de nivel primario estarán conectadas a aproximadamente seis escuelas primarias de tal forma que promoverán una comunidad del aprendizaje dedicada a alcanzar excelencia en lecto-escritura en los grados primero y tercero. La tecnología de la información y comunicación se utilizará para dar apoyo a las pruebas de diagnóstico y desempeño, el desarrollo e intercambio de material didáctico, la formación docente y la investigación dinámica.

MEDIDAS DE POLÍTICA EN LA FORMACION DOCENTE EN SERVICIO

En la década de los 90 y hasta la fecha, la formación docente en servicio en la Mancomunidad del Caribe ha servido y contribuido a dar apoyo a la agenda de reformas educacionales en vías de implementación en los diversos países. Por esta razón, las políticas de formación docente en servicio han estado inextricablemente ligadas a po-

líticas tendientes a mejorar la calidad de la educación y de las políticas de reforma curricular. Invariabilmente, la formación docente en servicio se ha incluido como un componente de los proyectos de reforma que reciben asistencia de donantes bilaterales y multilaterales.

Entre los proyectos de reforma que se han implementado en la subregión se incluyen los siguientes: el Proyecto del Gobierno de Belice/Proyecto de Educación Primaria del Banco Mundial de Belice; el Proyecto EDUTECH de Barbados; el Proyecto del Gobierno de Guyana/Proyecto de Reforma de la Educación Secundaria del Banco Mundial; el Proyecto de Formación Docente en Servicio de Guyana; el Proyecto de Educación Básica del Gobierno de Guyana/BID; el Proyecto de Reforma de la Educación Secundaria de Jamaica/Banco Mundial; el Proyecto de Mejoramiento de la Educación Primaria del BID y los Proyectos de Apoyo a la Educación Primaria de Jamaica; los Proyectos del Banco Mundial y del BID en Trinidad y Tabago; y los Proyectos del Banco Mundial en Dominica y Santa Lucía. El Proyecto ROSE del gobierno de Jamaica/BID fue el primero. La primera etapa de la reforma fue implementada en 1993 y finalizada en 1998. Este proyecto fue uno de los dos que recibieron el Premio a la Calidad otorgado por el Banco Mundial el año 1999. Dado el limitado alcance de este documento, ni siquiera es posible dar una breve sinopsis de cada uno de estos proyectos. Por lo tanto, el proyecto ROSE se utilizará como ejemplo de las políticas gubernamentales de reforma curricular implementadas a través de la asistencia de donantes, que incluye un componente de formación docente en servicio en apoyo a la reforma curricular.

Las características que definen el currículo ROSE y los aspectos de formación docente de la reforma pueden resumirse brevemente como sigue:

- Un currículo común para todo tipo de escuelas y para todos los alumnos de los grados séptimo a noveno
- Agrupaciones basadas en habilidades mixtas y enseñanza a niveles múltiples entre estos grupos
- Estudiantes que asumen responsabilidad por su propio aprendizaje
- Aprendizaje cooperativo entre alumnos
- El docente como facilitador y guía en la promoción del aprendizaje del alumno
- Planificación en equipo y colaboración entre docentes
- Integración de áreas de asignaturas
- Orientación profesional en todas las asignaturas del currículo.

El Directorio Conjunto de Formación Docente (JBTE) implementó el Componente de Formación Docente en Servicio del proyecto ROSE. La filosofía que adoptó el JBTE en la ejecución de la Formación en Servicio favoreció el desarrollo profesional permanente y no la supervisión de docentes. Esta última implica el cumplimiento universal de todos los estándares mínimos de enseñanza contemplados en regulaciones o directrices establecidas por el Ministerio de Educación. En cambio, la esencia de la primera es que consiste en un compromiso voluntario para esforzarse a concretar

los ideales prescritos por la ética de la profesión docente y alcanzar las metas de calidad de la educación propuestas.

Los elementos básicos de la estrategia de formación docente en servicio son los siguientes:

- Empleo de 25 especialistas en asignaturas, tanto en contenido como metodología, cuya única responsabilidad de jornada completa es la formación docente en servicio en apoyo de la implementación de la Reforma ROSE en sus escuelas. Estos especialistas en asignaturas fueron distribuidos en cinco equipos regionales en instituciones de educación superior estratégicamente ubicadas en todo el país.
 - Desarrollo y entrega de cursos de metodología de 45 horas de duración, impartido por estos especialistas en asignaturas durante diez días en el verano durante los cinco años de duración del proyecto. Estos cursos de metodología fueron diseñados para orientar y preparar a los docentes en la implementación de las características que definen a la Reforma ROSE en cada una de las cinco áreas de asignaturas que incluye el Proyecto, vale decir, Disciplinas Lingüísticas, Matemática, Ciencias, Estudios Sociales y Recursos y Tecnología.
 - Visitas regulares realizadas durante el transcurso del año escolar por los especialistas en asignaturas como apoyo a los docentes en la implementación de los cursos de metodología en sus clases.
 - La realización de talleres de uno o dos días entre los conglomerados de escuelas según se determine a través de las observaciones de los especialistas en asignaturas y las solicitudes de los docentes producto de las visitas a las escuelas.
 - El desarrollo y uso de módulos de auto –aprendizaje de educación a distancia para docentes– tanto en términos de contenido como de metodología, según lo prescribe el currículo ROSE en los grados séptimo a noveno en las diferentes áreas de asignaturas.
 - Desarrollo profesional permanente para los especialistas en asignaturas a través de talleres realizados en forma regular y de otras iniciativas de colaboración.
- Algunas de las lecciones derivadas de la implementación del Componente de Formación Docente en Servicio del Proyecto ROSE se listan a continuación:
- Tanto los docentes como los alumnos apoyan en forma incondicional los cambios pedagógicos prescritos por la reforma ROSE (Brown, 1998).
 - Si bien el comportamiento de docentes y alumnos experimenta algún cambio respecto de la dirección señalada por la Reforma, el grado de cambio es bastante más modesto que el nivel de aceptación y de apoyo manifestado.
 - En términos del comportamiento de docentes y alumnos, los cambios requeridos no son simplemente cosméticos. La naturaleza fundamental de estos cambios exige esfuerzos concertados, coordinados y sustentados con el fin de lograr que la gran mayoría de los docentes adopte el comportamiento deseado.
 - Los cambios que se buscan en las estrategias de enseñanza y aprendizaje son más evidentes cuando ya se han implementado elementos de apoyo de la refor-

- ma. De ahí que los cambios prescritos se hagan más evidentes donde se han suministrado materiales curriculares y —están en uso— las edificaciones han sido reacondicionadas, se ha provisto una mayor cantidad de materiales didácticos, y se han entregado los libros de texto prescritos.
- Los docentes tienden a revertir a los tradicionales enfoques centrados en el maestro donde la formación docente en servicio ha sido el único elemento de la reforma implementado en la escuela y donde el apoyo ha disminuido o se ha retirado del todo.
 - El apoyo que los rectores y los jefes de departamentos de las grandes escuelas prestan a la reforma y su liderazgo pedagógico al interior de la escuela, son esenciales para la obtención de la transformación buscada.
 - El éxito alcanzado en términos de modificar los roles y las relaciones de los docentes, según se prescribe en la Reforma, varía considerablemente, no solamente entre escuelas sino también al interior de ellas.
 - El desarrollo de materiales de autoenseñanza de educación a distancia de alta calidad es un proceso lento.

INTEGRACION DE LA FORMACION EN SERVICIO Y ANTES DEL SERVICIO

Una importante característica del Proyecto ROSE la constituyen los vínculos desarrollados en conexión con la formación en servicio y antes del servicio. Un vínculo establecía que los cursos de métodos desarrollados y entregados a través de los talleres de verano de formación en servicio pasarían a ser los métodos prescritos en la enseñanza de las cinco asignaturas comprendidas en el programa de formación antes del servicio, en los grados séptimo a noveno. Por consiguiente, todos los egresados de programas de formación, antes del servicio a partir de 1995, habrían sido formados en la enseñanza de las cinco asignaturas de los grados séptimo a noveno, utilizando las estrategias definidas en la Reforma ROSE. Otro vínculo decía relación con la colocación de especialistas de asignaturas en cinco institutos pedagógicos estratégicamente situados en todo el país, desde donde trabajaban. En efecto, a lo largo del Proyecto, estos equipos regionales hicieron las veces de Departamentos en Servicio de los institutos pedagógicos.

Un entendimiento entre el Ministerio de Educación y Cultura y el JBTE establecía que, si este modelo de integración de formación en servicio y antes del servicio era exitoso, se tomarían medidas para institucionalizar los vínculos. Una vez analizado este elemento del Proyecto, el Ministerio de Educación y Cultura concluyó que dado el resultado satisfactorio alcanzado se establecerían departamentos en servicio en los cinco establecimientos de Educación Superior y que los equipos de especialistas se conservarían en forma permanente. Bajo esta nueva estructuración, dichos establecimientos trabajarían en estrecha colaboración con las oficinas regionales locales del

Ministerio para continuar impartiendo formación en servicio en apoyo a la reforma. Adicionalmente, organizarían un sistema de rotación mediante el cual los tutores trabajarían en programas antes del servicio en institutos pedagógicos y en formación en servicio en las escuelas. Dicha rotación debería reforzar la formación antes del servicio a través de una vinculación más estrecha con las escuelas.

Otro ejemplo de la integración de formación en servicio y antes del servicio a través de institutos pedagógicos e iniciativas de colaboración con el Ministerio de Educación, es el caso de Belice. En el proyecto del Banco Mundial y el DFID, la formación en servicio en apoyo a las reformas de educación primaria, fue realizada por el Instituto Pedagógico de Belice que creó centros regionales en todo el país. Los tutores responsables por la entrega de programas antes del servicio desempeñaron un papel crítico en la entrega de la formación en servicio relacionada con la reforma al Currículo Nacional. Asimismo, los supervisores empleados en las regiones para impartir formación en servicio tomaron a su cargo parte de la supervisión de los estudiantes-maestros, tarea normalmente realizada por el personal docente del Instituto.

Los elementos esenciales del enfoque utilizado para integrar la formación en servicio y antes del servicio tanto en Jamaica como en Belice, se identifican como sigue:

- La sincronizada entrega de la reforma del Currículo Nacional al sistema escolar con la consecuencial reforma al currículo de los programas de formación antes del servicio.
- Organización de las diversas asignaturas del currículo de formación docente en unidades y la redacción de módulos de educación a distancia que corresponden a las unidades establecidas.
- Utilización de módulos de educación a distancia para entregar instrucción sistemática y secuencial a los docentes que están siendo formalmente formados en servicio.
- Utilización de módulos de educación a distancia en lugares informales como cafeterías, en orden a entregar formación en servicio en apoyo al proceso de reforma.
- El uso de equipos regionales para proporcionar asistencia basada en la escuela en la implementación de las nuevas estrategias de enseñanza.
- Estrecha colaboración entre los funcionarios territoriales de educación del Ministerio de Educación y los institutos pedagógicos.

Los resultados esperados de esta integración de la formación en servicio y antes del servicio, se dan a continuación:

- Los programas de formación docente impartidos por los institutos pedagógicos se mantendrán actualizados en términos de las reformas educacionales que tengan lugar en el sistema escolar. En consecuencia, los docentes egresados estarán adecuadamente preparados para los desafíos que las escuelas deban afrontar.
- Los institutos pedagógicos participarán estrechamente en el desarrollo profe-

sional de los docentes. Por consiguiente, la formación antes del servicio no se visualizará como un evento aislado sino, más bien, como el comienzo de un desarrollo profesional permanente.

- La participación de tutores en el desarrollo profesional permanente de docentes en las escuelas, por el hecho de mantenerlos actualizados acerca de las realidades actuales del sistema escolar, enriquecerá la formación antes del servicio.

Probablemente el acercamiento más global a la integración de la formación docente en servicio y antes del servicio, lo representa Barbados a través de su Instituto Pedagógico Erdiston. Durante los últimos seis o siete años, Erdiston ha ofrecido una completa gama de programas de formación docente en servicio y antes del servicio. La institución ofrece alrededor de once programas y cursos de formación docente diferentes, que se pueden clasificar de la siguiente manera:

- Formación antes del servicio para docentes de nivel primario a jornada completa.
- Formación inicial para docentes de nivel secundario a través del programa en servicio Diploma en Educación. El ingreso a este programa está limitado a personas que ya han obtenido el título de Bachiller (Bachelor's Degree) en su área de especialización.
- Formación en servicio de directores de escuelas a través del programa en servicio Certificado en Educación.
- Cursos no formales en servicio para directores de escuela y orientadores.
- Cursos no formales de formación docente en servicio diseñados para promover el desarrollo profesional permanente de docentes en todos los niveles del sistema educacional.
- Cursos de formación docente en servicio en apoyo a las reformas educacionales en vías de implementación a través del proyecto EDUTECH.

PERFECCIONAMIENTO DE FORMADORES DE DOCENTES

En el tratamiento del tema de formación docente, particularmente en lo que guarda relación con las políticas encaminadas a reformar los sistemas primarios y secundarios de educación en la Mancomunidad del Caribe y con las reformas a la formación de docentes, una inquietud recurrente ha sido la de transformar y perfeccionar a los formadores de docentes. Por ejemplo, si los docentes deben prepararse a través de programas de nivel de Bachiller, es imperativo que sus formadores cuenten con títulos más avanzados. Asimismo, si el nuevo currículo requiere nuevos enfoques y estrategias pedagógicas, los programas de formación docente deberían incluir estas estrategias. Sin embargo, si los formadores de docentes no han conseguido dominar o utilizar estas estrategias, es muy poco probable que éstas puedan ser exitosamente incorporadas a los programas de formación docente.

Las tradicionales rutas para alcanzar este perfeccionamiento han sido los distintos tipos de beca a universidades extranjeras. Sin embargo, esta es una costosa alter-

nativa que está fuera del alcance de muchas personas y gobiernos. Adicionalmente, las opciones ofrecidas en el extranjero a veces no son adecuadas o relevantes a las necesidades del Caribe.

En los últimos treinta años, las universidades de la Mancomunidad del Caribe han comenzado a abordar esta necesidad a través de programas que otorgan títulos más avanzados –particularmente a nivel de Magíster–. En este aspecto la Universidad West Indies ha sido el líder aunque no la única proveedora. La Universidad de Guyana ha desarrollado sus propios programas avanzados.

Los primeros esfuerzos de las universidades de la Mancomunidad del Caribe encaminados a proporcionar programas de nivel avanzado que han abordado la necesidad de producir formación docente, se han limitado principalmente a ofrecer programas presenciales de jornada completa o parcial. La limitación de este enfoque es que los institutos pedagógicos no están en condiciones de permitir que una gran parte de su personal asista a programas de jornada completa, en tanto que los programas de jornada parcial están limitados a aquellas personas que pueden asistir a la universidad en horario vespertino.

Un interesante e innovador enfoque está predicado en la colaboración entre la Universidad de West Indies y la Universidad de Alberta a través del Proyecto JBTE/Universidad de Alberta/CIDA, diseñado para el personal de institutos pedagógicos del Caribe Occidental.

Los elementos que integran este Proyecto son los siguientes:

- Cursos UWI de Magíster enseñados por el personal de la Universidad de Alberta durante el verano. Estos cursos de verano le permiten a los miembros del personal docente que participan en el Programa UWI de Magíster en Educación, finalizarlo en un plazo bastante más breve.
- Doce becas para cursos avanzados en la Universidad de Alberta.
- Varias becas para asistir a programas de un semestre de duración en la Universidad de Alberta.

Durante los cinco años de duración del Proyecto, más de 250 integrantes del personal docente (aproximadamente la mitad) de los 14 institutos pedagógicos y de los Ministerios de Educación de las Bahamas, Belice y Jamaica, tomaron parte en el curso, ya sea en la modalidad que otorga créditos o en la modalidad sin crédito. Pese a no estar originalmente contemplado en el Proyecto, seis tutores se registraron en el programa doctoral de la Universidad de Alberta. En 1998, al finalizar el Proyecto, uno de ellos ya había egresado y desde entonces otros cuatro han completado satisfactoriamente el programa doctoral y regresado a sus trabajos. El Proyecto JBTE/Universidad de Alberta/CIDA ofrece un modelo que es, a la vez, factible y aplicable al desarrollo profesional del personal docente tanto dentro como fuera del ámbito de la formación docente.

En forma más reciente, la Escuela de Educación, UWI, Mona, ha comenzado a ofrecer programas de magíster a través de cursos de verano “en línea”. Esta innova-

ción comenzó en septiembre de 2001, con un total de 33 estudiantes registrados en dos programas: Administración Educacional y Formación Docente. Esta modalidad de entrega de programas de magíster le permite a los estudiantes tomar dos cursos presenciales durante el verano y uno o dos cursos en “línea” durante el semestre. Es posible entonces que un estudiante pueda finalizar su programa de magíster en dos años académicos sin abandonar su empleo de jornada completa. Esta característica es extremadamente importante tanto para el estudiante que no puede abandonar su puesto de trabajo –como para la institución– que no puede darse el lujo de liberarlo de sus obligaciones laborales.

Un importante aspecto de esta modalidad de formación de formadores es que no sólo los estudiantes sino también los tutores pueden ser seleccionados de cualquier país del Caribe. De hecho, tanto los estudiantes como el personal responsable por enseñar los cursos han tenido residencia en diferentes países, incluyendo las Islas Caimán, Barbados, Jamaica, Japón y las Islas Turcas y Caicos.

El punto que debe destacarse es que los cursos de verano y en línea constituyen otra modalidad de entrega del programa de Magíster en Formación Docente que ofrece la Escuela de Educación, Mona. Los estudiantes siguen el mismo currículo, trabajan los mismos ejercicios y rinden los mismos exámenes que los estudiantes que aprenden a través de la modalidad presencial. Como tal, la modalidad de verano y en línea está sujeta a los mismos mecanismos de control de calidad y estándares, que la modalidad presencial. Hasta la fecha, los resultados no han mostrado diferencias en niveles de excelencia.

Una faceta interesante de la modalidad de verano y “en línea”, es su auto-financiamiento. Adicionalmente, el costo es muy competitivo con respecto a las universidades extranjeras que actualmente ofrecen programas en la región. En otras palabras, en la región se están ofreciendo programas adaptados a las necesidades de desarrollo de la formación docente en un competitivo mercado internacional, en condiciones muy ventajosas.

Basado en el éxito de esta iniciativa, las tres Escuelas de Educación ubicadas en los tres *campuses* de la Universidad West Indies han comenzado a explorar la posibilidad de ofrecer todos los Programas de Magíster en Educación de la UWI a través de la modalidad de verano y “en línea” y planificando ofrecerlos en conjunto y cooperativamente. Los primeros pasos en esta dirección constituyen los planes para montar un programa de Magíster preparando a líderes del Caribe en Educación de la Primera Infancia, a partir del verano del año 2003. El financiamiento para su desarrollo ha sido otorgado por el Banco Inter-Americano de Desarrollo mediante una donación canalizada a través del Centro de Desarrollo Infantil del Caribe.

El proyecto de Apoyo a la Educación Primaria (PESP) que el Gobierno de Jamaica se encuentra implementando a través de un préstamo del Banco Inter-Americano de Desarrollo, considera un componente que persigue que la reforma curricular de los institutos responsables por formar maestros primarios haga los programas de for-

mación docente antes del servicio consistentes con el nuevo currículo nacional que se está implementando en las escuelas primarias. Este componente no sólo incluye la reforma al programa de formación de docentes de nivel primario, sino además considera, como parte de las nuevas metodologías prescritas en el currículo, el perfeccionamiento y la formación en servicio de los expositores de institutos pedagógicos. El programa de formación de expositores incluye talleres sobre las nuevas metodologías, visitas a escuelas primarias con el fin de observar la implementación del nuevo currículo, talleres sobre el uso de técnicas desarrolladas como resultados de investigaciones sobre el cerebro y su aplicación al aprendizaje avanzado y la supervisión clínica de los expositores en la medida que implementan el nuevo currículo de formación docente en las aulas de los institutos pedagógicos.

CONCLUSION

Si tomamos las políticas, programas y proyectos de formación docente realizados en los últimos quince a veinte años en la Mancomunidad del Caribe en forma global, se pueden advertir claramente las siguientes tendencias:

- La totalidad de los países ha adoptado la postura política que la admisión a programas de formación docente está predicada sobre la base de una exitosa finalización de la educación secundaria. Debido a que la Mancomunidad del Caribe posee un estándar común relativo a la finalización de la educación secundaria, los criterios de admisión han sido descritos por el Consejo Caribeño de Exámenes (CXC) en términos de números y tipos de aprobación o sus equivalentes. El cambio de política fue posible gracias a la sustancial expansión de la educación secundaria que tuviera lugar en las décadas de los 70 y 80.
- La mayoría de los países ha transitado hacia una posición donde la gran mayoría de los maestros de educación primaria reciben formación superior a través de programas de dos o tres años de duración. A la vez, se han impulsado numerosas iniciativas para materializar metas similares con respecto a la formación docente de maestros de educación secundaria. Ya no se estima aceptable que el dominio del contenido de la asignatura sea condición suficiente para enseñar en escuelas secundarias.
- Varios países han elevado el estándar académico y profesional para docentes al nivel de bachiller e impuesto plazos para su concreción. En este sentido las Bahamas lidera la subregión.
- La formación docente en servicio ha llegado invariablemente a formar parte de los programas de reforma educacional. Prácticamente la totalidad de los programas y préstamos provenientes de organismos bilaterales y multilaterales han dado apoyo a los programas de formación docente en servicio.
- Los gobiernos han realizado programas de formación docente antes del servicio con escaso apoyo directo de organismos bilaterales y multilaterales. Los casos

de apoyo brindados por dichos organismos a este tipo de programas han tomado la vía indirecta de iniciativas de formación en servicio. En otras palabras, durante los últimos veinte años, la formación docente antes del servicio no ha recibido mayores inversiones de capital en la Mancomunidad del Caribe.

- Varios países han implementado medidas encaminadas a expandir las modalidades de entrega de formación docente. Entre ellas se incluyen los programas presenciales de jornada parcial, cursos impartidos durante época de vacaciones, programas de educación a distancia y combinaciones de éstos.
- En el transcurso de los últimos diez años prácticamente la totalidad de los países ha optado por incluir el uso de la tecnología de la información y la comunicación en la formación docente. El grado de financiamiento recibido ha variado considerablemente en la subregión.
- En el transcurso de las dos últimas décadas varias iniciativas se han centrado en el perfeccionamiento de los formadores de docentes de los institutos pedagógicos. En los últimos cinco años, muchas de ellas han comenzado a incluir medidas tendientes a transformar la pedagogía que se emplea en los institutos pedagógicos.

Si bien las direcciones que ha tomado la política han impulsado la formación docente en la subregión, todas ellas han mantenido la figura del docente como agente del cambio y de la transformación. Sin embargo, en el actual contexto social y cultural de la Mancomunidad del Caribe, concentrarse en el desarrollo profesional del docente, particularmente en lo relacionado con el dominio del contenido de la asignatura y la técnica pedagógica, ya no es suficiente. Los docentes necesitan entenderse a sí mismos en relación con su sociedad y con los cambios que tienen lugar a nivel local y global, de manera de poder establecer contactos con ellos mismos y con sus estudiantes. La creciente complejidad de los temas sociales y culturales que confrontan a los docentes en las escuelas es motivo de perplejidad para muchos de ellos que no se sienten preparados para enfrentar tales desafíos. Las políticas de formación docente ahora apuntan al desarrollo personal del docente, especialmente en lo que dice relación a los rápidos cambios sociales y culturales que ocurren tanto en la subregión como globalmente.

La Formación Docente Continua en Chile. Desarrollo, Logros y Limitaciones

*Beatrice Avalos**

Las formulaciones de política sobre profesores en América Latina y muchos de los documentos y artículos que se escriben sobre el tema mantienen cierta dicotomía en su conceptualización de formación docente. Para la etapa inicial se tiende a hablar de preparación docente o formación de docentes y para la formación en servicio se habla de “perfeccionamiento”. La dificultad de esta formulación es que se sustenta en una visión de formación docente que es realizada en dos etapas y bajo dos lógicas distintas: una que antecede al ejercicio docente y que prepara en forma más o menos completa para ese ejercicio; y otra que ocurre a medida que se descubren “deficiencias” o necesidades de actualización en el ejercicio docente (Huberman y Guskey, 1995). Esta segunda etapa se define entonces como de “perfeccionamiento”. Si bien el ejercicio docente requiere como toda profesión de “perfeccionamiento”, lo que han mostrado los innumerables trabajos que describen las prácticas docentes es que estas tareas se enmarcan en un continuo de crecimiento profesional más que en momentos de corte en que una práctica es reemplazada por otra como resultado de alguna acción de

* Beatrice Avalos PH.D. Educación, Universidad de St. Louis, USA Consultora en Educación, ex coordinadora de programas en el Ministerio de Educación de Chile y ex profesora de la Universidad Católica de Chile, Universidad de Gales y Universidad de Papua Nueva Guinea.

formación¹. La dificultad ya reconocida que tienen los profesores para asumir reformas en su práctica docente demuestra que quienes las diseñan no toman nota que el cambio docente es un proceso de aprendizaje y que como tal se construye sobre una realidad ya enraizada en la práctica cotidiana de cada maestro. Por tanto, sólo si durante su vida profesional el docente ha mantenido una actitud de aprendizaje permanente y ha sido estimulado para ello mediante procedimientos e incentivos que le indiquen que vale la pena crecer o desarrollarse, es dable esperar que las reformas no le lleguen como paquetes nuevos que debe asimilar sino como consecuencias lógicas de lo que ha ido descubriendo en su ejercicio. Por esto, este trabajo adopta la conceptualización ya bastante aceptada hoy día de formación docente como continuo: con una etapa inicial de preparación en lo esencial para ejercer, seguida por distintas etapas de crecimiento en un proceso de desarrollo profesional permanente². Desde esta conceptualización procuraré examinar las políticas de formación docente desarrolladas en Chile, principalmente en la década de los noventa, y los desafíos que deberán enfrentar las políticas nacionales en el mediano plazo.

La formación inicial para docentes en Chile tiene una gran tradición histórica en el sentido de habersele otorgado por diversos gobiernos desde mediados del siglo XIX un rol clave. La primera Escuela Normal para profesores en América Latina surge en Chile en 1842, establecida a instancias del educador argentino Domingo Faustino Sarmiento, como también el primer centro de formación de profesores de educación secundaria establecido en la Universidad de Chile a fines del siglo, en 1889³. El enorme esfuerzo que constituyó establecer estas instituciones y similares que se fueron creando en el siglo XX explica que en gran medida se haya considerado esta primera formación como terminal. Los profesores primarios y secundarios formados en estas instituciones debían recibir (y se hicieron todos los esfuerzos para que así fuera) una educación que les permitiera enfrentar exitosamente su práctica profesional a través de toda la vida. Sólo en los casos de reformas específicas como fueron los liceos experimentales se concebía la necesidad de tener acciones de formación especial para encarar las demandas de estas experiencias. El primer cambio de transcendencia en lo que se refiere a un concepto de formación permanente ocurre en el momento de la gran Reforma Educacional de 1965 en el gobierno del Presidente Eduardo Frei Montalva. Reconociendo que los cambios de estructura, de currículo y de estrategias docentes que proponía la Reforma requerían una buena preparación, se eleva a nivel terciario la formación para profesores de Educación Básica y se desarrolla un amplio programa de preparación de profesores para enseñar de acuerdo a la Reforma Educa-

¹ Ver, por ejemplo, el interesante trabajo de Talavera sobre cómo profesores bolivianos reciben la reforma y la reconstruyen desde su práctica habitual (1999).

² Son importantes al respecto los estudios hechos sobre etapas del desarrollo docente como el trabajo de Huberman (1999).

³ Sobre estos aspectos y otros de la historia de la formación docente en Chile ver artículo de Iván Núñez en B. Avalos (2002).

cional. El establecimiento del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) en 1967 cumplió este objetivo. Además, como lo indica su nombre, este establecimiento, que forma parte del Ministerio de Educación, se concibió al mismo tiempo como un lugar de desarrollo para la investigación y la experimentación y una institución que debía liderar el cambio educacional del país.

La creación del CPEIP permitió que se instaurara en Chile el concepto de “perfeccionamiento” no sólo como requerimiento para realizar una docencia efectiva sino también como un derecho de los profesores. Pero, a pesar del intento durante el gobierno de Salvador Allende de descentralizar el perfeccionamiento y dirigirlo más a la escuela y a la realización en ella de desarrollo profesional colaborativo, el concepto de “perfeccionamiento” durante los años setenta y ochenta se materializó principalmente en cursos ofrecidos a los docentes sobre temas específicos no necesariamente relacionados con sus requerimientos de desarrollo profesional. Los estudios evaluativos sobre cómo los docentes recibían estas experiencias demostraron que sus procedimientos no estaban en línea con una moderna concepción de aprendizaje docente (Mena. Rittershausen y Sepúlveda, 1993). A pesar de esto, ante los docentes el C.P.E.I.P. se mantiene como un poderoso símbolo de su responsabilidad permanente de formación en servicio.

Las instituciones de formación docente, herederas de las Escuelas Normales y del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, se multiplicaron en los años setenta y ochenta, pero al mismo tiempo, por razones de incongruencias en las políticas dirigidas a ellas⁴, como también por el descenso en las condiciones de trabajo y salariales de los docentes, sufrieron una crisis en la calidad de los procesos de formación ofrecidos como también una demanda reducida de jóvenes dispuestos a prepararse como profesores y profesoras.

Es así como al finalizar la década de los ochenta, junto con otros grandes problemas que enfrentaba la educación nacional, la formación de profesores había decaído enormemente tanto en su formación inicial como en la calidad de la formación en servicio. Se estaba muy lejos de un concepto de formación continua de profesores y de políticas acordes para desarrollarla.

En el resto del trabajo, describiré primero cómo enfrentan el tema de la formación docente los gobiernos democráticos de los años noventa y comienzos del 2000, sosteniendo que no se elaboran políticas propiamente tales de formación docente continua, pero que sí se observan políticas que afectan indirecta o directamente las oportunidades de formación inicial y en servicio. Luego, en una segunda parte, ofreceré un

⁴ Durante el gobierno militar (1973-1989) se funcionó sobre la base de políticas zigzagueantes que afectaron las condiciones de trabajo y la formación de los docentes. Una de ellas fue la reubicación de la formación pedagógica fuera de la Universidad y luego una rectificación que restauró en 1987 el concepto de formación docente como carrera universitaria. Para mayores detalles ver Iván Núñez en B. Avalos (2002).

comentario analítico sobre los logros y las limitaciones del enfoque descrito y concluiré indicando la necesidad de moverse en forma más decidida hacia una definición de política de formación continua sistemática que considere la responsabilidad que tiene el Estado en ella, como también los aportes que pueden ofrecer las organizaciones no gubernamentales y privadas a esta tarea.

LA HISTORIA RECIENTE: LA FORMACION DOCENTE EN LOS NOVENTA

PERIODO 1990-1995

Los grandes temas que preocuparon al nuevo gobierno de Patricio Aylwin y a su Ministro de Educación Ricardo Lagos eran congruentes con las preocupaciones que habían dado origen al encuentro de Educación para Todos en Jomtien, Tailandia (1990): ofrecer oportunidades de educación a todos, especialmente a los más pobres, y asegurar que esas oportunidades se tradujeran en aprendizaje efectivo en línea con las necesidades básicas definidas por Jomtien. Todo ello exigía considerar el mejoramiento de la calidad de los procesos educacionales como un requisito indispensable. Se entendió, en una forma que después fue reconocida internacionalmente, que sólo centrarse en esfuerzos de educación de calidad para todos terminaría acentuando inequidades si no se reconocía que los más frágiles necesitan atención y apoyos especiales. Se creó así el Programa de las 900 Escuelas (P-900) destinado a mejorar los procesos educacionales y las oportunidades de aprender de los niños en las escuelas del país clasificadas como más vulnerables⁵. A estas escuelas se les entregaron recursos especiales, se prepararon materiales que facilitarían el aprendizaje de los niños, y se consideraron programas de ayuda para que los niños pudiesen asistir y permanecer en la escuela. Reconociendo el rol clave de los profesores y profesoras que enseñaban en estas escuelas, y reconociendo también que era importante que ellos se convencieran y se adueñaran del programa propuesto, se establecieron Talleres de Profesores. Estos Talleres reunían periódicamente a los profesores y profesoras en cada escuela para conocer (a través de los supervisores del sistema educacional) los nuevos materiales, discutirlos, ensayar su uso y apoyarse mutuamente en el mejoramiento de sus propias acciones docentes. Con el fin de incentivar su participación se logró que estos talleres fueran reconocidos como Cursos de Perfeccionamiento por el CPEIP, lo que se traducía y se traduce en incrementos salariales para los docentes.

La preocupación por mejorar la calidad de las escuelas más pobres y las poblaciones con menos oportunidad educacional, llegó también al mundo rural. Los Microcentros Rurales establecidos como reuniones periódicas de profesores y profe-

⁵ Originalmente el programa trabajó con las 900 escuelas identificadas como más vulnerables, de ahí, su nombre.

soras de escuelas uni y bi-docentes en localidades aisladas contemplaron acciones de desarrollo profesional mediante el conocimiento de nuevos materiales, la preparación y la experimentación con materiales elaborados por los participantes y de acciones de innovación en el estilo de trabajo con los niños.

También en la primera parte de los noventa, el Programa ENLACES ejemplificó el foco de la Educación para Todos, al priorizar un programa de informática educativa (con entrega de computadores) para las escuelas de la Educación Básica primeramente y luego para la Educación Media. El Programa fue el resultado del reconocimiento por parte de las autoridades educacionales que el mundo en el que entrarían los niños es un mundo marcado por las tecnologías de acceso al conocimiento y que era responsabilidad del gobierno que estas llegaran a quienes menos recursos tienen para acceder a ellas por otras vías. ENLACES consideró la preparación de los docentes para trabajar con computadores mediante un innovador método de trabajo localizado en cada escuela y liceo que iba entrando al Programa. Los profesores involucrados no sólo eran informados de los procedimientos para usar computadores sino que también de su potencial como herramienta de enseñanza; para ello, su preparación involucraba la preparación de proyectos pedagógicos con uso de estas tecnologías de la información y comunicación.

La llegada de un programa de mejoramiento para la Educación Media contempló desde el primer momento acciones de desarrollo profesional para los docentes cuyos liceos fueran incorporándose a los programas de cambio. Los Grupos Profesionales de Trabajo inicialmente reunieron a profesores de un mismo establecimiento para discutir materiales entregados por el Ministerio de Educación y hacer propuestas para mejorar su trabajo de aula. Con el tiempo, se fueron focalizando en trabajo relacionado con el contenido didáctico de su disciplina de enseñanza, produciéndose gran cantidad de materiales para esto, generándose también, por parte de los docentes, una serie de relatos de sus “experiencias didácticas”. La más reciente empresa de estos profesores ha sido su organización en redes para compartir experiencias⁶.

Mientras tanto, en el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Educativa, se seguían ofreciendo cursos costeados por los profesores participantes, manteniendo en general el formato tradicional de los cursos de perfeccionamiento. Una excepción respecto a este tipo de actividad la constituyó el Programa Escuela Que Aprende, liderado por uno de los profesionales del Centro, con acciones de mejoramiento de escuelas y profesores realizadas enteramente in situ.

Hacia fines de esta etapa, surge una iniciativa bastante inédita en la educación chilena que fue constituir como emprendedores de sus cambios a los establecimientos educacionales mismos, mediante la entrega de fondos monetarios destinados a “comprar” perfeccionamiento según sus necesidades. El Programa se conoció como Asistencia Técnica y contó con fondos del préstamo del Banco Mundial para los progra-

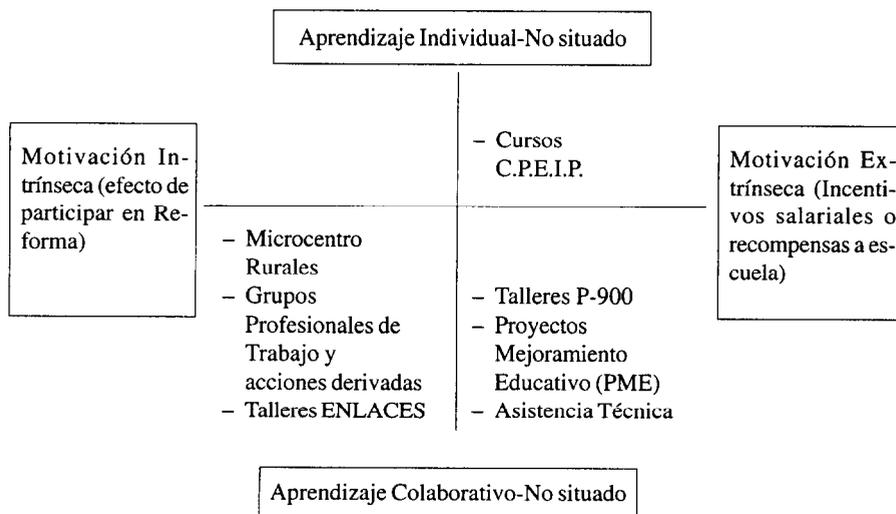
⁶ Para una descripción del desarrollo de este programa ver: Ministerio de Educación de Chile, 2001.

mas de mejoramiento de la Educación Media. Sobre la base de un directorio de instituciones que ofrecían perfeccionamiento, los establecimientos pudieron usar sus fondos y contratar los servicios de quienes les parecieran mejor indicados para ayudarlos en sus necesidades (ver Ministerio de Educación de Chile, 1998).

Finalmente, a esta etapa corresponde una iniciativa que sin dirigirse específicamente al desarrollo profesional docente lo suponía indirectamente. Esta se expresó en los Proyectos de Mejoramiento Educativo (PME). Cada escuela y Liceo podía presentar un proyecto (según bases establecidas) que significara una acción de mejoramiento de procesos docentes en la escuela. Para ganarlo, era necesario que profesores colaboraran entre sí en diseñar el proyecto y que involucraran también a la comunidad en este trabajo. Es uno de los programas más valorados por los docentes en relación a otro programa creado más tarde que premia a establecimientos que logran buenos resultados de sus alumnos en pruebas nacionales de rendimiento (Araneda, 2002).

Analizando esta etapa, se destaca el que la mayor parte de las acciones relevantes para el concepto de formación docente se desplacen entre dos ejes. El primero se mueve desde un polo individual no situado en la escuela a un polo de acciones de aprendizaje docente colaborativo y situado en la escuela. El segundo eje se mueve desde un polo de motivación extrínseca (dinero, reconocimiento oficial del trabajo realizado) a uno que se centra en motivación intrínseca (el mejoramiento de su propio trabajo y logros en el rendimiento de los alumnos):

Figura 1
Las características de la oferta de formación
continua en servicio (1990-1996)



Como se observa, sólo las acciones del C.P.E.I.P. (cursos propios y los realizados por otras instituciones a los que acredita) se ubican en el cuadrante superior derecho. La mayor parte del resto se ubica en los cuadrantes inferiores indicando su ubicación en la escuela y la colaboración y participación de docentes, siendo todos parte de programas de reforma existentes. En algunos casos se incluye la oferta de estímulos o incentivos para este trabajo. Los que no ofrecen incentivos extrínsecos como sería acreditación por el C.P.E.I.P. que otorga derecho a mejoras salariales, tuvieron que descansar en el esfuerzo personal y la convicción acerca de su importancia de los profesores participantes. En el caso de los Grupos Profesionales de Trabajo, por lo menos inicialmente, ello significó destinar a esta acción horas libres que para los profesores del nivel secundario son difíciles de concordar.

Para la formación docente inserta en programas como los del P900, Grupos Profesionales de Trabajo y Talleres de Microcentro Rurales se usó como facilitadores a los supervisores del sistema educativo, los que no siempre se sintieron adecuadamente preparados para la tarea. Por otra parte, por su naturaleza estas acciones se insertan derechamente en lo que en los noventa eran los criterios que ofrecía la investigación internacional para una buena formación en servicio: estar centrada o situada en la escuela, involucrar participativamente a los docentes, contar con materiales que incentiven la puesta en práctica de nuevos contenidos curriculares y de nuevas formas de enseñar y la reflexión sobre sus resultados (Marcelo García. 1995; Avalos, 1998, . Avalos, 1999).

PERIODO 1996-2000

Si bien la mayoría de las acciones en torno a docentes surgidas anteriormente continuaron en este período en la medida en que se mantienen los programas de mejoramiento de la Educación Básica y Media, se producen nuevas iniciativas marcadas por un anuncio importante de política educativa. En su discurso del 21 de mayo de 1996 al Congreso Pleno, el Presidente Eduardo Frei Ruiz-Tagle anuncia que fortalecer a la profesión docente es necesario para consolidar la Reforma Educativa⁷, como lo es también la extensión gradual de la Jornada Escolar anunciada en el mismo discurso.

La política de fortalecimiento docente propuesta en el discurso tiene varios objetivos:

⁷ En el hecho, las nuevas acciones presentadas en el Discurso usan por primera vez el concepto de Reforma Educativa, aun cuando se reconoce que hay una Reforma que viene ejecutándose desde comienzos de los noventa. El antecedente de esta política se encuentra en el Informe de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación (1995) que recomienda muchas de las medidas que luego se expresan en el Discurso Presidencial.

- Validar la importancia del trabajo docente como tal premiando a los mejores profesores con un reconocimiento nacional y mediante un aporte monetario. De alguna manera, se había ya tomado una acción con este mismo interés en vista cuando se estableció en 1995 el Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño conocido como SNED (Ley N° 19.410) para otorgar premios en dinero a los profesores de establecimientos reconocidos como de “buen desempeño” según un conjunto de criterios, pero principalmente por los resultados de sus alumnos.
- Reconocer la necesidad de una acción gubernamental directa en orden a producir cambios en la calidad de la formación docente inicial, tema que no había sido tocado en la etapa anterior.
- Reconocer la necesidad de una acción más estructurada para mejorar la calidad de los conocimientos curriculares de los profesores en servicio, y al mismo tiempo ofrecer oportunidades a estos profesores para conocer experiencias internacionales de trabajo educativo de calidad⁸.

Estos objetivos se materializan en acciones que involucran un importante aporte presupuestario del gobierno en un momento en que hay buenos niveles de crecimiento económico, y para su ejecución varias de ellas se entregan a instituciones académicas en forma competitiva.

Para los efectos de este trabajo, interesan principalmente dos programas: uno dirigido a mejorar la formación inicial y la calidad de entrada de futuros profesores, y el otro dirigido a mejorar el conocimiento curricular de los profesores en servicio.

El Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (1997-2001), se desarrolló sobre la base de un aporte gubernamental de 17.5 millones de dólares aproximadamente (moneda 2001) y un aporte adicional variable de año en año para otorgar becas de estudio de pedagogía a estudiantes destacados egresados de la educación media.

Sobre la base de presentación de proyectos de mejoramiento de sus acciones de formación docente, 17 programas de formación docente universitarios resultaron ganadores en un concurso nacional e implementaron sus proyectos entre 1998 y 2001⁹. La importancia de este Programa fue dada por dos factores principales: (a) otorgar un financiamiento para producir cambios durante un período prolongado, ya que todos los aportes anteriores se habían realizado por períodos de no más de un año; y (b) haber establecido al interior del Ministerio de Educación un área de acción directamente ligada a la formación inicial y para el apoyo y monitoreo de los proyectos y su implementación.

⁸ Se instauró un programa de Becas al Exterior para docentes en servicio, conocido como el programa de “pasantías” que hasta el año 2001 había beneficiado a 4.138 docentes. Los docentes seleccionados de acuerdo a ciertas condiciones, han podido visitar en períodos de hasta tres meses centros extranjeros de su especialidad e incluso realizar programas de estudio de nivel de Diplomado.

⁹ En el hecho, la implementación continuó por un aporte adicional durante el año 2002.

Los focos de atención de todos los proyectos fueron similares y produjeron cambios en mayor o menor grado en la estructura curricular, en la formación práctica de los futuros profesores al establecer un sistema gradual desde el comienzo de los cuatro o cinco años de formación, mejoramiento de la formación académica y pedagógica de los docentes formadores, y mejoramiento de la infraestructura material de las instituciones con mejor dotación de bibliotecas y recursos de tecnología informática. Se revertió decisivamente la tendencia decreciente en el número de estudiantes de pedagogía¹⁰ y mejoró su calidad de entrada según resultados de estudios de Educación Media y la Prueba de Aptitud Académica (de selección para la universidad). Aumentan especialmente los estudiantes que ingresan a las especialidades de matemáticas y ciencias en la Educación Media sin que las cifras sean aún satisfactorias. Mediante el programa de Becas para Estudiantes Destacados de Pedagogía se otorgó oportunidad año a año a un número creciente de estudiantes que reunían las condiciones establecidas para estudiar diversas carreras de formación pedagógica¹¹. Se establecieron estándares nacionales para regular la formación docente que servirán en el futuro para apreciar la calidad de la formación impartida¹².

El Programa de Perfeccionamiento Fundamental estuvo dirigido a profesores en servicio con el propósito original de mejorar sus conocimientos curriculares sustantivos, pero se transformó a poco andar en un programa dirigido a informar y preparar a los docentes para la implementación del nuevo currículo del segundo ciclo de la educación básica y de la educación media que se empezaba a aplicar gradualmente. Usando un sistema de licitación, el Ministerio de Educación contrató a instituciones para que realizaran la preparación requerida de los profesores, generalmente durante las vacaciones de verano y con períodos de seguimiento durante el año escolar. Hasta el año 2001 se había preparado a más de 130.000 profesores de todo el país. El programa se entregó en una serie de fases. La primera consistía en sensibilizar a los profesores en sus establecimientos sobre el nuevo currículo y era seguido del curso-taller de aproximadamente una semana de duración en localidades distribuidas a lo largo del país. Este curso lo ofrecían las instituciones licitadas y en él se centraba el aprendizaje propiamente tal del contenido de los nuevos programas curriculares. Luego, en cada establecimiento se realizaba una jornada corta en que los profesores discutían su plan de implementación. Todo esto era complementado más tarde con una jornada de apoyo in situ.. Estas actividades involucraron también la preparación de directores para

¹⁰ Comparado con 1997 el porcentaje de aumento de estudiantes nuevos ingresados a las carreras de pedagogía para la educación parvularia, básica, media y diferencial (especial) en el año 2001 fue de 14%.

¹¹ El número de becas otorgadas aumenta de 122 en 1998 a 291 en 2002, y el porcentaje de retención de estos estudiantes oscila entre 87 y 98% dependiendo del año de ingreso.

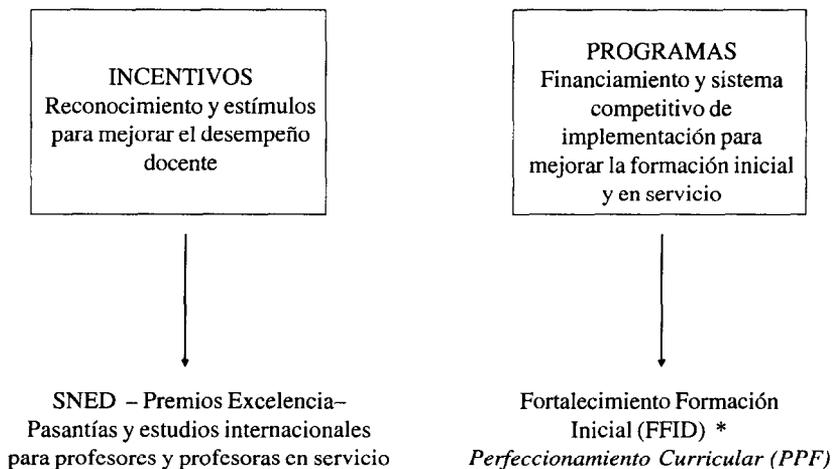
¹² Para una descripción más detallada de este programa y sus logros, ver B. Avalos (2002 en prensa).

organizar la gestión del nuevo currículo en su establecimiento. Más adelante, en el programa, se introdujo una etapa llamada de Profundización con el fin de complementar lo realizado en el primer semestre en relación a contenidos de mayor complejidad, pero la participación en esta etapa ha sido menor.

Las acciones descritas para este período representan una clara toma de posición con respecto a la necesidad de fortalecer la profesión docente, especialmente mediante el uso de dos instrumentos principales: incentivos para estimular acciones individuales de los docentes en torno al mejoramiento de su desempeño profesional, y programas dirigidos a modificar la formación inicial y mejorar los conocimientos curriculares de los profesores en servicio. Desafortunadamente, desde la perspectiva de la formación continua, en la práctica estas acciones y programas se manejaron al interior del Ministerio de Educación sin contar con mecanismos articuladores que pudieran afianzar su coordinación y apoyo mutuo.

Figura 2

Nuevas Políticas y Acciones de Fortalecimiento Docente (1996-2000)



PERIODO 2000-2002

Esta etapa se inicia con el gobierno de Ricardo Lagos y es precedida por un compromiso con el Colegio de Profesores de continuar las políticas de fortalecimiento de la profesión docente, tanto en los aspectos salariales y de condiciones de trabajo como en los aspectos de desarrollo profesional docente. Comienza el período con tres preocupaciones centrales que marcan el trabajo del Ministerio de Educación: llegar a acuerdos de largo plazo de mejoramiento salarial, producir algún tipo de articulación entre mejoras salariales y calidad del desempeño de los docentes y elaborar una política articulada de formación docente inicial y continua. No me referiré a lo acontecido respecto a las negociaciones sobre mejoras salariales y de condiciones de trabajo, pero sí a las otras dos áreas ya que se relacionan directamente con el tema de este trabajo.

CALIDAD DEL DESEMPEÑO DOCENTE E INCENTIVOS ECONÓMICOS

Ya en el gobierno anterior y como resultado de una obligación inserta en el Estatuto Docente de establecer un sistema de evaluación del desempeño de los docentes, se venía discutiendo y postergando el establecimiento de tal sistema. Presionaban fuertemente por la puesta en operación de lo requerido por el Estatuto Docente (Ley 10.070 de 1991) los municipios que son los sostenedores o administradores de la educación pública. Se oponían a su vez muchos de los profesores y concretamente el Colegio de Profesores por temor a que no hubiese garantías suficientes de un proceso justo y transparente de esta evaluación. El nuevo gobierno asume este requerimiento del Estatuto Docente en forma organizada estableciendo una comisión formada por las tres partes interesadas, que a lo largo de más de un año discutió y acordó finalmente un procedimiento para poner a prueba la evaluación docente.

Desde el punto de vista del concepto de formación continua, el acuerdo tiene importancia en el sentido de privilegiar una evaluación formativa cuyas consecuencias sean el ofrecer oportunidades de desarrollo profesional para mejorar las áreas débiles de desempeño detectadas por la evaluación. Adopta con algunas modificaciones los Estándares de Desempeño de la Formación Inicial Docente como criterios para la evaluación¹³, lo que a la larga permitirá vincular el sistema inicial y continuo de formación. Sin embargo, el sistema se queda corto al no delinear un sistema de evaluación articulado con ascensos o tramos en una carrera magisterial, es decir, no modifica el concepto de carrera docente presente en el Estatuto que sólo reconoce mérito por antigüedad y cursos de perfeccionamiento. Esto significa que, por lo menos hasta el

¹³ Publicados como *Marco de la Buena Enseñanza* (Ministerio de Educación de Chile, 2002).

momento, no se ha formulado política en torno a un sistema articulado de formación en servicio, evaluación e incentivos ligados a posiciones en una carrera docente propiamente tal que le proporcione sentido a la evaluación y estímulo a la práctica docente “bien hecha”.

Sí cabe hacer notar que en relación a la iniciativa anterior el gobierno chileno ha establecido por ley un bono salarial para recompensar a profesores juzgados como excelentes mediante un procedimiento de evaluación distinto al mencionado arriba. Este procedimiento es similar a lo que se practica en Estados Unidos mediante la Certificación Avanzada que otorga el National Board of Teaching Standards o en Inglaterra y Gales mediante el otorgamiento del status de Profesor de Desempeño Avanzado (Advanced Skills Teachers). Su objetivo, además de premiar con un bono salarial a los profesores evaluados como meritorios, es también identificar a un grupo de profesores para integrar una Red de Maestros que asuma funciones de apoyo en el desarrollo profesional de los docentes y proporcione mentores para profesores practicantes y que comienzan el ejercicio docente¹⁴.

UNA POLÍTICA ARTICULADA DE FORMACIÓN INICIAL Y CONTINUA

A pesar de que durante el gobierno del Presidente Aylwin se intentó elaborar una política de formación docente ésta sólo quedó al nivel de un informe que no tuvo mayor trascendencia¹⁵. Frente a esta situación y reconociendo la importancia de contar con un planteamiento sistemático y articulado capaz de guiar las acciones en este campo en los años siguientes, se comenzó un proceso de discusión del tema en el primer año del gobierno del Presidente Lagos sin que se llegara a mayor precisión al respecto. Sólo en el año 2002 se retomó esta discusión, siempre al interior del Ministerio de Educación y con los responsables de los diversos programas ligados a formación docente. Si bien el informe resultante no produjo un documento definitivo sino que se limitó a priorizar acciones con el fin de lograr apoyo presupuestario para el año 2003, hay un intento de sistematizar lo realizado en el campo del desarrollo profesional docente y de hacerlo en el marco de un concepto claro de formación continua (ver cuadro 1). Desde la perspectiva de las necesidades de aprendizaje de los docentes y de sus formadores se explicitan las estrategias que sirven a estas necesidades, se sugieren maneras de asegurar la calidad mediante distintas formas de evaluación y además se reconocen los factores que pueden facilitar o dificultar la efectividad de estas acciones.

¹⁴ Se entiende por Red de Maestros a una agrupación de mentores o profesores de profesores.

¹⁵ Bases para la Formulación de Políticas Públicas de Formación y Perfeccionamiento Docente (Ministerio de Educación de Chile, 1993).

Cuadro 1:
Categorización de las acciones de desarrollo profesional docente

Necesidades	Destinatarios	Estrategias	Agentes Ejecutores	Aseguramiento de Calidad	Condiciones para su efectividad
Apoyo a profesores principiantes	Profesores principiantes	Cursos, talleres para mentores Acompañamiento a principiantes	Red de Maestros, Jefes Unidades Pedagógicas de establecimientos	Seguimiento y evaluación de programas de apoyo-Certificación de nuevos profesores	Tiempo y remuneración extra para profesores mentores
Actualización curricular y de estrategias docentes	Profesores y profesoras del Sistema	Modalidades mixtas (in situ y cursos, talleres, postítulos)	Profesores universitarios, Red de Maestros	Evaluación de profesores y cursos – Seguimiento de programas	Calidad de programas de instituciones que ofrecen cursos o talleres
Aprendizaje continuo in situ	Profesores y profesoras del Sistema	Talleres, reuniones, pasantías	Docentes en colaboración, supervisores y profesionales MINEDUC	Evaluación de profesores y cursos y establecimientos – Seguimiento de programas	Idoneidad de instituciones y personas responsables Tiempo-recursos
Gestión educativa mejorada supervisión	Directores y otras autoridades	Talleres, proyectos de mejoramiento de gestión, intercambios	Profesores universitarios, instituciones privadas, profesionales MINEDUC	Autoevaluación institucional Seguimiento de programas	Tiempo - recursos
Desarrollo académico MINEDUC	Supervisores del Sistema Educativo	Postgrados, seminarios, intercambio de experiencias	Profesores universitarios y profesionales MINEDUC	Evaluación del desempeño	Tiempo y oportunidades de estudio
Diseminación de información	Profesionales responsables de Programas La comunidad educativa	Postgrados, seminarios, actividades de intercambio Redes, Revista de Educación, WEB, etc.	Instituciones académicas y profesionales Profesionales MINEDUC	Evaluación del desempeño – resultados de acciones emprendidas Evaluación recepción de información	Tiempo y oportunidades de estudio Calidad de los instrumentos de difusión

La falta de una política pública de mediano plazo para la formación continua puede haber afectado las decisiones presupuestarias para el año 2003 en la medida en que no quedaron incluidos en el nuevo presupuesto las necesarias etapas de profundización para las dos acciones más importantes desarrolladas durante el gobierno anterior: el fortalecimiento de la formación inicial docente y un programa sistemático para mejorar el conocimiento curricular de los docentes en servicio.

COMENTARIO ANALITICO

Una mirada al conjunto de las acciones realizadas en los noventa en torno a la formación inicial y docente, no puede sino celebrar la calidad y magnitud de los esfuerzos realizados, sobre todo si considera lo que era la situación al comenzar esa década. Al mismo tiempo esta mirada permite reconocer sus limitaciones.

LOS LOGROS

En el terreno de los logros, los más importantes a mi juicio son los siguientes:

- Haber desarrollado en el contexto de los programas de mejoramiento de la Educación Básica, Media y más tarde en la Educación Parvularia, acciones de desarrollo profesional de los docentes situados en la escuela y focalizados en aprendizaje colaborativo. Estas acciones fueron asistidas con mayor o menor éxito por los supervisores del Sistema Educacional que tomaron un rol de facilitadores que hasta entonces no habían realizado. En ese sentido, mucho de lo que indica la mejor investigación y las mejores experiencias prácticas de desarrollo profesional se ensayaron en Chile, con especial focalización en las escuelas más pobres y aisladas. Sus resultados tanto para los talleres del P900, los Microcentros Rurales como para los Grupos Profesionales de Trabajo según lo indicado por diversas evaluaciones fueron en general positivos¹⁶. Corresponden a una etapa en que era necesario levantar la autoestima de los profesores, comprometerlos para acciones de reforma en el sistema, ayudarlos a ayudarse entre sí, y esto se hizo bien. Las nuevas necesidades que derivan de asegurar mayor progreso en el aprendizaje de los alumnos y capacidad de poner en práctica los nuevos contenidos curriculares, como también de verificar la calidad del desempeño de los profesores llevaron a otras acciones. Estas, como se dijo, se centran en la evaluación del desempeño docente y el diseño de un programa dirigido a reforzar

¹⁶ Así lo indican evaluaciones del MECE Rural (U. Austral y U. de Playa Ancha, 1998), del MECE Media (CIDE, 1999) y del P900 (Ministerio de Educación de Chile, 2000).

- aprendizaje escolar en los sectores más vulnerables, como es la propuesta Campaña de Lectura, Escritura y Matemática que se ha estado preparando y podría implementarse en el 2003.
- Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente y permitir al Ministerio de Educación reasumir una función coordinadora y supervisora de la formación inicial docente que se había perdido con las reorganizaciones ocurridas en la época del gobierno Militar. Se lograron cambios de importancia. Entre ellos estuvo acercar mucho más las instituciones de formación docente a la Reforma Educacional y a los establecimientos educacionales, revisar los currículos de formación mejorando su funcionalidad, instituir un sistema de práctica graduada que ha sido muy bien recibido por los futuros profesores, echar las bases de un sistema de control de calidad regulado por estándares nacionales y por una exigencia creciente de calidad para los que ingresan a las carreras de pedagogía. Especialmente importante fue el esfuerzo por mejorar la calidad de los docentes formadores con oportunidades de becas y de pasantías en centros internacionales de formación docente¹⁷. Quedan sí muchas situaciones pendientes, siendo una de ellas la modificación de los currículos de preparación de profesores de Educación Básica de manera de especializarlos para los diversos sectores de aprendizaje de los cursos superiores del nivel. Igualmente, hay un número creciente de profesores que se preparan en instituciones que están fuera del grupo de 17 que participaron en el Proyecto de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FFID). Algunas de estas instituciones han incorporado las innovaciones del proyecto FFID, pero otras no lo han hecho. Es un tema de política el decidir de qué modo se extenderá la influencia coordinadora y supervisora del Ministerio de Educación también a estas instituciones, y como se preservará este rol en las instituciones que formaron parte del FFID. Este tema no ha sido discutido al interior del Ministerio y ciertamente cualquier propuesta de este orden requerirá cambios en la legislación vigente.
 - En forma similar a lo que ocurrió con la Reforma Educacional de 1965 se estableció un programa para preparar masivamente a los profesores en servicio en torno a los nuevos planes y programas de la Educación Básica y Media a medida que se iban publicando. Esto significó un gran esfuerzo de parte de los responsables en el Ministerio de Educación. Fue necesario utilizar a profesores de las universidades y de otras instituciones educacionales para realizar la preparación curricular de los docentes en servicio, lo que a su vez suponía informar a estos profesores que no conocían los nuevos programas, y que en el caso de las insti-

¹⁷ En un trabajo presentado en la Reunión sobre Formación Docente organizada por el Ministerio de Educación de Brasil y el BID, Denise Vaillant hace notar que Uruguay y Chile son los únicos países de los que pudo obtener una documentación sobre sus esfuerzos por mejorar la formación de formadores de docentes.

tuciones FFID, estaban ellos mismos involucrados en procesos de cambio de sus programas de formación docente. Esta limitación, y la rapidez con que debían sucederse año a año las acciones de ‘capacitación’ para enseñar los nuevos programas, determinó que hubiera algunos problemas de calidad en su ejecución y reclamos (generalmente no oficiales) de los docentes participantes en ellos¹⁸. Sin embargo, es importante señalar que el Programa de Perfeccionamiento Fundamental significó un gran esfuerzo del Estado por realizar cursos de perfeccionamiento gratuitos y a los que los docentes podían acceder en forma voluntaria. Además el Programa avanzó más allá de lo que era la práctica usual en cursos de perfeccionamiento en la medida en que no sólo contó con instancias de comunicación de la información sino que ofreció a los docentes oportunidades de profundizar ya de vuelta en sus establecimientos los temas curriculares más difíciles.

- Ampliar la perspectiva de muchos profesores sobre su docencia y sobre cómo podrían mejorarla mediante el programa de Becas al Exterior. No cabe duda que en esta época de internacionalización de la educación manifestada por la participación en evaluaciones internacionales y por la similitud que se observa en políticas nacionales sobre educación y docencia, es de importancia que los profesores de aula tengan oportunidad de conocer “cómo hacen las cosas” colegas en otros lugares geográficos. Los profesores que participaron en este programa lo hicieron sobre la base de sus antecedentes y también de la capacidad de focalizar su interés proponiendo un área de trabajo. Así, algunos visitaron centros relacionados con la enseñanza de su área de especialización curricular o su nivel de especialización; se interesaron por programas de educación intercultural y de educación para niños con necesidades especiales. Los directores también tuvieron la oportunidad de examinar formas de gestionar establecimientos educacionales. Todo ello significó nuevo aprendizaje para quienes participaron. No se han hecho evaluaciones precisas sobre los efectos de este programa, y las versiones entregadas por quienes formaron parte de ellas han sido diversas. Inicialmente, los primeros participantes no siempre fueron bien recibidos a su vuelta por sus colegas y se ignoró, en sus contextos, lo que ellos podían aportar. Pero otros participantes han podido hacer innovaciones y se han fortalecido mutuamente manteniéndose en contacto entre ellos y con las instituciones que los recibieron en sus viajes.
- Mayor receptividad de docentes a aceptar que su desempeño en el aula y la escuela puede ser evaluado y que esa evaluación puede conducir a ofertas más acotadas de formación continua y desarrollo profesional docente. No se vislum-

¹⁸ Sin embargo, las encuestas hechas a los participantes después de su participación en actividades de perfeccionamiento fundamental revelan satisfacción general de los profesores con lo recibido (ver Informe Final del Panel Evaluador del Ministerio de Hacienda sobre el Programa de Perfeccionamiento Fundamental, junio 2002).

bra aún en forma más clara cómo se producirá esa articulación una vez que el proceso de evaluación se inicie y se tengan resultados que indiquen necesidades de formación.

LAS LIMITACIONES

A pesar de los logros señalados hay temas no resueltos respecto a las acciones de formación continua de docentes en los doce años pasados.

CONTINUIDAD O DISCONTINUIDAD DE LOS PROGRAMAS

La mayor parte de las acciones realizadas y que hemos calificado como valiosas con efectos que han sido evaluados, han formado parte de programas con una duración finita. En un sentido, esto era justificable en la medida en que se insertaron en programas financiados en parte con fondos externos (préstamo del Banco Mundial) o con fondos nacionales pero extraordinarios (como fue el caso del Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente). Pero, si bien algunas de las acciones podían terminar sin mayores dolores, otras requieren continuidad y más que eso necesitan formar parte de las responsabilidades permanentes del Ministerio de Educación. En la práctica, sin embargo, a medida que han ido surgiendo nuevas necesidades ellas van siendo respondidas con nuevas acciones específicas que no necesariamente se construyen sobre las existentes y que, dadas las limitaciones de recursos, pueden llegar a remplazarlas. Por ejemplo, los talleres y acciones con profesores que formaron parte de la reforma de la Educación Media corren el peligro de desaparecer en parte por falta de una acción coordinada entre el Ministerio de Educación y los Municipios (que son los sostenedores de los establecimientos públicos) y no haber podido obtener el suficiente apoyo presupuestario para asegurar alguna forma de continuidad¹⁹.

En lo que respecta a continuidad de las actividades de formación docente en servicio que se desarrollan en las instituciones escolares, su precariedad actual se debe a dos factores: La primera es la preocupación por el rendimiento no satisfactorio de los alumnos del sistema subvencionado por el Estado, lo que en parte se atribuye a problemas en el desempeño de los profesores. Esto lleva a buscar otras formas más estructuradas de producir cambio en los conocimientos y prácticas de los docentes. Por otra parte, está el surgimiento de visiones alternativas sobre cómo mejorar el desempeño de los profesores orientadas a producir los cambios requeridos en forma

¹⁹ Otro caso son los talleres colaborativos de profesores de las Escuelas del P900, cuya orientación será modificada para enseñar a los profesores los nuevos enfoques que el Ministerio ha decidido utilizar para la enseñanza de la lectura, escritura y matemática.

más eficiente. La más importante de las visiones alternativas es la que descansa en el conceptos de incentivos y evaluación del desempeño a que se hizo referencia más atrás en este trabajo. Pero también compite por recursos una visión de aprendizaje “horizontal”: profesores que aprenden de otros colegas y que se expresa en la proyectada Red de Maestros identificados mediante la evaluación de desempeño excelente. La iniciativa de desarrollar un sistema de “pasantías nacionales” de profesores en centros educacionales en que se sabe que “se hacen bien las cosas”, es también parte de esta visión horizontal de formación continua. Estas nuevas acciones compiten por fondos con las de continuidad y tornan frágil la permanencia de estas últimas. Para poder armonizar estas visiones y construir sin destruir, sería tal vez necesario precisar mejor la relación entre las necesidades diversas de aprendizaje de los docentes producto de su experiencia con los requerimientos del sistema educativo. Ello implicaría reconocer que los incentivos, si bien impulsan a mejorar, no son efectivos si los docentes no saben cómo mejorar o si no existen oportunidades efectivas de mejorar (ver Day, 1999). Eso lleva a relevar la importancia de los formadores de formadores (Marcelo y Vaillant, 1995) y de las estrategias apropiadas para producir los diversos tipos de aprendizaje docente requeridos.

En relación a lo anterior, debería ser política prioritaria del Estado mantener una responsabilidad de monitoreo y apoyo a los programas dirigidos a la formación inicial de docentes y al mejoramiento de la comprensión conceptual de los nuevos currículos y de las estrategias para enseñarlo por parte de los profesores en servicio. Si bien la intención de mantener esta vigilancia es clara, los requerimientos presupuestarios para que ello se pueda efectuar no están seguros pues las actividades no están insertas formalmente en la estructura ministerial. Esto se debe al carácter finito de estos programas cuando fueron aprobados y a la falta de una priorización de ellos frente a otras iniciativas²⁰.

En el caso de la formación inicial, hay necesidad de asegurar que la revisión de los currículos de formación se continúe, se afiance el mejoramiento de los formadores de formadores y el sistema de evaluación por estándares. Los cambios del proyecto FFID en lo que respecta a su efecto en la calidad de los nuevos profesores egresados de sus instituciones deben ser parte de todas las instituciones de formación docente y no sólo de las que formaron parte de ese proyecto. Y es necesario que exista a nivel del sistema educacional un procedimiento para retribuir a los docentes de los estable-

²⁰ Por ejemplo, se mantiene un financiamiento alto para un programa del que no existe una evaluación sobre su efecto en el rendimiento de los alumnos (Araneda, 2002). El *Sistema Nacional de Desempeño Docente* que premia a los establecimientos con buenos resultados mediante un bono monetario a sus docentes recibe el 58% del presupuesto total asignado a los programas especiales para docentes, incluyendo las Becas para Estudiantes de Pedagogía; el Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente; el Perfeccionamiento Fundamental; las Becas al Exterior y las Pasantías Nacionales.

cimientos educacionales que colaboran como mentores de los estudiantes durante su etapa de práctica profesional.

POLÍTICAS EMERGENTES O SISTÉMICAS

La descripción hecha más arriba sugiere que, a diferencia de las acciones insertadas en programas específicos de reforma como el MECE, las acciones más recientes resultan de lo que podría llamarse “políticas emergentes”. Se plantean e insertan en el presupuesto nacional como acciones destinadas a responder a problemas nuevos o situaciones anteriores que se identifican como nuevos problemas. Al proponerlas, sin embargo, no se prevé cómo se articularán con las necesidades más permanentes de la educación y las condiciones necesarias para asegurar una formación docente exitosa. Dicho de otro modo, las nuevas acciones no siempre tienen una estructura que les ofrezca soporte, o no se advierten suficientemente los factores que afectarán su éxito y por tanto los cambios que deberán tener efecto para producir el resultado deseado. Un caso ilustrativo es el de la Evaluación Docente, que se aplicará en 2003, y que requeriría, por ejemplo, que se hubiese ya formulado un plan para determinar la forma cómo se apoyará con formación a los profesores cuyo desempeño muestre necesidad de apoyo. Los Talleres existentes en escuelas y liceos podrían realizar esta tarea, pero su existencia como se ha indicado empieza a tornarse precaria. Otro caso de desconexión con el sistema educacional lo produce la necesidad de contar con buenos profesores del sistema educacional que actúen como mentores de los estudiantes de pedagogía. Si bien las instituciones formadoras, en el marco del Programa FFID, han estado preparando profesores para este trabajo, no se ha logrado establecer un sistema de recompensa en tiempo, dinero o recursos docentes para quienes son mentores de docentes en escuelas y liceos²¹.

A pesar de lo dicho más arriba, es importante recordar que hay avances hacia una política de formación docente sistémica, según lo ilustrado en el cuadro 1 en este trabajo. Sin embargo, la descripción que se muestra allí de la relación entre necesidades de aprendizaje docente, acciones, estructuras necesarias, formas de evaluar su calidad y posibles factores limitantes, espera aún su precisión en políticas. En parte esta limitación se debe a que su discusión se realizó sólo con funcionarios del Ministerio de Educación, responsables del conjunto de Programas existentes y que, por tanto, abogaban por su continuidad.

²¹ La futura Red de Maestros tendría una función de mentoría; pero, al momento, hay docentes preparados que cumplen estas funciones con muy pocos incentivos o mejoramiento de sus condiciones de trabajo.

INFORMACIÓN LIMITADA

Toda política y sus acciones deben alimentarse de información. Uno de los elementos importantes del comienzo de la reforma de la Educación Media fue contar con 13 investigaciones que describieron y mostraron los problemas del sistema. Si bien se han realizado evaluaciones de los principales programas de las reformas de los noventa, hay algunos cuyos efectos en el trabajo docente no han sido estudiados aún. Por ejemplo, es importante conocer qué factores de los procesos de preparación para el nuevo currículo han resultado en aprendizaje e implementación por parte de los profesores y cuáles no (Ministerio de Hacienda, 2002). La calidad del ejercicio de los profesores que entran al sistema necesita estudiarse con el fin de diseñar sistemas de apoyo y alimentar a las instituciones formadoras²². Los problemas del contexto en que trabajan los profesores se conocen informalmente, pero la forma como la gestión de los establecimientos y de los municipios, por ejemplo, apoya o dificulta el desarrollo profesional docente ha sido menos estudiado. Con el fin de precisar políticas y evaluar qué acciones nuevas podrían o no ser necesarias se necesita también contar con una mejor y más actualizada base de datos sobre quiénes son profesores en el sistema, sobre la situación de demanda y oferta, como también estudios de factibilidad de un sistema de certificación estatal para el ejercicio docente y de un sistema de apoyo para profesores principiantes..

CONCLUSION: MIRANDO AL FUTURO.
CONSTRUIR SOBRE LOS LOGROS DEL PASADO

He tratado de subrayar los logros de los programas para docentes realizados desde comienzos de los noventa en Chile, destacando los distintos énfasis en los tres períodos de gobierno de la Concertación²³. He procurado también mostrar las limitaciones que a mi juicio permanecen y que sin ser muy graves al momento podrían llegar a serlo en los años futuros. Por tanto, cabe preguntar cómo se podrían construir, sobre los logros del pasado y las demandas del futuro, mejores orientaciones de formación inicial y continua (de formación permanente) que guíen las acciones substantivas y las decisiones presupuestarias de los próximos años.

Hasta el momento, la formación docente es encarada por el Ministerio de Educación mediante una serie de programas bajo diversas dependencias, incluyendo las acciones que se realizan en el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Inves-

²² Un estudio en curso proporcionará información sobre el tema para dos regiones de Chile: Metropolitana y Octava Región (Proyecto Fondecyt N° 1020218).

²³ Nombre que se le da a la coalición de partidos que ha estado en el gobierno desde 1990.

tigación Educacional (CPEIP). Esto facilita una ejecución expedita de las acciones, pero no produce la necesaria articulación y coordinación entre los programas (ver Avalos, 2001). El CPEIP ha ido añadiendo programas pequeños pero innovadores a su acción habitual de acreditar el perfeccionamiento y estimular la oferta por parte de otras instituciones. Pero no ha asumido un rol de mayor envergadura en este campo de la formación permanente. Por otra parte otras instituciones no ligadas al Ministerio de Educación realizan acciones de formación continua de las que se tiene información parcelada sobre sus efectos, aunque presumiblemente complementan lo que puede hacer el Estado. Esto indica una clara necesidad de encuentro y articulación de políticas y acciones. Ello puede hacerse usando dos instrumentos, uno de los cuales precedería en el tiempo al otro.

PRODUCCION DE UNA POLITICA NACIONAL DE FORMACION DOCENTE CONTINUA

La preocupación por la calidad de la educación subvencionada y también la privada (a juzgar por los resultados de estudiantes chilenos en pruebas internacionales), indican que casi el único factor común en estos tipos de establecimientos tan distintos en su dotación de recursos, son los profesores. Por tanto, el disponer de una política amplia y nacional compartida es una necesidad urgente.

Dada la cantidad de instituciones que participan en la formación docente, y los diversos sectores no necesariamente educativos que tienen interés en la calidad de esta formación, sugiero una convocatoria amplia realizada por el Ministerio de Educación a un equipo representativo de los distintos sectores, al que se le encargue la formulación de políticas de mediano plazo de formación continua para docentes. Su mandato sería producir una política sistémica que considera las tres aristas del triángulo de la formación de profesores: acciones formativas, evaluación del desempeño (que permita diagnosticar necesidades) e incentivos. Su alimento serían los estudios existentes y otros por contratar, la evidencia internacional sobre desarrollo profesional continuo (o formación continua) y la experiencia de los programas desarrollados en Chile desde los noventa tanto por el gobierno como por otras instituciones. Su producto, similar al de la Comisión de Modernización de la Educación, sería un Informe que indicaría los temas, las prioridades, las estrategias y el modo de financiar acciones dirigidas a subir de calidad el desempeño de los docentes del país.

INSTITUCIONALIDAD DE LA FORMACION DOCENTE CONTINUA

Sobre la base de lo anterior, y con el fin de evitar que una política nacional carezca de institucionalidad para su ejecución, sería conveniente considerar el establecimiento de

un organismo de formación docente continua (con carácter semigubernamental). Su tarea sería en primer lugar, velar por la ejecución de las políticas acordadas, asegurar la necesaria coherencia y articulación entre acciones e investigar, monitorear y apoyar la realización de los cambios juzgados como necesarios. Esto, requeriría una participación representativa de los equipos ministeriales como también de las instancias no gubernamentales que realizan formación docente en el delineamiento de sus políticas; y contaría con un equipo técnico *ad hoc* para implementar las acciones que formen parte de esta institucionalidad.

Si las dos iniciativas, muy relacionadas entre sí se ponen en práctica, podremos pensar que en el futuro mediato (dos o tres años) Chile habrá avanzado decisivamente en la dirección de un sistema nacional de formación docente continuo que sirve para mejorar la calidad de la oferta en el campo de la enseñanza y sobre todo el desempeño de los profesores que trabajan en las escuelas públicas y privadas del país. Especialmente, se habrá dejado de responder sólo a las coyunturas y se habrá comenzado a prever el futuro.

BIBLIOGRAFIA

- Araneda, C. (2002). El Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño: Efectos sobre la calidad de establecimientos educacionales, según la percepción de sus profesores. Santiago: Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Tesis de Magíster en Educación.
- Avalos, B. (1998). School-based teacher development. The experience of teacher professional groups in secondary schools in Chile. *Teaching and Teacher Education* 14, 3, 257-271.
- Avalos, B. (1999). Desarrollo docente en el contexto de la institución escolar. Los Microcentros Rurales y los Grupos Profesionales de Trabajo en Chile. Trabajo preparado con apoyo del Banco Mundial para la conferencia "Los Maestros en América Latina. Nuevas Perspectivas sobre su Desarrollo y Desempeño". San José de Costa Rica.
- Avalos, B. (2001). La formación de profesores y su desarrollo profesional. Prácticas innovadoras en busca de políticas. El caso de Chile. Trabajo preparado para el proyecto CRESUR: *Alcance y Resultados de las Reformas Educativas en Argentina, Chile y Uruguay*. Santiago: Septiembre 2001.
- Avalos, B. (2002 en prensa). *Profesores para Chile. Historia de un Proyecto*. Santiago: Ministerio de Educación de Chile.
- CIDE (1999). Evaluación intermedia del Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Media. Informe Final, abril.
- Comisión Nacional para la Modernización de la Educación (1995). *Los Desafíos de la Educación Chilena frente al siglo XXI*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Day, C. (1999). *Developing Teachers. The Challenges of Lifelong Learning*. Londres: The Falmer Press.
- Huberman, M. (1993). *The Lives of Teachers*. N. York y Londres: Teachers College Press.
- Huberman, M. y Guskey, T. r. (1995). The diversities of professional development. En Thomas R. Guskey y Michael Huberman (Eds.), *Professional Development in Education. New Paradigms & Practices*. N. York y Londres: Teachers College Press.

- Marcelo García, C. (1995). *Formación de Profesorado para el Cambio Educativo*. Barcelona: EUB.
- Mena, I., Rittershausen, S. y Sepúlveda, J. (1993). *Educación Media y Perfeccionamiento Docente*. Santiago: CPU.
- Ministerio de Educación de Chile (1998). *Reforma en Marcha: Buena Educación para Todos*. Santiago..
- Ministerio de Educación de Chile (2000). Evaluación del Programa de las 900 Escuelas. Santiago.
- Ministerio de Educación de Chile (2001). *Desarrollo Profesional Docente en el Liceo. Programa Mece-Media 1995-2000*. Santiago.
- Ministerio de Educación de Chile (2002). *Marco para la Buena Enseñanza*. Santiago
- Ministerio de Hacienda (2001). Informe final del panel evaluador del Ministerio de Hacienda sobre el Programa de Perfeccionamiento Fundamental. Santiago.
- Núñez (2002, en prensa). La formación de docentes. Notas históricas. En B. Avalos, *Profesores para Chile. Historia de un Proyecto*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Talavera, M.L. (1999). *Otras Voces, Otros Maestros. Aproximaciones a los Procesos de Innovación y Resistencia en Tres Escuelas del Programa de Reforma Educativa, Ciudad de la Paz, 1977-1998*. La Paz: Programa de Investigación Estratégica.
- U. Austral y U. de Playa Ancha (1998). Estudio de evaluación de la línea de educación rural del Programa MECE. Informe Final, Valparaíso/Valdivia, agosto.

Formación Docente en los Estados Unidos de Norteamérica: Tendencias recientes en sus prácticas y políticas

*Eleonora Villegas-Reimers**

Durante los últimos veinte años, las reformas educativas observadas en todos los niveles han concitado gran interés público en los Estados Unidos, constituyéndose en temas de la más alta importancia dentro de los planes e iniciativas de educadores, elaboradores de política, líderes y políticos del país. Sin embargo, esta última oleada de cambios en el ámbito de la educación no ha sido exclusiva de los Estados Unidos. De hecho, a partir de la década de los 90 muchos países del mundo, tanto desarrollados como en desarrollo, han llevado a cabo profundas revisiones y transformaciones a sus sistemas y a sus prácticas educacionales (Tatto, 1999).

En los Estados Unidos, muchos han señalado el documento *A Nation at Risk* (Una Nación en Riesgo), publicado en 1983, como el punto crítico que iniciara estos cambios en el país. Veinte años más tarde, el movimiento reformista se ha fortalecido y la transformación de las políticas y prácticas educacionales continúa moviéndose a gran velocidad debido en parte a que, hasta la fecha, el desempeño académico de alumnos de educación primaria y secundaria, en una serie de pruebas sobre conocimiento de materias de estudio, no se compara favorablemente con el desempeño exhi-

* Eleonora Villegas-Reimers: Wheelock College, Boston (Massachusetts), Estados Unidos de Norteamérica, septiembre de 2002. Documento preparado para la Oficina Regional de la UNESCO para América Latina y el Caribe, Santiago de Chile.

bido por estudiantes de otros países desarrollados e industrializados (Finn, 1992; Beaton et al., 1996; Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos, 2000).

Los educadores y elaboradores de política de los Estados Unidos se encuentran seriamente abocados a la recolección de datos y a iniciativas de investigación en un intento por encontrar mecanismos eficientes para formar la nueva generación de ciudadanos, en tanto que los propios elaboradores de política también contribuyen a través de la promoción e implementación de cambios encaminados a mejorar las prácticas educativas y el rendimiento de los estudiantes.

A pesar que esta última reforma educacional en los Estados Unidos se ha centrado en muchos aspectos y actores del ámbito educacional, este documento se concentra exclusivamente en los docentes de educación primaria y secundaria, y en su formación, analizando al mismo tiempo el estado y las tendencias actuales de las políticas y prácticas que se implementan a nivel nacional¹. El objetivo central de este trabajo es ofrecer una visión crítica y fundamentada de las actuales políticas y prácticas de los Estados Unidos que sea capaz de generar debates entre los elaboradores de política y educadores interesados en contribuir al estudio y transformación de la formación docente en la región de América Latina y el Caribe (LAC).

La intención de este documento en ningún momento ha sido proponer que los métodos y las prácticas empleadas en los Estados Unidos deben ser adoptadas por los gobiernos de América Latina y el Caribe. De hecho, cualquier sugerencia que pueda hacerse sobre cómo mejorar cualquier aspecto del sistema o proceso educacional de cualquier país del mundo debe ir precedida por una advertencia. Las características específicas de cada país, o de cada área local o, incluso, de cada institución, vale decir, su historia y su momento histórico, su situación económica, su cultura y convicciones sociales, sus valores y las características de su educación, sus organizaciones y prácticas, hacen prácticamente imposible –ciertamente poco eficiente– desarrollar un “modelo ideal” de transformación que, por el hecho de haber dado buenos resultados en un entorno, sea posteriormente trasladado a un contexto totalmente nuevo para ser implementado.

La investigación ha demostrado que esta estrategia no funciona (ver, por ejemplo, Johnson, Monk y Hodges, 2000; Johnson, Monk y Swain 2000; Marcondes, 1999). De hecho, las reformas educativas que han tenido éxito han sido impulsadas por actores “internos” (no solamente por agencias o agentes externos) y han involucrado la participación de maestros en el proceso de implementación y planificación (Ver,

¹ Una de las características del sistema educativo de los Estados Unidos es su naturaleza descentralizada donde cada uno de los 50 estados adopta sus propias políticas en materias relacionadas con requerimientos para el otorgamiento de certificaciones, licencias y, en general, con la formación docente. Dado el enfoque de este documento, las tendencias de políticas y las prácticas docentes se examinarán en su conjunto y no estado por estado.

por ejemplo, Day, 2000; Klette, 2000; Morris, Chan y Ling, 2000; Villegas-Reimers y Reimers, 1996; Pierce y Hunsaker, 1996).

Este documento ha sido organizado en secciones para facilitar su uso. Comienza con una descripción general de los cambios relacionados con la formación docente que se han llevado a cabo en el país e identifica el origen de algunos de estos cambios. Luego continúa con un análisis del mayor cambio conceptual que ha servido como marco a la transformación de la formación y capacitación de docentes en los Estados Unidos, es decir, una transformación que ha llevado a la sociedad desde una concepción del maestro como un “trabajador” y de su instrucción como “capacitación” hacia una que lo considera un “profesional” y su instrucción una de “formación y desarrollo profesional”.

Las implicancias de tal trascendental cambio han sido importantes, en la medida que el país, como resultado de lo anterior, ha comenzado a transformar las estructuras de las escuelas, de las instituciones de formación docente así como la interacción entre estas dos entidades. El país también ha comenzado a transformar no sólo el proceso a través del cual las personas con educación se convierten en maestros, sino además el tipo de conocimientos, destrezas y aptitudes que se espera posean y el tipo de desempeño que se espera de ellos. Todos estos cambios se analizan en detalle en esta visión panorámica. El trabajo concluye con un resumen y recomendaciones de carácter general para elaboradores de política y educadores.

En síntesis: ¿Qué ha cambiado en los Estados Unidos en materia de formación docente en los últimos años y dónde nos encontramos ahora?

La formación docente en los Estados Unidos ha cambiado drásticamente en los últimos años. Los cambios son de diversos tipos siendo difícil precisar el origen de tantas transformaciones. Sin embargo, existen dos fuerzas impulsoras tras estos cambios: una es intrínseca y proviene del interior de la comunidad de los educadores (maestros, investigadores, elaboradores de política, administradores, etc.); la otra es externa y proviene principalmente de los funcionarios de gobierno, tanto al nivel federal como estatal. La primera de estas fuerzas encuentra expresión en un intento por concebir al maestro, tratarlo y formarlo como a un profesional; la segunda, busca promover la responsabilidad por los resultados, el desarrollo de estándares y la medición del desempeño y la formación del maestro en función a esos estándares.

Estas dos fuerzas, si bien han sido separadas en este documento para propósitos de descripción y de análisis, han trabajado juntas de muchas maneras, afectándose mutuamente y dando origen a una dirección común, pero también creando tensiones que aún afectan intensamente el proceso de cambio educativo y la formación docente. Entre los resultados, según pueden constatar en la actualidad, se incluyen los siguientes:

- En la actualidad los maestros son reconocidos como profesionales: personas expertas en la enseñanza y el aprendizaje que desarrollan conocimientos nuevos involucrándose en iniciativas de investigación; personas que están constante-

- mente revisando y evaluando su propio desempeño y los resultados del mismo, a través del progreso de sus alumnos; personas que regularmente se reúnen con colegas para analizar temas relacionados con la profesión, que están constantemente renovando sus conocimientos y aprendizaje y que cuentan con apoyo para hacerlo (tanto en términos de tiempo como de financiamiento).
- La profesión docente ha desarrollado estándares específicos que deben ser satisfechos por todos sus integrantes. Estos estándares guardan relación con lo que se espera del maestro antes de obtener su certificación o licencia (el tipo de preparación que han completado, el número de horas de práctica, el contenido de los cursos que ha tomado, resultados en las pruebas estandarizadas); lo que se espera de él en el aula y en la carrera (oportunidades y desafíos de desarrollo profesional, expectativas de un aprendizaje permanente tanto informalmente como formalmente obteniendo un título de Magíster); lo que se espera de las instituciones responsables por su formación (criterio de selección, currículo, horas de práctica, etc.); y lo que se espera de los alumnos a quien enseña (según mediciones de resultados en pruebas estandarizadas).
 - Se evidencian importantes cambios curriculares –tanto en las escuelas como en las instituciones formadoras de docentes– que reflejan cambios demográficos, una nueva visión de cómo aprenden los niños y una tendencia hacia la integración de las escuelas a sus respectivas comunidades. Estos cambios incluyen la voluntad de crear un currículo multicultural, antiseguo y más inclusivo y prácticas que consideren las necesidades de aprendizaje y de desarrollo de la totalidad de los niños y maestros; una mayor concentración en las materias básicas de estudio (matemática, lectura, composición, ciencias naturales y ciencias sociales); y un mayor énfasis en la participación y actividades de la escuela y del personal docente, en la vida de la comunidad.
 - También se han producido importantes cambios en las instituciones de formación docente del país. Si bien éstas continúan siendo instituciones de educación superior (universidades y universidades de pregrado), ahora trabajan más estrechamente que nunca con escuelas primarias y secundarias como asociados en el proceso de formación de docentes. Un ejemplo de esta fuerte conectividad es el crecientemente popular modelo Professional Development Schools², que se describe en detalle en este trabajo. Las instituciones de formación docente también han modificado su currículo, sus oportunidades para realizar prácticas y las formas de evaluar a los candidatos a maestros, con el fin de ceñirse más estrechamente a las expectativas establecidas por el gobierno estatal y federal y por los organismos nacionales responsables por la acreditación de docentes. Asimismo, ellas han modificado su currículo de formación docente para que exista una

² N. del T. Instituciones de Desarrollo Profesional, mejor conocidas por su sigla en inglés PDS.

mayor equivalencia con los marcos curriculares de cada grado de educación primaria o secundaria desarrollado por el gobierno estatal o federal, hecho que se percibe como un nuevo y más explícito movimiento hacia la centralización, dentro de un sistema tradicionalmente descentralizado.

Todos estos cambios aún están en vías de ser implementados y revisados, en tanto que cada uno de los 50 estados del país se encuentra en una ubicación distinta en el continuo que conecta las formas convencionales con esta nueva visión del docente y de su formación. Todos estos cambios se describen en detalle en las próximas secciones.

El núcleo básico de la reforma: Desde una concepción del maestro como “trabajador” hacia una que lo considera “profesional” y desde la “capacitación del maestro” hacia la “formación docente y el desarrollo profesional”.

Por años, la formación docente en los Estados Unidos, al igual que en otros países, se ha descrito como capacitación docente; esta etiqueta refleja el proceso de entregar al futuro maestro o a los maestros no certificados en servicio, algún conocimiento sobre una materia de estudio y algunas herramientas pedagógicas de manera que sean capaces de transferir la información a sus alumnos. Gracias a la visión más sofisticada que hoy tenemos acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje y dada la creciente complejidad del papel que los maestros están llamados a desempeñar en la formación de la nueva generación de ciudadanos, los maestros actualmente son reconocidos como profesionales y, en consecuencia, su formación ha ido más allá de una simple capacitación.

En la actualidad, el término capacitación se usa en forma exclusiva para referirse a cursos específicos, de corta duración o a oportunidades de aprendizaje que el maestro puede recibir, principalmente en el lugar de trabajo, con el fin de aprender una destreza específica (por ejemplo, capacitación en la ejecución de un programa computacional o capacitación en el uso de un material curricular específico). Hoy, la instrucción de los docentes y su educación permanente se conoce como formación docente y desarrollo profesional, ya que estos términos reflejan más fielmente el hecho que los maestros son profesionales, su labor es un complejo proceso para ayudar a los alumnos a aprender y, por ende, su preparación no es una capacitación ligera (ni una combinación de oportunidades independientes) sino, más bien, un proceso permanente de oportunidades de aprendizaje y desarrollo concatenadas. El desarrollo profesional incluye experiencias formales (tales como programas básicos o avanzados de docencia, asistencia a talleres, a cursos en institutos y a reuniones profesionales, desempeño de actividades en calidad de mentor, la realización de estudios de investigación, presentaciones en conferencias, etc.) e informales (tales como leer publicaciones profesionales, ver programas especiales en televisión sobre alguna disciplina académica, formar parte de grupos de estudio con otros colegas, llevar un registro de experiencias de aprendizaje, etc.) (Ganser, 2000).

Esta perspectiva, bajo la cual la formación docente aparece como un proceso de largo plazo que incluye oportunidades y experiencias sistemáticamente planificadas con el propósito de promover el crecimiento y el desarrollo, representa un cambio tan dramático para los Estados Unidos, que muchos se refieren a él no sólo como a una “nueva imagen” del aprendizaje del docente o a un “nuevo modelo” de formación docente, sino, también, como a una “revolución” y un “nuevo paradigma” de la educación (Cochran-Smith y Lytle, 2001; Walling y Lewis, 2000).

Este nuevo paradigma de formación docente tiene varias características que se explican a continuación. En su conjunto, en los Estados Unidos la mayoría de los estados se inclina en la dirección de implementar este nuevo paradigma —o bien, ya lo han puesto en marcha— y sus maestros y su educación reflejan estas características.

- El desarrollo profesional de docentes es un paradigma basado en el constructivismo y no en un modelo orientado a la transmisión. Como resultado de esto, a los maestros se les trata como educandos activos (Lieberman, 1994; McLaughlin y Zarrow, 2001) dedicados a las tareas concretas de enseñanza, evaluación, observación y reflexión (Dadds, 2001; Darling-Hammond y McLaughlin, 1995; King y Newmann, 2000). Varios estudios de investigación han demostrado que cuando se utiliza el método constructivista en la formación de docentes, se obtienen resultados bastante positivos: maestros dedicados, reflexivos, considerados y eficientes (Van Strat y Gibson, 2001; Darling-Hammond y McLaughlin, 1995). Sin embargo, estudios recientes han sido críticos de este método en cuanto a su aplicación en la formación de docentes, ya que parece ser más eficiente exclusivamente entre educandos de clase media o sólo cuando se aplica en contextos muy específicos (Richardson, 1997, 2001; Mintrop, 2001). Por consiguiente, se requiere realizar más estudios de investigación, especialmente si se tiene la intención de aplicarlo en países en desarrollo.
- Se concibe como un proceso de largo plazo debido a que reconoce que el maestro aprende a través del tiempo. Como resultado, se considera que las experiencias concatenadas (en lugar de presentaciones aisladas) son mucho más efectivas ya que permiten que el maestro relacione conocimientos previos con experiencias nuevas. (Cohen, 1990; Ganser, 2000; Lieberman, 1994; Dudzinski *et al.*, 2000). El apoyo continuo dado en forma regular se considera “un catalizador indispensable del proceso de cambio” (Schifter, Russell y Bastable, 1999, p. 30).
- Se concibe como un proceso que tiene lugar en un contexto específico. Contrariamente a las tradicionales oportunidades de desarrollo del personal docente que no conectaban la “capacitación” con las experiencias reales en el aula, el desarrollo profesional más eficiente está basado en las escuelas y vinculado con las actividades diarias de maestros y educandos (Abdal-Haqq, 1996; Aness, 2001; Baker y Smith, 1999; Darling-Hammond, 1998; Dudzinski *et al.*, 2000; Ganser, 2000; McLaughlin y Zarrow, 2001). Las escuelas se transforman en

- comunidades de educandos, comunidades inquisidoras (McLaughlin y Zarrow, 2001), comunidades profesionales (King y Newmann, 2000) y comunidades comprometidas (Jenlink y Kinnucan-Welsch, 1999), porque los maestros se encuentran involucrados en actividades de desarrollo profesional (Lieberman, 1994). Las oportunidades de desarrollo docente más exitosas son las actividades de “aprendizaje en el lugar de trabajo” tales como los grupos de estudio, la investigación dinámica y los portafolios (Wood y McQuarrie, 1999).
- Muchos han identificado este proceso como algo íntimamente vinculado con la reforma escolar (Guskey, 1995b; Loucks-Horsley y Matsumoto, 1999) considerando que el desarrollo profesional es un proceso de reforzamiento de la cultura y no simplemente el desarrollo de aptitudes (Cochran-Smith y Lytle, 2001), que se ve afectado por la coherencia del currículo escolar (King & Newmann, 2000). En este caso, los maestros son potenciados como profesionales; y deben ser tratados de la misma manera que la sociedad espera que ellos traten a sus alumnos (McLaughlin y Zarrow, 2001). Las iniciativas de desarrollo profesional que no han contado con el apoyo de la escuela y de la reforma curricular, no han sido efectivas (Guzmán, 1995; Schifter, Russell y Bastable, 1999) en los Estados Unidos ni en ningún otro lugar.
 - Se concibe al maestro como un profesional reflexivo, como alguien que ingresa a la profesión con ciertos conocimientos básicos y que generará nuevos conocimientos y experiencias basado en dichos conocimientos previos Cochran-Smith y Lytle, 2001; Jenlink y Kinnucan-Welsch, 1999; Lieberman, 1994). En esta tarea, la función del desarrollo profesional es facilitar la adquisición de nuevas teorías y prácticas pedagógicas (Darling-Hammond y McLaughlin, 1995; Schifter, Russell, y Bastable, 1999) y ayudar al docente a mejorar sus competencias en terreno (Dadds, 2001).
 - El desarrollo profesional se concibe como un proceso de colaboración (Darling-Hammond y McLaughlin, 1995). Si bien se pueden dar algunas oportunidades de trabajo y reflexión aisladas, el desarrollo profesional más efectivo ocurre en presencia de interacciones significativas (Clement y Vanderberghe, 2000) no solamente entre maestros, sino también entre, administradores, padres y otros integrantes de la comunidad (Grace, 1999).
 - El desarrollo profesional puede presentar aspectos muy distintos en los diversos entornos e incluso dentro del mismo entorno pueden existir varias dimensiones (Scribner, 1999). Hoy, no se dispone de una modalidad o modelo “óptimo” de desarrollo profesional de aplicabilidad universal. Las escuelas y los educadores evalúan sus necesidades, creencias y prácticas culturales antes de decidir qué modelo de desarrollo profesional sería el más eficiente en un contexto específico. La literatura sugiere claramente que los factores inherentes al lugar de trabajo (una variable importante del “contexto”) tales como la estructura y la cultura de la escuela pueden ejercer influencia en el sentido de eficacia y motivación

profesional del maestro (Scribner, 1999). Los resultados aparentemente contradictorios informados en la literatura (por ejemplo, el hecho que algunos estudios han concluido que el mejor desarrollo profesional es aquel diseñado e implementado a menor escala, en circunstancias que otros argumentan que es mucho más eficiente si se implementa a una escala mayor – a nivel de sistemas) pueden ser explicados no invocando la probabilidad que un estudio sea más acucioso que otro, sino a través de un examen de los contextos dentro de los cuales dichos estudios se realizaron. Guskey (1995b) destaca la importancia de poner atención al contexto de manera que sea posible identificar y planificar la “mezcla óptima” (p. 3) de procesos de desarrollo profesional. En otras palabras, el desarrollo profesional debe ser pensado dentro de un marco de tendencias y sucesos sociales, económicos y políticos (Woods, 1994). “El carácter único de un entorno individual siempre será un factor crítico en la educación. Lo que funciona perfectamente en una situación bien puede no funcionar en otra distinta”... Dada la enorme diversidad de contextos educativos, nunca tendremos “una sola respuesta correcta”. En su lugar, dispondremos de una colección de repuestas, cada una específica a un contexto. Por lo tanto, el punto central de nuestra búsqueda debe ser la identificación de la mezcla óptima – ese conjunto de procesos y tecnologías de desarrollo profesional que funcionan mejor en un entorno específico”-. (Guskey, 1995^a, p. 117).

Esta nueva perspectiva del maestro y de su profesión ha tenido un importante impacto positivo en las creencias y prácticas de los docentes, en el aprendizaje de los alumnos y en la implementación de las reformas educacionales, no sólo en los Estados Unidos sino también en otros países desarrollados (Baker y Smith, 1999; Falk, 2001; Educational Testing Service, 1998; Grosso de León, 2001; Guzmán, 1995; McGinn y Borden, 1995; National Commission on Teaching and America’s Future, 1996, 1997; Tatto, 1999; Young, 2001). De hecho, “en términos del logro académico de los estudiantes, la inversión en conocimientos y destrezas en beneficio de los docentes tiene un mayor retorno [en los Estados Unidos] que ningún otro uso del dólar asignado a la educación” (Darling Hammond, 1999, p. 32).

Respuesta del gobierno ante la profesionalización de los docentes: Una mayor regulación de la profesión docente (licencias, certificados, acreditación y pruebas).

En las últimas décadas, Estados Unidos ha presenciado una proliferación de políticas reguladoras relacionadas con la formación docente y el desarrollo profesional que parecen marcar una tendencia hacia la adopción de criterios más centralizados de desarrollo y evaluación. Existen tres procesos interrelacionados en el país, cuyo propósito es garantizar la alta calidad de los procesos de formación y de calificación de los docentes. Estos procesos son los siguientes: la acreditación de institutos de formación docente, la certificación y el otorgamiento de licencias.

“La acreditación es un proceso de evaluación que determina la calidad de un programa o de una institución a través del uso de estándares predeterminados” (Oakes,

1999, p. 1). En los Estados Unidos, la acreditación de institutos de formación docente es la responsabilidad del estado donde la institución reside y, operando sobre la base de revisiones por pares, es realizada por entidades no gubernamentales competentes, tales como asociaciones nacionales, regionales y/o locales. Estas entidades, congregadas voluntariamente, desarrollan, evalúan y aplican estándares a las instituciones pedagógicas que buscan ser reconocidas como instituciones de formación docente. En este ámbito, la entidad más conocida del país es el Consejo Nacional para la Acreditación de la Formación Docente (NEASC). El Consejo cuenta con el reconocimiento del Departamento de Educación de los Estados Unidos, incluye entre sus miembros a 46 estados, además del Distrito de Columbia y a más de 30 organizaciones profesionales, entre las que se encuentra la Junta Nacional de Estándares para Profesionales Docentes

Los estándares que la NEASC actualmente aplica en la evaluación de instituciones de formación docente están clasificados según las siguientes categorías:

- Diseño de formación profesional: entrega del currículo y la comunidad
- Candidatos para la formación profesional
- Facultad de formación profesional
- Unidad de formación profesional

La certificación es “el proceso mediante el cual una entidad o asociación no gubernamental confiere reconocimiento profesional a una persona que ha obtenido ciertas calificaciones predeterminadas especificadas por dicha entidad o asociación” (Oakes, 1999, p.1), en tanto que “El otorgamiento de licencias es el proceso a través del cual una entidad no gubernamental emite una licencia –o permiso– a una persona que ha cumplido requerimientos específicos” (Oakes, 1999, p.1). Sin embargo, en su forma actual en los Estados Unidos, la mayoría de los estados certifica a sus maestros después que éstos han cumplido requerimientos que normalmente incluyen, como mínimo, la aprobación de un programa de formación docente de nivel universitario de pregrado (que satisface ciertos requerimientos), un número significativo de horas de práctica supervisada en el aula y una prueba de certificación (que generalmente hace hincapié en el conocimiento que posee el maestro sobre su materia de estudio). La mayoría de los estados han optado por ofrecer este tipo de certificación como una etapa inicial en la formación del docente y otorgar una licencia a aquellos maestros que han completado cierto número de años de experiencia en el aula (entre 3 y 5) bajo la supervisión de un maestro más experimentado y un número de unidades pedagógicas u horas de crédito, ininterrumpidas. En 1998, cuarenta y siete estados habían adoptado este tipo de política que definía el desarrollo profesional permanente necesario para que el docente obtuviese su licencia del estado (Council of Chief State School Officers, 1998).

Es importante destacar que en la actualidad, en la mayoría de los estados, el proceso de certificación y el otorgamiento de licencias está cambiando, en la medida que se analizan y adoptan nuevas directrices y estándares federales. Entre los años

académicos 2000 - 2001 y 2001 - 2002, 39 estados cambiaron sus requerimientos de certificación y/o otorgamiento de licencias en mayor o menor grado (Kaye, 2001). Adicionalmente, el proceso de acreditación de institutos de formación docente también se encuentra en un constante proceso de cambio ya que los estándares empleados para evaluar si una institución puede o no recibir acreditación, se encuentran en constante revisión para reflejar la adopción de los nuevos estándares que están siendo implementados en cada nivel y para cada materia de estudio. En algunos estados, estos estándares cambian –literalmente– de un año a otro debido en parte a las nuevas regulaciones nacionales en este ámbito.

Esta tendencia hacia la adopción de un creciente número de regulaciones nacionales es un fenómeno relativamente nuevo en el país. Como resultado de la revisión de la Ley de Educación Superior de 1996, el Presidente Clinton firmó las “Modificaciones a la Enseñanza Superior” en 1998. Este documento incluye una sección llamada “Calidad Docente” (conocida como Título II) que tiene dos propósitos: “crear programas de subsidio para asociaciones entre escuelas K-12 [escuelas primarias y secundarias] e instituciones de educación superior y mejorar la calidad docente; y establecer nuevos criterios de responsabilidad por los resultados tanto para los estados como para las instituciones de formación docente” (Earley, 2001, p. 1). Estas nuevas directrices fueron en parte el producto de un documento de gran trascendencia preparado por la Comisión Nacional para la Enseñanza y el Futuro de América bajo el título *What Matters Most: Teaching for America’s Future* (Lo más importante; Educación para el Futuro de América), en el que se recomendaba a las instituciones de educación superior, a las entidades responsables por emitir licencias a los docentes y a las escuelas locales, la realización de una serie de acciones.

Conforme a lo dispuesto en el Título II, las instituciones de formación docente deben informar sus resultados anualmente. Estos resultados incluyen el número de alumnos en cada programa, el número de horas de práctica finalizada por cada alumno, la tasa de aprobación de los estudiantes que han completado un programa de formación docente en cada uno de los exámenes que el estado exige para otorgar una licencia, e información sobre la condición de la institución, es decir, si está acreditada por el estado. Estos requerimientos han uniformado el contenido de los programas de formación docente ya que se está consciente del contenido de las pruebas estatales, hecho que ha obligado a los programas e instituciones de formación docente a desarrollar estándares que coincidan con aquellos adoptados a nivel nacional. Asimismo, ha dado paso a una cultura relativamente nueva de aplicación de rigurosos exámenes para evaluar el conocimiento adquirido por el docente y, resultado de ello, ha renovado el énfasis sobre conocimiento de la materia de estudio, por sobre el desarrollo de las destrezas, aptitudes y valores tan necesarios para el éxito del proceso de enseñanza y aprendizaje. En 1998 treinta y ocho estados requerían evaluar al docente en algún punto de su trayectoria hacia la certificación. “Entre los estados donde se exige la evaluación del docente:

- 36 estados evalúan “destrezas básicas”
- 27 estados evalúan el “conocimiento profesional de la docencia”
- 22 estados evalúan el conocimiento de las materias de estudio
- Un total de 28 estados evalúan a sus docentes empleando uno o más estos componentes” (Council of Chief State School Officers, 1998, p. 27).

Una de las más recientes propuestas de la administración actual se conoce como “Let no child be left behind,” (Que ningún niño quede atrás) (Aldridge y Goldman, 2002) que, una vez más, solicita que los maestros se responsabilicen más por los resultados de su trabajo a través de mediciones del rendimiento de los estudiantes a su cargo y ofrece, adicionalmente, entregar más recursos financieros a las iniciativas encaminadas a mejorar el rendimiento escolar de los niños de nivel primario y secundario de educación.

¿QUIENES SON LOS CANDIDATOS A MAESTROS? ¿CUALES SON ALGUNAS DE LAS CARACTERISTICAS DE LOS MAESTROS EN LOS ESTADOS UNIDOS? ¿COMO HAN CAMBIADO EN LOS ULTIMOS AÑOS?

Las características del nuevo modelo –descrito anteriormente– que considera a los maestros en su calidad profesional y las numerosas regulaciones y estándares en vigencia, requieren que sólo les sea permitido enseñar en un aula a aquellas personas que hayan recibido formación docente profesional –por lo tanto–, quienes hayan obtenido un título y la correspondiente certificación. Sin embargo, dada la actual escasez de maestros en el país (que si bien no es generalizada se encuentra agravada en ciertas comunidades –urbanas y desfavorecidas– y respecto de ciertas disciplinas tales como Matemática y Ciencias, Educación Especial, y Educación Bilingüe) (Darling-Hammond et al., 1999), no todos los maestros tienen el perfil esperado. Sin embargo las tendencias actuales muestran que el número de maestros que cumple con estas características es cada día mayor:

- Los candidatos que son aceptados en programas de formación docente han finalizado como mínimo la educación secundaria y, por consiguiente, cuentan al menos con un diploma de educación secundaria. Algunos pueden ingresar a los programas de formación docente a nivel de graduado y, en estos casos, deben tener un título de pregrado (la tendencia actual es que dicho título se relacione con áreas específicas como Historia, Literatura, Matemática, etc.). Independiente del nivel de ingreso del estudiante, se espera que todo alumno de un programa de formación docente posea conocimientos académicos generales de la materia de estudio y una sólida trayectoria académica que aporte destrezas básicas de comunicación, pensamiento crítico y otras habilidades profesionales sobre las cuales el programa de formación docente se podrá desarrollar.
- En este momento, la meta del país es que todo maestro comience su carrera

pedagógica una vez finalizado el programa de formación inicial en su área de especialización. Sin embargo, las personas que ya tengan su título universitario de pregrado podrán recibir una “certificación especial provisoria” que les permita enseñar aunque no hayan recibido instrucción académica en pedagogía. Sin embargo, el número de maestros en esta situación es reducido y generalmente el sistema escolar y las propias escuelas ofrecen la cooperación de mentores para ayudarlos en la compleja tarea de enseñar, y se espera que ellos completen cursos y otros requerimientos de certificación a corto plazo. Otro factor que recientemente ha sido identificado como un problema y que los elaboradores de política están comenzando a abordar, es la enseñanza “out of field” (fuera del campo de especialización); esto significa que algunos maestros que se han especializado en ciertas materias específicas de estudio, como por ejemplo historia, son asignados a enseñar otras materias de estudio como, por ejemplo, ciencias. Este problema es especialmente evidente en disciplinas como la matemática y las ciencias. Tanto los estados como los distritos escolares están haciendo esfuerzos por minimizar este problema.

- Los programas de formación inicial de docentes generalmente duran por lo menos 4 años (en algunos estados hasta 5 años) y corresponden al nivel postsecundario de educación. Durante este tiempo, los candidatos desarrollan los conocimientos (tanto de pedagogía como materias de estudio), destrezas y predisposiciones más elementales que se requieren de todo maestro que ingresa a la profesión docente. (El contenido general de los programas de formación docente se describe en detalle más adelante). Existen programas “alternativos” que ofrecen cursos “intensivos” de formación docente diseñados para otorgar certificaciones provisorias a los graduados de universidades de pregrado, que desean ingresar a la docencia. Estas alternativas han recibido evaluaciones contradictorias. En el lado positivo, muchos piensan que es posible que profesionales de áreas distintas a la educación puedan llegar a ser excelentes maestros si asisten a cursos que contribuyan a desarrollar sus destrezas y conocimientos pedagógicos (Resta et al., 2001, Wilson et al, 2001); en el lado negativo, también son numerosas las personas que piensan que estos cursos no son lo suficientemente rigurosos, que los docentes que se forman a través de ellos no son tan eficientes como los que completan un programa de formación docente regular y que además ayudan a perpetuar la noción que “prácticamente cualquiera puede enseñar”, restándole de esta forma valor a la enseñanza como profesión (Berry 2001).
- En la mayoría de los estados se percibe una tendencia hacia exigir que los maestros tengan un nivel de educación equivalente al de un Magíster. Dada la actual escasez de maestros, esta política no ha sido plenamente implementada, pero la tendencia parece indicar la presencia de una corriente en esa dirección. Actualmente, la mayoría de los estados está ofreciendo certificación provisoria a los maestros que han completado un programa de formación inicial a nivel de pre-

grado y sólo ofrecen una “certificación estándar” o la licencia docente a personas que tengan cierto número de años de experiencia en el aula, experiencias prácticas supervisadas, cursos de desarrollo profesional y otras experiencias. Algunos han propuesto el título de Magíster como requisito previo a la obtención de la licencia.

- Las escuelas y las instituciones de formación docente apoyan las iniciativas de desarrollo para todo tipo de maestros, sean estos nuevos o experimentados, de manera que incluso después de muchos años en la profesión los maestros continúan aprendiendo y mejorando sus técnicas pedagógicas. En la mayoría de los estados las escuelas y las instituciones de formación docente son socios igualitarios. Las escuelas son comunidades cuyos integrantes (niños, maestros y administradores) se consideran educandos activos. Esta tendencia se analiza más adelante, en mayor detalle.
- El personal de las escuelas (maestros, rectores, administradores, etc.) dispone de algo de tiempo y algo de recursos financieros y humanos para apoyar el crecimiento y el aprendizaje permanente del maestro. Sin embargo, Linda Darling-Hammond, una conocida educadora norteamericana, ha señalado que los Estados Unidos se encuentra entre los países desarrollados que ofrece la menor cantidad de tiempo a sus maestros para dedicar al desarrollo profesional, ya que las escuelas y los padres esperan que el maestro esté en el aula en todo momento. En la mayor parte de los países europeos y asiáticos “los maestros ocupan entre 15 y 20 horas semanales en el aula y el resto del tiempo con sus colegas preparando lecciones, visitando a padres, orientando a estudiantes, realizando trabajos de investigación, participando en estudios grupales y en seminarios y visitando otras escuelas. Esto contrasta con la mayoría de los maestros de educación primaria en los Estados Unidos que disponen de tres horas o menos a la semana, para preparar actividades (o solamente 8 minutos por cada hora en el aula) en tanto que los maestros de secundaria generalmente cuentan con 5 períodos de preparación a la semana (o 13 minutos por hora de instrucción en el aula)” (Darling-Hammond, 1996, p. 8).
- A pesar de ello, los maestros disponen de algo de tiempo y algo de recursos financieros para continuar su educación tanto formalmente (tomando cursos, participando en iniciativas de investigación, asistiendo a conferencias y exponiendo en ellas, etc.) como informalmente (participando en estudios grupales, observando a colegas enseñar, planificando el currículo junto a otros maestros más experimentados, reflexionando sobre sus experiencias en forma sistemática, etc.). Existen varias fundaciones y organizaciones profesionales (públicas y privadas) externas al Departamento de Educación Nacional y Estatal, que ofrecen donaciones y otras oportunidades de desarrollo permanente y profesional a docentes. No todos los esfuerzos y apoyos provienen necesariamente del estado o del distrito escolar

- Las escuelas y otras instituciones sociales proporcionan al docente apoyo a iniciativas de crecimiento profesional impulsando la creación de grupos de estudio, de investigación, asociaciones entre maestros o entre escuelas y otras instituciones, etc., y entregándole tiempo y otros recursos que le permitan hacerlo.
- Existen condiciones “psicológicas” y “culturales” que hacen posible y fuertemente refuerzan el apoyo al desarrollo profesional docente:
 - La concepción del maestro como profesional y el respeto a dicha condición
 - La confianza que los maestros pueden aprender por sí mismos y con otros
 - La confianza que el tiempo invertido fuera del aula contribuye al mejoramiento del maestro (y no representa una “pérdida de tiempo”).
 - Escuchar a los maestros como “expertos”
 - Apoyar las iniciativas de los maestros
- Los cambios y la renovación de la educación ocurren en varios niveles distintos simultáneamente. Los Estados Unidos ha diseñado e implementado cambios significativos a escalas muy reducidas (a nivel de escuelas o distrito local) y a grandes escalas (reformas estatales y nacionales). El éxito de las reformas de formación docente en su conjunto siempre ha estado relacionado con el éxito de las reformas escolares y de los sistemas de educación y viceversa.

¿QUE NECESITAN SABER LOS MAESTROS?

Desde una capacitación centrada en una cuantas técnicas pedagógicas y algo de conocimiento del contenido, a un complejo proceso de apoyo al desarrollo profesional de los educadores.

Por muchos años los educadores y otros profesionales del ámbito educacional han argumentado si la formación docente debería enfatizar el conocimiento del contenido en lugar del conocimiento pedagógico. En el curso de varias décadas, educadores en los Estados Unidos, así como en muchos otros países del mundo, en un intento por mejorar el rendimiento de los alumnos han puesto énfasis en una u otra opción. Según la nueva concepción del desarrollo profesional del docente, el trabajo del maestro se ha reconocido como algo bastante más complejo que simplemente transmitir información específica y saber enseñar, razón por la cual se ha adoptado una perspectiva mucho más amplia e inclusiva. Diversos autores (por ejemplo, Grosso de León, 2001; Reynolds, 1992; Jegede, Taplin y Chan, 2000; Borko y Putnam, 1995; Glaser, 1987) han aportado un listado de tipos de conocimientos, destrezas, predisposiciones y valores que todo buen maestro debería dominar. Como resultado de esto, la mayoría de las instituciones formadoras de docentes de los Estados Unidos se encuentra implementando programas que incluyen los elementos listados a continuación. Sin embargo, vale la pena destacar que en el presente momento histórico, dado el intenso énfasis puesto en la administración de pruebas y en la evaluación del rendimiento, la

mayoría de los programas hace hincapié en la enseñanza de las materias de estudio por encima del desarrollo de las destrezas prácticas o de otros elementos que forman parte de este listado.

Estos son los tipos de conocimientos, destrezas, valores y predisposiciones que los programas de formación docente intentan desarrollar, apoyar y promover tanto en maestros experimentados como en principiantes:

- Conocimiento pedagógico general: esto incluye conocimiento de entornos de aprendizaje y estrategias de instrucción; organización del aula, y conocimiento de los educandos y del aprendizaje.
- Conocimiento de las materias de estudio: esto incluye conocimiento del contenido, de las estructuras substantivas y de las estructuras sintácticas (equivalente al conocimiento de una disciplina). Como se mencionara anteriormente, este elemento de la formación docente es el que actualmente (en los últimos 5 años) recibe más énfasis, como lo demuestra el hecho que la mayoría de los estados está implementando pruebas —que miden el grado de conocimiento que tiene el maestro de la materia de estudio— que el aspirante debe aprobar antes de recibir su certificación inicial.
- Conocimiento del contenido pedagógico: un mapa conceptual de cómo enseñar una disciplina; conocimiento de estrategias y representaciones de instrucción; conocimiento de la comprensión de los estudiantes y de su potencial falta de comprensión; y conocimiento del currículo y de materiales curriculares.
- Conocimiento del contexto del estudiante y la predisposición a averiguar más acerca de sus estudiantes, sus familias y sus escuelas. El conocimiento y la voluntad para involucrar a las familias en el diario quehacer de la escuela (Morales, 1998. El reconocimiento que ni todos los estudiantes ni todas las comunidades son iguales.
- Un repertorio de metáforas que hagan posible salvar la brecha entre la teoría y la práctica
- Evaluación externa del aprendizaje.
- Capacitación clínica.
- Conocimientos de estrategias, técnicas y herramientas diseñadas para crear y sustentar una comunidad o entorno del conocimiento y la habilidad para utilizarlas.
- Conocimientos, destrezas y la predisposición a trabajar con niños de diversas procedencias culturales, lingüísticas y sociales (Alidou, 2000; Gay y Howard, 2000; Weisman, 2001). Esto se analiza en mayor detalle en las páginas siguientes.
- Conocimientos y actitudes que apoyan la justicia política y social como realidades sociales y convierten a los maestros en importantes agentes del cambio social (Samuel, 1998; Norberg, 2000).
- Conocimientos y destrezas sobre cómo aplicar la tecnología al currículo (esto también se analiza en detalle en las próximas secciones).

Desde formar al docente para enseñar al niño promedio, hasta la formación docente para educar a todos los niños de la nación: los movimientos educacionales multiculturales y antiseguo y el Movimiento de Educación Bilingüe.

Como se mencionara anteriormente, la mayoría de las instituciones de formación docente, así como la mayoría de las entidades acreditadoras de los Estados Unidos, se han mostrado dispuestas a apoyar e implementar una educación fuertemente multicultural y bilingüe y un currículo antiseguo en sus programas de formación docente, ante la evidencia que este enfoque abierto es esencial para un efectivo programa de formación y desarrollo del docente (Gorski et al., 2000; Norberg, 2000). Se espera que en la actualidad, a comienzos del siglo XXI, todos los maestros del país habrán adquirido el conocimiento y las destrezas que les permitirán trabajar con niños de distintas procedencias culturales, raciales, socioeconómicas, lingüísticas y familiares, atendido el importante crecimiento en términos de la diversidad de niños que asisten a las escuelas públicas del país, revelado por las estadísticas. Por años, el agrupamiento por secciones fue práctica común en los Estados Unidos y, generalmente, los niños que aparecían en las secciones inferiores eran los que diferían de la mayoría de la población (por ejemplo, ya bien porque el inglés no era su lengua materna o porque venían de familias de baja condición socioeconómica). En un esfuerzo por ofrecer igualdad de oportunidades de aprendizaje a todos los niños, se inició un movimiento encaminado a reconocer las distintas necesidades que presentaban los niños de diferentes orígenes. En la mayoría de las escuelas se estima que el currículo multicultural y antiseguo es ideal y, por consiguiente, las instituciones de formación docente han modificado sus propios currículos para responder a esas necesidades. La actual tendencia nacional es incorporar al currículo no sólo información acerca de las diferentes culturas nacionales, sino también desarrollar en los maestros nuevos una actitud positiva y destrezas eficientes para trabajar con niños con diversas trayectorias familiares, culturales, lingüísticas y/o socioeconómicas. Lo anterior, además de reflejarse en el currículo escolar y en el currículo de formación docente, también se refleja en los estándares adoptados por las entidades de acreditación estatales, federales y profesionales.

Desde la práctica al finalizar, hasta la práctica de principio a fin: un fuerte énfasis en la práctica.

En los Estados Unidos, la práctica como elemento de la formación docente ha conservado un alto valor; de hecho, todos estos programas requieren que los maestros estudiantes enseñen por lo menos un semestre, aunque la mayoría exige más que eso. Los organismos estatales y acreditadores también tienen expectativas específicas sobre el número de horas que un estudiante-maestro deberá dedicar al trabajo en el aula practicando las destrezas que requerirá para enseñar, medidas en horas o en unidades docentes (Council of Chief State School Officers, 1998).

Dentro del proceso de formación docente, el momento en que se hace la práctica también ha sufrido modificaciones en los últimos años. Hace sólo algunas décadas,

y por largo tiempo, la práctica docente estaba ubicada al final de los programas de formación docente, como reconocimiento del hecho que los estudiantes debían adquirir conocimientos y destrezas antes que se les permitiera ingresar al aula a implementar su conocimiento pedagógico. Sin embargo, esa “tradicción” se ha transformado llegando a valorizar la práctica como un componente integral del proceso de formación docente. Producto de ello, la práctica docente pasó a ser un elemento importante de prácticamente los 4 años de formación docente. Los estudiantes comenzaban su práctica a poco de iniciar sus programas aunque sólo fuera para cumplir con una rigurosa observación de los maestros experimentados en acción, y de ese modo aumentar su participación gradualmente, hasta que a finales del último año de estudios el estudiante-maestro enseñaría varias clases supervisado estrechamente por un tutor. A nivel de graduado, donde los programas de formación docente son bastante más cortos (generalmente no más de dos años y a veces menos) también se requiere una práctica a lo largo del curso. En estos casos, la mayoría de los estudiantes no hacen solamente un semestre de enseñanza, sino toda una pasantía uniéndose al personal docente de la escuela al comienzo del año lectivo; se presentan al aula diariamente y permanecen en ella todo el día y van aumentando su nivel de responsabilidad a medida que el año progresa, culminando con una transferencia de roles donde por espacio de algunas semanas el estudiante-maestro se convierte en el verdadero maestro bajo la supervisión de un mentor.

Sin embargo, en los últimos años, el creciente énfasis dado al dominio del conocimiento de la materia de estudio y el hecho que el estudiante-maestro debe rendir una prueba sobre conocimiento de la materia de estudio (aunque no se les evalúa con la misma intensidad en términos de sus destrezas y habilidades prácticas para trabajar en el aula) para obtener su certificación, ha comenzado a trasladar una vez más la enseñanza proporcionada por los estudiantes-maestros a la parte final de los programas de formación docente. De esta forma, los aspirantes a maestros se concentran en estudiar la materia de estudio al inicio del programa y, sólo más adelante, se dedican a aprender el aspecto práctico de enseñar en el aula. Algunas instituciones de formación docente alientan –otras lo exigen– a sus alumnos a estar presentes en la escuela a lo largo de los 4 años del programa, aun si su presencia en los primeros años se limita a sólo unas horas a la semana y fundamentalmente para realizar observaciones sistemáticas de maestros y alumnos

Aún es prematuro pronosticar si el hecho de haber trasladado la práctica a la parte final del programa tendrá efectos positivos o si en unos pocos años más veremos esta tendencia revertida. La mayoría de las instituciones se encuentran bien en el proceso de implementación de estos cambios, o apenas han comenzado y, por ende, poco se sabe sobre el impacto que podrían tener.

En el ámbito de la práctica, otra nueva tendencia consiste en dar a los estudiantes una oportunidad de participar en actividades de aprendizaje en servicio. El aprendizaje en servicio ha sido descrito tanto como una filosofía de aprendizaje (centrada

en el desarrollo de la responsabilidad social y en la formación de estudiantes como ciudadanos que participan activamente en prácticas democráticas) y como un método de instrucción (centrado en la integración del estudio de disciplinas académicas con experiencias prácticas que guardan relación con las necesidades reales de la comunidad) (Anderson, 1998). Pese a que el aprendizaje en servicio no es una filosofía o método exclusivo de la formación docente, su utilización en el campo de la formación profesional ha aumentado en forma significativa.

Las instituciones de formación docente de todo el país están adoptando el aprendizaje en servicio como un componente de sus programas ya que, al centrarse no solamente en el aprendizaje del alumno sino también en el fortalecimiento de la comunidad e involucrarse en las necesidades de sus integrantes –algo que un maestro eficiente normalmente considera parte de su función–, va más allá de la enseñanza impartida por estudiantes-maestros y de las pasantías. De hecho, los escasos estudios que se han realizado hasta la fecha muestran que el aprendizaje en servicio trae asociados beneficios para los maestros que inician su formación docente, ya que contribuye al desarrollo de actitudes y valores profesionales que son esenciales para una enseñanza efectiva (Root, 1997).

FORMACION PARA ENSEÑAR EN LA ERA DE LA TECNOLOGIA: LA FORMACION DOCENTE Y UN MAYOR ENFASIS EN LAS NUEVAS TECNOLOGIAS

Junto con prepararse para enseñar a niños que exhiben un amplio espectro de habilidades, procedencias, destrezas lingüísticas, etc., los maestros norteamericanos también enfrentan el desafío que representa la presencia de la tecnología en la vida de los niños. No se trata solamente que los maestros sepan cómo usar las nuevas tecnologías en el aula, sino que deben además saber cómo enseñarle a los niños su utilización. La tecnología con que cuentan la mayoría de las escuelas en los Estados Unidos es bastante avanzada y los niños de esta generación a veces saben más acerca de programas de computación, Internet, u otras formas de tecnología, que los maestros experimentados. Esta brecha de conocimientos plantea un serio desafío para la profesión docente, algo que las instituciones de formación docente y las escuelas intentan abordar en forma inmediata. Sin embargo, el desarrollo tecnológico avanza aceleradamente y la mayoría de los maestros sienten que han quedado rezagados con respecto a sus destrezas y conocimientos. Existe una serie de sitios web y otros recursos “en línea” que están disponibles para los maestros norteamericanos (y del mundo), que son usados rutinariamente por los maestros de aulas en un esfuerzo por mejorar en este ámbito (ver, por ejemplo, Pianfetti, 2001). Asimismo, los maestros están comenzando a usar otras formas de tecnología (tales como cámaras fotográficas digitales) para registrar las actividades de aprendizaje de los niños como forma de documentar su desempeño. El continuo cambio y avance de la tecnología parece indicar que esta tendencia segui-

rá siendo la fuerza motriz que impulsará el nuevo currículo tanto a nivel escolar como a nivel de las instituciones de formación.

De la concepción de las instituciones de formación docente como separadas de las escuelas y distintas a ellas, a la concepción de las escuelas como asociadas con las instituciones de formación docente.

Como se mencionara anteriormente, en los Estados Unidos todos los programas de formación docente corresponden al nivel postsecundario de educación y sus requerimientos y duración son similares o equivalentes, independiente del nivel (primario o secundario) que el maestro esté interesado en enseñar. Hasta hace poco, las instituciones de formación docente eran universidades o universidades de pregrado que ofrecían programas de formación docente certificados y acreditados. Sin embargo, una de las últimas tendencias que pueden observarse en los Estados Unidos (y en otros países como Inglaterra y Australia) consiste en involucrar cada vez más a las escuelas (primarias y secundarias) en la formación de nuevos docentes y en apoyar a los maestros experimentados en su crecimiento y desarrollo profesional permanentes. La tendencia ha cambiado la forma de pensar en las escuelas como lugares donde los futuros docentes realizaban sus prácticas al finalizar su programa, a pensar en las escuelas, y en los maestros, como socios igualitarios a la par con universidades o universidades de pregrado en la formación de nuevas generaciones de maestros. Esta nueva tendencia – apoyada e impulsada por iniciativas nacionales como el Título II mencionado anteriormente–, se refleja en proyectos tales como las asociaciones entre escuelas y universidades para desarrollar y enseñar cursos e implementar experiencias prácticas específicas y en asociaciones bastante más complejas, tales como el desarrollo e implementación de las Professional Development Schools, cuyo número e importancia crece en una variedad de formas en el país.

Dado que muchas de las características de este modelo ilustran la tendencia actual de involucrar cada vez más a las escuelas en la formación de los nuevos docentes y como resultado de la tendencia hacia la transformación de las escuelas y de sus estructuras para apoyar a los maestros en su desarrollo profesional, el modelo se describirá en detalle a continuación.

EL CASO DEL MODELO “PROFESSIONAL DEVELOPMENT SCHOOLS”

Las Professional Development Schools (o PDS) son asociaciones entre maestros, administradores e integrantes de facultades universitarias creadas con el fin de mejorar la enseñanza y el aprendizaje de sus respectivos estudiantes, como también unir en una forma muy real la teoría y la práctica educacional.

El modelo de PDS implica y requiere apoyo institucional (Wise, 2000), siendo uno de los modelos que verdaderamente contribuye a proporcionar oportunidades de desarrollo profesional al docente, desde el principio y hasta el fin de su carrera

(Koehnecke, 2001). Este modelo puede variar de un entorno a otro. Sin embargo, todas las instituciones de desarrollo profesional comparten la meta común de proporcionar experiencias de formación inicial y en servicio a los maestros, en un entorno escolar (Frankes et al., 1998) y de mejorar la educación y las escuelas a través de la adopción de altos estándares (ver, por ejemplo, Chance, 2000, y Levine y Churins, 1999).

El origen de las PDS se remonta a las “escuelas-laboratorios” que a comienzos del siglo XX eran un componente común de las instituciones de formación docente en los Estados Unidos (Stallings, et al., 1995). Tras numerosas críticas acerca de la naturaleza atípica de las experiencias vividas por los niños que asistían a estas escuelas y, por extensión, de las experiencias vividas por los propios maestros, sumado a la necesidad por parte de las instituciones de formación docente de hacer uso de escuelas públicas para llevar a cabo sus experiencias prácticas (dado el número de estudiantes que en ese entonces participaba en estos programas), las escuelas-laboratorios paulatinamente comenzaron a desaparecer. Sin embargo, en la década de los 80 un nuevo llamado a la reforma dio origen a la idea de las PDS. Esta iniciativa comenzó por sugerencia del Grupo Holmes y del Grupo de Estudio Carnegie. Estos grupos propusieron en forma independiente la creación de una asociación entre escuelas y universidades (Cobb, 2000). La Federación Americana de Maestros, John Goodland y otros prominentes grupos y educadores del país, inmediatamente brindaron su apoyo.

Al interior de las PDS, a pesar de tener distintas áreas de interés, metas y organización, se puede encontrar una serie de temas recurrentes. Uno de ellos es la necesidad de hacer una reestructuración doble; la escuela no podrá transformarse a no ser que la universidad también lo haga. El segundo tema es que tanto los maestros de las escuelas como los maestros de las universidades son igualmente valiosos para la asociación y para el proceso de desarrollo profesional. En los Estados Unidos, así como en la mayoría de las sociedades del mundo, ha existido la percepción que los integrantes de las facultades universitarias son más importantes o disfrutaban de una condición de mayor categoría que los maestros de escuela. En este modelo, ambos tienen la misma importancia y desempeñan el mismo papel, una tendencia que emerge gradualmente en el país. El tercer tema se refiere a la meta común: todas las instituciones de desarrollo profesional se esfuerzan por reestructurar los procesos de formación e iniciación del docente, mejorar el lugar de trabajo del maestro, elevar la calidad de la educación que se imparte al estudiante y ofrecer a maestros y administradores oportunidades de desarrollo profesional (Darling -Hammond, 1994b). Las instituciones de desarrollo profesional que han tenido éxito han logrado transformar el rol de todos los actores involucrados (Metcalf-Turner & Smith, 1998).

Hasta la fecha, las evaluaciones a las instituciones de desarrollo profesional han arrojado resultados muy positivos:

Los niños en las escuelas se han beneficiado de las experiencias de los maestros mentores y de la facultad universitaria, así como del nuevo conocimiento y la energía

que los estudiantes-maestros aportan al aula. Por ejemplo, en un estudio que mide el impacto de las actividades de los estudiantes-maestros en el aprendizaje de matemática y en las destrezas de redacción de los niños, Knight y otros (2000) descubrieron que “Los estudiantes de nivel primario mejoraron sus logros en escritura y resolución de problemas, después que las intervenciones diseñadas por los maestros de las escuelas primarias e implementadas por los estudiantes-maestros dentro de los PDS fueron aplicadas” (p. 35).

Los maestros experimentados se mantienen al tanto de las últimas investigaciones y teorías pedagógicas gracias a sus conexiones con universidades y universidades de pregrado. Adicionalmente, su propio desarrollo profesional recibe apoyo en la medida que aprenden a ser maestros mentores y miembros de la facultad a través de programas basados en las universidades. Asimismo se tienen informes que tanto maestros como administradores de las instituciones de desarrollo profesional tienen una actitud muy positiva hacia las escuelas y hacia su labor (Cobb, 2000; Kostin, 1998; Castleman, 1996). En términos de los efectos de las PDS en el trabajo de los maestros mentores, se dispone de muy pocos trabajos de investigación, si bien todos ellos son bastante positivos (Nihlen, 1992; Wimsatt, 1996).

Los estudiantes-maestros son incorporados a la profesión en el mismo entorno donde implementarán sus destrezas y conocimientos y cuentan con el apoyo de maestros experimentados y con conocimientos basados en la teoría. Muchos autores argumentan que el modelo de las PDS ha cambiado el rol de los estudiantes-maestros en forma drástica, en la medida que se convierten en socios con maestros e integrantes de las facultades desde los primeros pasos de su formación y socialización profesional (Kimball, 1999). De hecho, un estudio reciente por Walling & Lewis (2000) que compara el desarrollo de la identidad profesional de los maestros entre un grupo de maestros en servicio inicial de una PDS y otro grupo en otro tipo de programa, revela que los primeros tienen una identidad mucho más realista, una visión más sistemática y equilibrada de las realidades de la enseñanza y la percepción de la enseñanza como una “carrera” y no tan sólo un “trabajo”. Muchas otras investigaciones han demostrado que los pasantes de PDS tienen un mejor desempeño que sus contrapartes de otros tipos de institución (Cobb, 2000; Long y Morrow, 1995; Tusin, 1992; Macy Research Associates, 1996; Hecht et al., 1996, Sandholtz y Dadlez, 2000).

Las facultades de la universidad y de la universidad de pregrado también se benefician de este modelo de colaboración (ver Larkin, 2000) ya que se establecen asociaciones con profesionales en terreno que les permiten mantenerse mejor informados sobre las prácticas y situaciones que ocurren a diario en el aula, se sienten apoyados en su trabajo con estudiantes-maestros y también tienen la oportunidad de vincular la teoría con la práctica en forma más natural y con mayor frecuencia (para una descripción de casos, sírvase consultar a Lemlech et al., 1994). En la literatura sólo se mencionan unos pocos estudios que han examinado el impacto que tienen las PDS sobre la facultad de una universidad, hecho que indica que ciertamente se necesita realizar mucho más investigación en esta área.

Sin embargo, no todos los informes han sido positivos. Por ejemplo, Cambone et al. (1996) informa que en una PDS en particular la gestión del mentor y la práctica fueron menos efectivas que lo anticipado; Long y Morrow (1995) no encontraron diferencias significativas en las calificaciones obtenidas por estudiantes-maestros de PDS y de otras instituciones, en el Examen Nacional de Docentes. Adicionalmente, Cobb (2000) informa que a pesar que el modelo PDS tiene un efecto importante en las percepciones, creencias y prácticas de los maestros, así como en el aprendizaje de maestros-estudiantes y de alumnos, estos cambios toman tiempo, comenzando por el tiempo necesario para establecer confianza y construir una relación entre la facultad y los maestros, uno de los factores fundamentales para el éxito de las PDS (Dana et al., 2001). Finalmente, Sandholtz y Dadlez (2000) reportan sobre una serie de concesiones recíprocas que son necesarias al utilizar el modelo PDS. Entre ellas, el hecho que los estudiantes-maestros están expuestos a un número limitado de escuelas (generalmente a solamente una durante el programa de formación inicial); que el supervisor de la universidad de pregrado no es necesariamente un especialista en la materia de estudio, dado que él/ella debe supervisar dentro de la misma escuela a estudiantes-maestros en distintas disciplinas; y, finalmente, el número de docentes que cooperan como mentores o tutores puede ser muy reducido, ya que todos deben pertenecer a la misma escuela y algunos pueden no estar interesados en la supervisión de estudiantes.

Entre las novedades asociadas con el desarrollo profesional se incluye la implementación del modelo en su forma tradicional aunque con más énfasis en el uso de tecnología (Burley et al., 2001). Este modelo llamado PDS ha tenido bastante éxito ya que, además de contar con todas las ventajas de las asociaciones regulares y de las PDS, agrega la dimensión “ciberespacio”, que permite una comunicación más estrecha y más frecuente entre todos los integrantes de la asociación.

Además del modelo PDS, existen otros tipos de asociación entre escuelas y universidades. Estas asociaciones son similares a redes “ya que conectan a profesionales que comparten intereses e inquietudes educativas comunes” (Miller, 2001, p. 102) en escuelas y en establecimientos de educación superior.

De acuerdo a Miller (2001, p. 105), las asociaciones entre las escuelas y universidades tienen cuatro tareas centrales:

- Establecer sólidas bases en dos culturas diferentes, la escuela y la universidad.
- Atravesar barreras institucionales para responder a las necesidades identificadas en terreno.
- Garantizar una toma de decisiones de carácter inclusivo.
- Crear nuevos escenarios para el desarrollo del educador.

De la completa falta de apoyo en los primeros años de la profesión hasta el apoyo pleno: programas iniciales.

Una de las nuevas tendencias observadas en el continuo desarrollo profesional de docentes es el fuerte apoyo que los maestros experimentados ofrecen a los maestros nuevos durante los primeros años de sus carreras. Estos programas iniciales son

iniciativas planificadas y sistemáticas de ayuda sostenida, dirigida a maestros principiantes. Este tipo de programas ha estado en uso por varios años en países como Canadá, Japón, Alemania y Nueva Zelanda, habiendo producido muy buenos resultados (Holloway, 2001; APEC, 1999). Sin embargo, sólo en los últimos años han comenzado a surgir en diferentes estados de los Estados Unidos. En la mayoría de los estados donde estos programas se han adoptado, su planificación e implementación están a cargo de las escuelas o de los distritos escolares. La mayoría de las universidades y unidades de pregrado responsables por la formación de docentes, está recién comenzando a desarrollar este tipo de iniciativas.

Los programas iniciales suelen incluir actividades –como grupos de estudio y de investigación, debates formales e informales sobre actividades curriculares con maestros experimentados– diseñadas para orientar al recién graduado en su profesión, así como algún tipo de orientación y apoyo brindado por un maestro experimentado que pasa a ser el mentor. En general, estos mentores también deben participar en un programa de instrucción y suelen considerar esta labor como una experiencia de desarrollo profesional útil y gratificadora.

Resumen de tendencias identificadas en la formación docente en los Estados Unidos en las últimas dos décadas: ¿Dónde se encuentra el país actualmente y hacia dónde se dirige?

El presente documento ha descrito la condición actual de los docentes y del desarrollo profesional de docentes en los Estados Unidos señalando cómo se han comenzado a implementar las actuales prácticas, con el apoyo de políticas e iniciativas planificadas e implementadas por el gobierno estatal y federal, organizaciones profesionales de educadores y la comunidad de educadores en general. La colaboración entre las diversas entidades y actores ha sido esencial en la determinación del estado actual de la profesión docente en el país. Esta colaboración no siempre ha sido presentada bajo la forma de acuerdos; de hecho, todavía hay tensiones entre la necesidad del gobierno de responsabilizar a los maestros –y a las instituciones que los apoyan y forman– por sus resultados y las actuales investigaciones realizadas por educadores sobre mejores prácticas para una enseñanza y aprendizaje efectivos, que va más allá de las pruebas estandarizadas y de las diversas formas de evaluación. Sin embargo, estas tensiones han concitado interés por promover iniciativas de investigación permanente, han generado apoyo financiero de distintas entidades para continuar el mejoramiento de la educación y la enseñanza y, sobre todo, han estimulado el diálogo, una importante herramienta en los esfuerzos de colaboración. Dado el estado actual de los docentes y de la docencia, es muy probable que estas tensiones, y los resultados positivos que ellas implican, se sigan dando. Los resultados finales de los esfuerzos de los últimos 20 años se pueden resumir en las siguientes categorías:

LA PROFESION

En los últimos 20 años la docencia ha comenzado a ser reconocida como una profesión y los docentes a recibir el mérito, respeto y reconocimiento entregado a profesionales. El “desarrollo profesional docente” definitivamente ha reemplazado a la “capacitación docente”.

QUIENES INGRESAN AL CAMPO DE LA EDUCACION

Se ha reconocido un incremento en la solidez de la formación académica de los candidatos que ingresan al campo de la educación. Los candidatos a maestro deben tener, como mínimo, un diploma de educación secundaria y una trayectoria académica consolidada. La tendencia actual consiste en exigir a los maestros una educación más formal –incluso algunos estados exigen el título de Magíster para obtener la licencia completa–. También se ha evidenciado un aumento en el número de egresados de universidades de pregrado que ingresan al campo de la educación a nivel de graduado; estos candidatos a maestro poseen vastos conocimientos en una disciplina específica (su área de especialización) y sólo necesitan adquirir conocimientos y destrezas pedagógicas y de enseñanza de tipo general.

QUIEN FORMA A LOS PROFESIONALES

Las instituciones de educación superior –universidades y universidades de pregrado– siguen siendo las entidades principalmente responsables por la formación de docentes. Asimismo, en forma creciente, tanto las escuelas como los maestros experimentados están jugando un papel importante en la formación de nuevos maestros. Por lo tanto, los formadores de docentes están representados por académicos y profesionales prácticos que están en constante comunicación y que respetan la experiencia y los conocimientos que unos y otros aportan al proceso.

COMO SE FORMA EL DOCENTE

Esta es la categoría que presenta los mayores cambios. En su calidad de profesional, el docente está preparado para llegar a ser un experto en el campo de la enseñanza, el aprendizaje y en la producción y el uso de la investigación en estas áreas. En la actualidad, se está poniendo gran énfasis en desarrollar el conocimiento que él/ella tiene sobre su materia de estudio. Sin embargo, los programas de formación docente también son estrictos en cuanto a exigir muchas horas de experiencias prácticas en el aula, como también conocimientos y destrezas avanzadas que ayuden al nuevo maestro a

desenvolverse ante una heterogénea población escolar. El maestro también deberá aprender acerca de las nuevas tecnologías y desarrollar las destrezas, actitudes y conocimientos que apoyarán e impulsarán su propio estudio y aprendizaje y, por consiguiente, su propio desarrollo profesional. El maestro también deberá estar preparado para responder a las necesidades de la comunidad dentro de la cual trabaja y ante temas particularmente sensitivos de justicia social. Independiente del nivel para el cual el maestro ha sido educado para enseñar, todo candidato debe tener el mismo número de años de instrucción y los mismos requerimientos generales académicos y prácticos. Actualmente, la importancia que se está dando a la administración de pruebas y a las evaluaciones, está poniendo un marcado énfasis en el conocimiento de la materia de estudio.

QUE SE ESPERA QUE HAGAN EN SUS TRABAJOS

La antigua noción que los maestros solamente transmiten conocimientos hace mucho dejó de existir. Hoy se espera que los maestros creen entornos que impulsen a sus alumnos a explorar, construir conocimiento y aprendizaje. Se espera que respondan a las necesidades sociales y de aprendizaje de sus alumnos, que se identifiquen con las familias y comunidades de los niños, y que trabajen con ellas. También se espera que participen en iniciativas de investigación y que generen conocimientos que aporten al campo de la educación y que los ayude –y ayude a otros– a mejorar sus propias técnicas de enseñanza y aprendizaje. Se espera que participen activamente en organizaciones profesionales, que asistan a conferencias y que presenten sus propios trabajos de investigación. Y se espera que contribuyan a la educación de los nuevos maestros. En síntesis, se espera que hagan lo que los profesionales hacen y que continúen con su propio desarrollo y aprendizaje profesional.

QUE APOYO RECIBEN

Los maestros reciben apoyo de diversas personas (mentores, rectores, etc.) y organizaciones (tanto públicas como privadas). Estas organizaciones pueden ser asociaciones profesionales de maestros o de otro tipo de educadores, o quizás otras entidades que apoyan el trabajo del maestro ofreciendo cursos, recursos de aprendizaje, o asistencia financiera. En el país, las oportunidades de desarrollo profesional son abundantes y los maestros tienen acceso a información que les permite seleccionar sus fuentes de apoyo. Los maestros nuevos también reciben el apoyo de programas de formación inicial formales, planificados por las escuelas, las universidades y las universidades de pregrado y/o por los distritos escolares. El rol de los colegas en la misma escuela, en el mismo distrito y en la misma zona geográfica, es importante para el desarrollo profesional del propio maestro.

¿HACIA DONDE VAMOS AHORA?

En conclusión, los próximos años prometen ser tan activos y dinámicos en términos de planificar e implementar cambios como lo han sido los últimos años. Se espera se produzcan más cambios en la dirección que marcan las tendencias actuales: programas más rigurosos de formación docente, una mayor responsabilidad por los resultados por parte de las instituciones formadoras de docentes y de los maestros, un reconocimiento más profesional y mayores oportunidades para los maestros.

BIBLIOGRAFIA

- Abdal-Haqq, I. (1996). Making time for teacher professional development. ERIC Digest. Washington, D.C.: ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education.
- Aldridge, J. & Goldman, R. (2002). Current issues and trends in education. Boston: Allyn and Bacon.
- Alidou, H. (2000). Preparing teachers for the education of new immigrant students from Africa. *Action in Teacher Education*, 22(2), A.
- Ancess, J. (2001). Teacher learning at the intersection of school learning and student outcomes. En Lieberman, A. & Miller, L. (Eds.), *Teachers caught in the action: Professional development that matters*. New York: Teachers College Press.
- Anderson, J. (1998). Service - learning and teacher education. ERIC Digest. Washington, D.C.: Eric Clearinghouse on teaching and teacher education.
- APEC (Asia-Pacific Economic Cooperation) (1999, October). Preface and highlights of the study teacher preparation and professional development in APEC members: A comparative study. APEC Education Forum Document, No 9.
- Baker, S. & Smith, S. (1999). Starting off on the right foot: The influence of four principles of professional development in improving literacy instruction in two kindergarten programs. *Learning Disabilities Research and Practice*. 14(4), 239-253.
- Beaton, A., Mullis, I., Martin, M., Gonzalez, E., Kelly, D., & Smith, T. (1996). *Mathematics achievement in the middle school years: IEA's Third International Mathematics and Science Study (TIMSS)*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Berry, B. (2001). No shortcuts to preparing good teachers. *Educational Leadership*, 58(8), 32-36.
- Borko, H. & Putnam, R.T. (1995). Expanding a teacher's knowledge base: A cognitive psychological perspective on professional development. En Guskey, T.R. & Huberman, M. (Eds.), *Professional development in education: New paradigms and practices*. New York: Teachers College Press.
- Burley, H., Yearwood, B., Elwood-Salinas, S., Martin, L., & Allen, D. (2001). Partners in cyberspace: Reflections on developing an PDS. *The Educational Forum*, 65(2), 166-175.
- Cambone, J., Zambone, A., Suarez, S. (1996, April). Are they learning as we expected them to learn? Una evaluación de la formación de maestros de educación especial utilizando el modelo "professional development school". Documento presentado en la reunión anual de la American Educational Research Association. Nueva York.

- Castleman, J. (1996). Improving field experiences for rural pre-service teachers through the establishment of a professional development school. FL: Nova Southeastern University. (ERIC Document reproduction Service No. 401 067).
- Chance, L. (Ed.), (2000). *Professional Development Schools: Combining school improvement and teacher preparation*. Washington, D.C.: National Education Association of the United States.
- Clement, M. & Vandenberghe, R. (2000). Teachers' professional development: a solitary or collegial (ad)venture? *Teaching and Teacher Education*, 16, 81-101.
- Cobb, J. (2000). The impact of a professional development school on pre-service teacher preparation, in-service teachers' professionalism, and children's achievement: Perception of in-service teachers. *Action in Teacher Education*, 22(3), 64-76.
- Cobb, V. (1999). An international comparison of teacher education. *ERIC Digest*. Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. L. (2001). Beyond certainty: Taking an inquiry stance on practice. En Lieberman, A. & Miller, L. (Eds.), *Teachers caught in the action: Professional development that matters*. New York: Teachers College Press.
- Cohen, D. (1990) A revolution in one classroom: The case of Mrs. Oublier. *Educational Evaluation and Policy Analysis*. 12 (3), 311-329.
- Council of Chief State School Officers (1998). *Key State Education Policies on K-12 Education: Standards, graduation, assessment, teacher licensure, time and attendance*. A 50 State Report. Washington, D.C.: State Education Assessment Center.
- Dadds, M. (2001). Continuing professional development: Nurturing the expert within. In Soler, J., Craft, A., & Burgess, H. (Eds.), *Teacher development: Exploring our own practice*. London: Paul Chapman Publishing and The Open University.
- Dana, N.F., Silva, D.Y., Gimbert, B., Nolan, J., Zembal-Saul, C., Tzur, R., Mule, L. & Sanders, L. (2001). Developing new understandings of PDS work: Better problems, better questions. *Action in Teacher Education*, 22(4), 15-27.
- Darling-Hammond, L. (1999). Target time toward teachers. *Journal of Staff Development*, 20(2), 31-36.
- Darling-Hammond, L. (1998). Policy and Change: Getting Beyond Bureaucracy. In Hargreaves, A. et al. (Eds.) *International Handbook of Educational Change*. Great Britain: Kluwer Academic Press.
- Darling-Hammond, L. (1996). The quiet revolution: Rethinking teacher development. *Educational Leadership*, 53(6), 4-10.
- Darling-Hammond, L. (1994). Developing Professional Development Schools: Early lessons, challenge and promise. In Darling-Hammond, L. (Ed.), *Professional Development Schools: Schools to develop a profession*. New York, New York: Teachers College Press.
- Darling-Hammond, L. Berry, B.T., Haselkorn, D., & Fideler, E. (1999). Teacher recruitment, selection, and induction: Policy influences on the supply and quality of teachers. En Darling-Hammond, L., & Sykes, G. (Eds.), *Teaching as the learning profession*. Handbook of policy and practice. San Francisco: Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L. & McLaughlin, M.W. (1995). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi Delta Kappan*, 76(8), 597-604.
- Day, C. (2000). Stories of change and professional development: The costs of commitment. En Day, C., Fernández, A., Hauge, T.E., & Moller, J. (Eds.), *The life and work of teachers: International perspectives in changing times*. London: Falmer Press.

- Dudzinski, M., Roszmann-Millican, M. & Shank, K. (2000). Continuing professional development for special educators: Reforms and implications for university programs. *Teacher Education and Special Education*, 23(2), 109-124.
- Earley, P. (2001). Title II requirements for schools, colleges, and departments of education. ERIC Digest. Washington, D.C.: Clearinghouse on Teaching and Teacher Education.
- Educational Testing Service (1998). *Professional development: A link to better learning*. New Jersey: ETS.
- Falk, B. (2001). Professional learning through assessment. In Lieberman, A. & Miller, L. (Eds.), *Teachers caught in the action: Professional development that matters*. New York: Teachers College Press.
- Finn, C. (1992). Introducción. En Finn, C. & Rebarber, T (Eds.). *Education reform in the '90s*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Frankes, L., Valli, L. & Cooper, D.H. (1998). Continuous learning for all adults in the professional development school: A review of the research. En McIntyre, D.J., & Byrd, D.M. (Eds.), *Strategies for career-long teacher education*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Ganser, T. (2000). An ambitious vision of professional development for teachers. *NASSP Bulletin*, 84(618). 6-12.
- Gay, G. & Howard, T.C. (2000). Multicultural teacher education for the 21st century. *The Teacher Educator*. 36(1), 1-16.
- Glaser, R. (1987). Thoughts on expertise. In Schooler, C. & Schaei, W. (Eds.), *Cognitive functioning and social structure over the life course*. Norwood, New Jersey: Ablex.
- Gorski, P. Shin, G.T., & Green, M. (Eds.), (2000). *Professional Development Guide for Educators*. (The Multicultural Resource Series, Volume 1). Washington, D.C.: National Education Association of the United States.
- Grace, D. (1999). Paradigm lost (and regained). *Independent School*, 59(1), 54-57.
- Grosso de León, A. (2001). *Higher education's challenge: New teacher education models for a new century*. New York: Carnegie Corporation of New York.
- Guskey, T.R. (1995a). Professional development in education: In search if the optimal mix. In Guskey, T.R. & Huberman, M. (Eds.), *Professional development in education: New paradigms and practices*. New York: Teachers College Press.
- Guskey, (1995b). Results-oriented professional development: In search of an optimal mix of effective practices. North Central Region Educational Laboratory (NCREL) [www.ncrel.org/sdrs/areas/rpl_esys/pdlitrev.html].
- Guzmán, J.L. (1995). *Formando los maestros y maestras de educación básica del siglo XXI*. San Salvador, El Salvador: Universidad Centroamericana José Simeón Canas.
- Hecht, J. Bland, S., Schoon, P., & Bschart, K. (1996). *Professional Development School 1995-1996. A research Report*. Normal, IL: College of Education (ERIC Document Reproduction Service No. ED 404 306).
- Holloway, J.H. (2001). The benefits of mentoring. *Educational Leadership*, 58(8), 85-86.
- Jackson, R.K. & Leroy, C.A. (1998). Eminent teachers' views on teacher education and development. *Action in Teacher Education*. 20(3), 15-29.
- Jegade, O., Taplin, M., & Chan, Sing-Lai (2000). Trainee teachers' perception of their knowledge about expert teaching. *Educational Research*, 42(3), 287-308.
- Jenlink, P.M. & Kinnucan-Welsch, K. (1999). Learning ways of caring, learning ways of knowing through communities of professional development. *Journal for a Just and Caring Education*, 5(4), 367-385.

- Johnson, S., Monk, M., & Hodges, M. (2000). Teacher development and change in South Africa: A critique of the appropriateness of transfer of northern/western practice. *Compare*, 30(2), 179-192.
- Johnson, S., Monk, M. & Swain, J. (2000). Constraints on development and change to science teachers' practice in Egyptian classrooms. *Journal of Education for Teaching*, 26(1), 9-24.
- Kaye, E. A. (2001). *Requirements for Certification of Teachers, Counselors, Librarians and Administrators for Elementary and Secondary Schools* (Sixth edition, 2001-2002). Chicago: The University of Chicago Press.
- Kimball, W.H. (1999). Changing roles of teacher education students. *Peabody Journal of Education*, 74(3/4), 95-108.
- King, M.B. & Newmann, F.M. (2000, April). Will teacher learning advance school goals? *Phi Delta Kappan*, pp. 576-580.
- Klette, K. (2000). Working-time blues: How Norwegian teachers experience restructuring in education. In Day, C., Fernández, A., Hauge, T.E., & Moller, J. (Eds.), *The life and work of teachers: International perspectives in changing times*. London: Falmer Press.
- Knight, S.L., Wiseman, D.L., & Cooner, D. (2000). Using collaborative teacher research to determine the impact of professional development school activities on elementary students' math and writing outcomes. *Journal of Teacher Education*, 51(1), 26-38.
- Koehnecke, D.S. (2001). Professional development schools provide effective theory and practice. *Education*, 121(3), 589-591.
- Kostin, M. (1998, Feb.). Multiple perspectives and their influence on the development of an assessment process for an emerging professional development school. Documento presentado en la conferencia anual de la American Association of Colleges for Teacher Education. New Orleans, LA.
- Lemlech, J.K., Hertzog-Foliar, H., Hackl, A. (1994). The Angeles Professional Practice School: A study of mutual impact. En Darling-Hammond, L. (Ed.), *Professional Development Schools: Schools to develop a profession*. New York, New York: Teachers College Press.
- Levine, M. & Churins, E. (1999). Designing standards that empower professional development schools. *Peabody Journal of Education*, 73(3/4), 178-208.
- Lieberman, A. (1994). Teacher development: Commitment and challenge. In Grimmett, P.P. & Neufeld, J. (Ed.), *Teacher development and the struggle for authenticity: Professional growth and restructuring in the context of change*. New York: Teachers College Press.
- Long, J., & Morrow, J. (1995, Feb.). Research analysis of a professional development school graduates and traditional phase I and phase II graduates. Paper presented at the meeting of the Association of Teacher Educators, Detroit, MI.
- Loucks_Horsley, S., & Matsumoto, C. (1999). Research on professional development for teachers of Mathematics and Science: The state of the scene. *School Science and Mathematics*, 99(5), 258-271.
- Macy Research Associates (1996). *Centers for Professional Development and Technology (CPDT) state-wide evaluation study*. Austin, TX: Texas State Board of Educator Certification (ERIC Reproduction Service No. ED 409 287).
- Marcondes, M.I. (1999). Teacher education in Brazil. *Journal of Education for Teaching*, 25(3), 203-213.
- McGinn, N. & Borden, A. (1995). *Framing Questions, Constructing Answers: Linking Research with Education Policy for Developing Countries*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- McLaughlin, M.W. & Zarrow, J. (2001). Teachers engage in evidence - based reform: Trajectories of teachers' inquiry, analysis, and action. En Lieberman, A. & Miller, L. (Eds.), *Teachers caught in the action: Professional development that matters*. New York: Teachers College Press.
- Metcalf-Turner, P., & Smith, J.L. (1998). Reflections: Redefining the roles in school-university collaboratives in teacher preparation. *Contemporary Education*, 70(1), 51-54.
- Miller, L. (2001). School-university partnership as a venue for professional development. En Lieberman, A. & Miller, L. (Eds.), *Teachers caught in the action: Professional development that matters*. New York: Teachers College Press.
- Mintrop, H. (2001). Educating students to teach in a constructivist way -Can it all be done? *Teachers College Record*, 103(2), 207-233.
- Morales, F. (1998). *Participación de padres en la escuela: Componente para la formación de profesores*. Santiago, Chile: CIDE.
- Morris, P., Chan, K.K., & Ling, L.M. (2000). Changing primary schools in Hong Kong: Perspectives on policy and its impact. In Day, C., Fernández, A., Hauge, T.E., & Moller, J. (Eds.), *The life and work of teachers: International perspectives in changing times*. London: Falmer Press.
- National Commission on Teaching and America's Future (1996). *What matters most: Teaching for America's future*. New York: Author.
- National Commission on Teaching and America's Future (1997). *Doing what matters most: Investing in quality teaching*. New York: Author.
- Nihlen, A. (1992, April). Schools as centers for reflection and inquiry: Research for teacher empowerment. Documento presentado en la conferencia anual de la American Educational Research Association, San Francisco, CA.
- Norberg, K. (2000). Intercultural education and teacher education in Sweden. *Teaching and Teacher Education*, 16, 511-519.
- Oakes, T.J. (1999). A guide to organizations involved with licensing and certification of teachers and accreditation of teacher education programs. *ERIC Digest*. Washington, D.C.: ERIC Clearinghouse on teaching and teacher education.
- Organization for Economic Cooperation and Development, (2000). *Knowledge and skills for life. First results from PISA 2000*. Paris: OECD.
- Pianfetti, E.S. (2001). Teachers and technology: Digital literacy through professional development. *Language Arts*, 78(3), 255-262.
- Pierce, D. & Hunsanker, W. (1996, Fall). Professional development for the teacher, of the teacher, and by the teacher. *Education* (Chula Vista, California), 117, 101-105.
- Resta, V., Huling, L. & Rainwater, N. (2001). Preparing second - career teachers. *Educational Leadership*, 58(8), 60-63.
- Reynolds, A. (1992) What is competent beginning teaching? A review of the literature. *Review of Educational Research*, 62(1), 1-35.
- Richardson, V. (1997). *Constructivist teacher education: Building new understandings*. Washington, D.C.: Falmer Press.
- Richardson, V. (2001). *Handbook of research on teaching*. Washington, D.C.: American Educational Research Association.
- Root, S.C. (1997). School-based service: A review of research for teacher educators. En Erickson, J. & Anderson, J. (Eds.), *Learning with the community: Concepts and models for service-learning in teacher education*. Washington: American Association for Higher Education.

- Samuel, M. (1998). Changing lives in changing times: Pre-service teacher education in post-apartheid South Africa. *Tesol Quarterly*, 32(3), 576-585.
- Sandholtz, J.H. & Dadlez, S.H. (2000). Professional Development School trade-off in teacher preparation and renewal. *Teacher Education Quarterly*, 27(1), 7-27.
- Schifter, D., Russell, S.J., & Bastable, V. (1999). Teaching to the Big Ideas. En Solomon, M.Z. (Ed.), *The diagnostic teacher: Constructing new approaches to professional development*. New York: Teachers College Press.
- Scribner, J.P. (1999). Professional development: Untangling the influence of work context on teacher learning. *Educational Administration Quarterly*, 35(2), 238-266.
- Stallings, J.A., Knight, S.L., & Wiseman, D.L. (1995). Laboratory and professional development schools. En Anderson, L. (Ed.), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. (Segunda edición). London: Pergamon Press.
- Tatto, M. T. (1999). Conceptualizing and studying teacher education across world regions: An overview. Documento de antecedentes preparado para la Conferencia de maestros latinoamericanos: nuevas perspectivas de desarrollo y desempeño. San Juan, Costa Rica.
- Tusin, L. (1992, October). The satellite program: A collaboration for clinical experiences in teacher education. Documento presentado en la reunión anual de la Mid-Western Educational Research Association. Chicago.
- Van Strat, G. & Gibson, H. (2001). A longitudinal study on the impact of constructivist instructional methods on the attitudes toward teaching and learning Mathematics and Science. Documento presentado en la reunión anual de la National Association for Research in Science Teaching. St. Louis, MO. Marzo 26-29, 2001.
- Villegas-Reimers, E. & Reimers, F. (1996). Where are 60 million teachers? The missing voice in educational reforms around the world. *Prospects*, 26(3), 469-492.
- Walling, B. & Lewis, M. (2000). Development of professional identity among professional development school pre-service teachers: Longitudinal and comparative analysis. *Action in Teacher Education*, 22, 2A.
- Weisman, E.M. (2001). Bicultural identity and language attitudes: Perspectives of four Latina teachers. *Urban Education*, 36(2), 203-225.
- Wilson, S., Floden, R. E. & Ferrini-Mundy, J. (2001). *Teacher preparation research: Current knowledge, gaps, and recommendations*. University of Washington: Center for the Study of Teaching and Policy.
- Wimsatt, J. (1996). Perceptions of the impact of a PDS on practices within a mentoring school. *Texas teacher Education Forum*, 21, 43-51.
- Wise, A. (2000). Creating a high quality teaching force. *Educational Leadership*, 58(4), 18-21.
- Wood, F., & McQuarrie, F. (1999). On-the-job learning. *Journal of Staff Development*, 20(3), 10-13.
- Woods, P. (1994). The conditions for teacher development. In Grimmitt, P.P. & Neufeld, J. (Ed.), *Teacher development and the struggle for authenticity: Professional growth and restructuring in the context of change*. New York: Teachers College Press.
- Young, P. (2001). District and state policy influences on professional development and school capacity. *Educational Policy*, 15(2), 278-301.

La formación inicial y permanente en España en contexto de la educación del siglo XXI

*Teresa Mauri Majós**

DIRECTRICES DE FUTURO DE LA FORMACION DEL PROFESORADO EN LA NUEVA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO Y DE LA INFORMACION

La formación del profesorado ha de garantizar a los futuros profesionales el desarrollo de un proceso de la calidad por el que adquieren las capacidades específicas que les permiten ser competentes en su trabajo y se preparan para:

- Vincularse responsablemente a un contexto social y cultural específico sobre la base de unos valores determinados.
- Formar parte de un grupo profesional determinado.
- Mantenerse en la dinámica del mercado laboral.
- Establecer las limitaciones propias de todo comportamiento experto.
- Desarrollar una autocrítica profesional constructiva.

Este planteamiento reconoce el carácter pluridimensional, contextual, ético, dinámico y cambiante de toda profesión y sitúa a la formación permanente en el centro mismo del ejercicio profesional, integrándola como uno de sus rasgos característicos.

Desde esta perspectiva, el ejercicio profesional de la docencia comporta:

* Teresa Mauri Majós. Profesora de Psicología Evolutiva y de la Educación. Catedrática de Escuela Universitaria. Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Barcelona.

- Identificar, analizar y valorar críticamente los cambios sociales y culturales que es necesario llevar a cabo para la mejora de la sociedad.
- Reflexionar sobre el papel que los profesionales docentes tienen en la consecución de los mismos, reforzando por este medio su compromiso ético con aquellos a quienes su actividad se dirige e integrando las exigencias que se derivan de los cambios previstos.
- Responder a las nuevas exigencias profesionales mediante cambios reales en la práctica de la profesión, elaborando respuestas reales a problemas nuevos en educación.
- Ejercer la autocrítica profesional para ajustar la acción a los objetivos de cambio y de mejora social y profesional previstos.

El modelo de formación que responde a estas exigencias permite a los profesionales que rehagan el saber teórico –conceptual, técnico– proyectivo y práctico de su profesión de acuerdo con las exigencias que les plantean los cambios científicos y sociales, culturales y educativos. Todo ello debe ser llevado a cabo necesariamente por la reflexión sobre la propia práctica, tratando de valorar en la acción lo que ocurre y amparándose en el conocimiento disponible para ir creando otro nuevo, aunque al principio éste no resulte del todo explícito.

Desde la perspectiva de la profesión como definición de problemas y elaboración de posibles soluciones, el pensamiento del profesor adquiere un papel relevante en tanto que condiciona en múltiples sentidos su actividad profesional. Por todo ello, su formación no debe consistir en aprender sistemas de conductas formales e indispensables sino en aprender a interpretar la situación, a analizar y tomar las decisiones oportunas de modo responsable y crítico en cada caso.

La reflexión e interpretación de la práctica se basa en una construcción constante de la realidad que implica una interacción continuada entre los conocimientos y experiencias que el docente posee y la realidad en la que actúa. De ese modo no sólo es necesario dotarle profesionalmente de un fuerte bagaje teórico conceptual, que supera con mucho el propiamente psicopedagógico, sino que también es preciso dotarle para que actúe de modo intencionado en la situación educativa, sabiendo interpretar y analizar sus características y poseyendo la habilidad necesaria para producir cambios. Es decir, el profesorado debe poseer también conocimientos técnico-proyectivos y prácticos para planificar y diseñar convenientemente la acción y para desarrollarla con los otros implicados en la práctica de la educación. La evaluación y reflexión crítica sobre la propia actuación forman parte de este modelo profesional sin las que no es posible ajustar el ejercicio del mismo a las necesidades y exigencias del contexto en que desarrolla su rol profesional específico.

La tarea docente resulta ser también una labor de equipo. El docente, desde esa perspectiva, ha de elaborar planes de trabajo conjunto, que incluyen la capacidad para la toma de decisiones colegiadas, y vincular el desarrollo de las prácticas docentes individuales a las del grupo más amplio y poder valorarlas conjuntamente. En relación

con los procesos de innovación educativa, dicho profesorado ha de estar preparado para desarrollar de modo simultáneo y coordinado los objetivos de cambio acordados en equipo y evaluar el proceso. Ello conlleva la necesidad de formarle para que pueda representarse la mejora posible de su labor educativa; anticipar su desarrollo y establecer su repercusión en el conjunto de su tarea y en la del grupo de docentes. En definitiva, se trata de formar a los docentes para avanzar en el desarrollo de una cultura de gestión participativa de la docencia y de la innovación educativa y en el desarrollo de formas de relación personal basadas en el mutuo conocimiento y reconocimiento de los valores profesionales y personales.

Con el objetivo de profundizar en las bases que deben sostener una propuesta de formación docente desde la perspectiva que acabamos de plantear, nos proponemos analizar las exigencias que se derivan de los nuevos cambios en educación, los cambios sociales actuales y los cambios laborales para la caracterización de la misma.

IMPLICACIONES DE LOS CAMBIOS EDUCATIVOS EN LA FORMACION DE LOS DOCENTES

La educación obligatoria tiene la finalidad de contribuir a socializar al alumno ayudándole a que desarrolle las capacidades que le son necesarias para vivir en sociedad. Desde una perspectiva constructivista del proceso de enseñanza y de aprendizaje, el desarrollo de capacidades se lleva a cabo mediante la actividad del alumno para apropiarse de los conocimientos culturales. Esta apropiación por el alumno de conocimientos de naturaleza abstracta y altamente organizada precisa de alguien culturalmente mejor preparado, el docente, para que le preste la ayuda necesaria para lograr un aprendizaje altamente significativo

Así pues, el desarrollo de capacidades se lleva a cabo por la integración del alumno en contextos de práctica educativa en los que el alumno recibe la orientación, el soporte y la guía necesarios al proceso de construcción del conocimiento por la actividad mediadora del profesor.

El logro de la socialización o capacitación del alumno para que forme parte del grupo al que cultural y socialmente pertenece no se plantea como contrapuesta al de su individualización, ya que no existe socialización sin actividad personal. Del mismo modo, toda actividad personal de construcción de conocimientos debe entenderse como una actividad social y culturalmente mediada. Desde esta perspectiva, la valoración que se haga de las causas del desarrollo del alumno debe tener en cuenta la calidad de la interacción educativa, en especial la de las ayudas del docente.

Esta perspectiva de naturaleza psicopedagógica ha servido para producir una serie de cambios en educación altamente significativos y que suponen preparar a los profesores para que pasen de una práctica profesional:

- selectiva a otra basada en una idea comprensiva de la educación capaz de responder a la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones

- centrada fundamentalmente en la disciplina a otra centrada en la actividad constructiva del alumno
- descontextualizada a otra que tome en consideración el contexto de las relaciones interpersonales del centro escolar y del aula
- individualista a otra que se caracterice por el trabajo en equipo
- tecnicista-aplicativa (de proyectos o ideas que tienen su origen en un contexto de decisiones externo a la propia escuela) a una práctica profesional autónoma y reflexivo-estratégica (basada en la capacidad para tomar decisiones en la situación educativa en que ejercen su labor).

La necesidad de asegurar el desarrollo de las capacidades necesarias para que los jóvenes puedan integrarse en la sociedad y participar activa y responsablemente como ciudadanos en los ámbitos de convivencia y práctica social ha llevado a muchos países a prolongar el período de escolaridad obligatoria hasta los dieciséis años. La oferta de un mayor período de escolarización se ha planteado indisolublemente unida a una oferta de educación comprensiva, de carácter no selectivo, que les permita alcanzar unos mismos objetivos educativos con la idea de prepararles para vivir en sociedad.

Dicha propuesta se plantea en muchos países, entre ellos España, indefectiblemente unida a la individualización de la enseñanza, y se desarrolla mediante un ajuste progresivo de la propuesta de educación a diferentes niveles, haciendo compatible un núcleo de formación común a todo el alumnado con medidas de atención a la diversidad (organizativas, curriculares e institucionales) que pueden llegar, en determinadas circunstancias, a romper la propuesta educativa elaborada con carácter general gracias al establecimiento de itinerarios muy variados que responden a los intereses, motivaciones y capacidades diversas de los jóvenes en edad escolar.

La reforma educativa que supuso la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) constituyó una estrategia global para lograr las intenciones educativas para toda la población infantil y juvenil. En este marco, se genera un modelo de currículo abierto cuya gestión, como elemento de respuesta a la diversidad de necesidades educativas, corre a cargo de los equipos docentes de profesores de los centros educativos (mucho más cercanos a los alumnos que la propia administración). Éstos disponen de múltiples recursos a diferentes niveles para adaptar la propuesta educativa y llevar a cabo la individualización anunciada.

Consecuente con el conocimiento psicopedagógico actual, la reforma educativa de la LOGSE acepta que las características personales de cada alumno en capacidades, intereses y motivaciones no son algo congénitas, sino el resultado de condiciones de origen social, económico y cultural también diferentes. El logro de unos mismos objetivos educativos depende de la diversidad de medidas educativas adaptadas a las necesidades educativas de los alumnos. Éstas se diseñan diversificando, como primera medida, los elementos de la práctica cotidiana de la enseñanza en el aula, como puede ser la metodología didáctica del profesorado, los recursos materiales, técnicos y per-

sonales y, progresivamente, a medida que las necesidades educativas de los alumnos lo demanden, desarrollando otras medidas más específicas que amplían el alcance de los cambios. Puede llegarse, si cabe, a adaptar los aspectos organizativos, curriculares y prácticos, menos ordinarios y menos cercanos a la práctica del aula, pero estrictamente relacionados con ella. Es decir, puede llegar a modificar los elementos que conforman la esencia misma de la propuesta curricular como, por ejemplo, la organización de las áreas o dar prioridad a determinados contenidos y objetivos de aprendizaje de un área curricular determinada.

El Proyecto de Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE), pendiente de aprobación en España, modifica este planteamiento de atención a la diversidad basado en la adaptación de la propuesta educativa. Éste proyecto plantea que la existencia de capacidades, intereses y motivaciones diferentes de los alumnos legitima a la misma administración educativa para plantear de entrada itinerarios educativos diferentes y distribuir a los alumnos a priori en los mismos. La medida no se contempla como un ajuste de las ayudas educativas, sino como un acto de distribución sobre la base de unas diferencias de los alumnos que, como se ha demostrado ampliamente y a diferencia de lo que plantea la ley a la que acabamos de referirnos, tienen un origen social, económico y cultural (informe mundial de la educación de la UNESCO 2000).

Existe una serie de nuevos planteamientos que contraponen la eficacia de la educación a la finalidad de integración social basada en la igualdad de oportunidades. En este caso, la eficacia es entendida como la capacidad de sacar el máximo partido del alumno, exigiéndole lo que puede dar de sí mismo y que, de algún modo, viene decidido de antemano por sus orígenes y experiencias previas. En cierto modo se afirma que es inútil pedir a un alumno lo que éste no puede llegar a dar. Así mismo, la integración social se contempla como el resultado de la aplicación del principio de igualdad de oportunidades. Lo que un alumno puede lograr se decide entre otras cosas por la calidad de las experiencias educativas en las que se integra y que, si se le prestan las ayudas educativas ajustadas a sus necesidades, contribuyen a variar sus capacidades iniciales. La relación entre capacidades y educación es de naturaleza dialéctica y no puede contemplarse como prefijada de antemano, de una vez por todas y para siempre.

Tampoco podemos perder de vista que la propuesta de educación como instrumento de cohesión social y de igualdad de oportunidades puede hallarse amenazada por una forma de globalización (de la que hablaremos más adelante). Por ejemplo, queda poco tiempo para que se generalicen las ofertas de formación del profesorado que surgen en el entorno virtual abierto, menos ligadas a los valores y los problemas sociales y culturales nacionales y más regidas por principios de eficacia entendida como acabamos de definirla.

Una apuesta por la eficacia, puede que conlleve, en el primer caso, la marginación y segregación de los alumnos más necesitados de apoyo o soporte educativo, sobre todo si se plantea de modo contrapuesto al logro de la equidad social y de la igualdad

de oportunidades. En el segundo nivel, puede que las posibilidades que abre la globalización a las ofertas de formación a nivel supra nacional contribuyan, si no se toman las medidas adecuadas, a la falta de identidad y cohesión de las sociedades. En este caso, si la educación y la formación del profesorado no hacen de la identidad diferencial de los individuos y de las realidades sociales y culturales en las que están insertas un factor clave de su actuación, el futuro puede presentarse ligado a formas hasta ahora no conocidas de marginación social.

IMPLICACIONES DE LOS CAMBIOS SOCIALES EN LA FORMACION DE LOS DOCENTES

Si las personas se socializan en contextos de práctica social-cultural, la variación de dichas prácticas resulta fundamental para entender los retos a los que la educación se enfrenta en tanto que contexto específico de práctica educativa, de desarrollo y socialización de las generaciones más jóvenes. Por todo ello, en lo que sigue, nos dedicaremos a analizar este aspecto.

La sociedad está en un proceso de cambio debido a las condiciones en que se desarrolla la economía actual, que tiene una fuerte base informacional, una dimensión global y una organización en red y en la que ninguno de estos factores funciona sin el apoyo de los demás. En la nueva economía, el conocimiento y la información actúan como bases de la producción y la competitividad, a la vez que la actividad económica se articula globalmente y funciona como una unidad en tiempo real en torno a dos sistemas: el de la globalización de los mercados financieros interconectados y el de la gestión y la organización de la producción de bienes y de servicios en el nivel planetario. Esta economía tiene, en palabras de Manuel Castells, una fuerte base humana –una de las materias primas es el conocimiento de las personas, en especial el de las personas innovadoras, con capacidad para tener nuevas ideas y aplicarlas– una fuerte base tecnológica y una forma central de organización que es Internet.

En esta situación las sociedades han de hacer frente a una serie de nuevos retos generados en el cruce de una doble exigencia: por un lado, la de ejercer un papel relevante en la sociedad del conocimiento y de la globalización integrándose en una red que sobrepasa la propia identidad y, por otro lado, la de mantenerse como referente de la identidad social y cultural de todos sus miembros. Para comprender el alcance de los nuevos retos conviene no olvidar que la actividad económica actual está, en sentido estricto, mucho menos vinculada a un núcleo territorial determinado, ya que funciona en redes descentralizadas dentro de las empresas, en redes entre empresas y sus redes subsidiarias. La participación social de los miembros de una sociedad y su integración responsable en la misma dependen cada vez más de las posibilidades de acceso a la información y del dominio de la tecnología, que no siempre se hallan a su alcance, en particular, al de los económicamente menos situados.

Conscientes de que el futuro de las diferentes sociedades y de la cultura depende de la respuesta que generen a la doble exigencia que acabamos de presentar, cabe plantearse la creación de planes de actuación estratégica o planes educativos que, —dada la envergadura de los cambios previstos y la importancia creciente del conocimiento y de la información en la sociedad a todos los niveles y en todas las edades—, deben tener un alcance mayor que el de la escuela o educación formal, pero que no deben generarse al margen de la misma.

Para tratar de mostrar el alcance de los nuevos retos, en primer lugar, desarrollaremos a fondo el concepto o idea de espacio en que se generan las prácticas sociales por la influencia que ejercen en su naturaleza y estructura y, en segundo lugar, desarrollaremos el enfoque que es necesario dar a dichas prácticas para asegurar la convivencia y la calidad de aquellos que forman parte de las mismas.

LA CONFIGURACIÓN DE UN NUEVO MARCO ESPACIAL DE PRACTICA SOCIAL

Una de las expresiones más significativas de las sociedades es el espacio que generan como apoyo material de las prácticas sociales que se desarrollan en un mismo tiempo¹. Según los expertos, actualmente algunas de las actividades fundamentales de nuestras sociedades —como los mercados financieros, la gestión a alto nivel, la producción multirregional y multinacional de bienes y de servicios y la ciencia y la tecnología— operan en el espacio de los flujos, es decir: “en una secuencia de intercambios o de interacciones determinada, repetibles, programables, entre posiciones físicamente inconexas que los actores sociales mantienen en las estructuras políticas, económicas y simbólicas de la sociedad”. Los flujos son un “elemento de organización social y la expresión de los procesos que dominan algunas de las prácticas sociales actuales y, en consecuencia, el apoyo material de los procesos dominantes en la sociedad; es el conjunto de elementos que sostienen estos flujos y que hacen materialmente posible su articulación en un tiempo simultáneo” (M. Castells: 434). Pero, este espacio no da apoyo a todos los ámbitos de la experiencia social de las personas, ya que éstas viven en lugares concretos (barrios, pueblos, ciudades) y su concepción del espacio los toma también como referente. En este caso, un lugar es “una localidad que su forma, función y significado están delimitados por las fronteras de la continuidad física” (M. Castells: 435). Así en la sociedad actual, mientras la gente vive en los lugares o localidades, la función y el poder de las sociedades se organiza en el espacio de los flujos y, en consecuencia, el dominio estructural de su lógica altera la vida cotidiana, es decir, el significado y el sentido de los espacios en los que la gente se desarrolla actualmente.

¹ Los numerosos trabajos de Manuel Castells nos ha permitido acceder a este planteamiento y conocer la existencia de dos lógicas espaciales en la nueva sociedad y valorar los problemas que pueden derivarse de esta situación.

Si tenemos en cuenta que muchas de las actividades humanas se instalan cada vez más en el espacio de los flujos, tendremos que admitir que el significado de la experiencia humana concreta se distancia cada vez más del conocimiento y que, también cada vez más, se abstrae del ejercicio del poder o de la participación social. Sin duda, una situación de estas características contribuye a fragmentar los canales de comunicación de la sociedad entre un espacio interconectado y ahistórico, sin significados culturales propios, y un espacio local, social y culturalmente significativo.

Además, las relaciones de comunicación y de significado entre los miembros de una sociedad que participan indistintamente de ambos espacios sociales y los que generan su experiencia social únicamente en la localidad resultan cada vez más complejas y difíciles. De esta forma, cada vez menos pueden llegar a compartir códigos y los significados sociales y la representación que tienen de los problemas y de las necesidades de la sociedad. Si no se actúa adecuadamente, todo ello puede llegar a configurar una sociedad de universos paralelos que existirán en tiempos de dimensiones también paralelas.

La existencia de la diversidad de espacios de experiencia social que crea la sociedad actual no genera automáticamente comunidades de convivencia o de educación, ni salvaguarda su contribución a la caracterización de la sociedad. En cualquier caso, de dicha existencia no se deduce una contribución directa a una convivencia de calidad, sino que ésta dependerá de los valores con que los miembros de una sociedad identifiquen una buena vida individual y colectiva.

Si bien en la sociedad de la información y de la globalización resulta evidente que las comunidades no deben quedar situadas fuera de los circuitos que plantea la era de la información, la globalización y las nuevas tecnologías, su participación en los mismos ha de basarse en los valores que aseguren la calidad de la convivencia de las personas.

No conviene olvidar que la nueva economía responde a los intereses de mercado bien específicos —en general poco sensibles a la satisfacción de las necesidades de interés público— que provoca una sociedad segmentada, que difícilmente accede a una representación compartida de la cultura y de la historia. Por todo ello, junto con iniciativas dirigidas a mantener la competitividad económica debe haber otras que aseguren la buena calidad de vida, un reparto justo de la riqueza y que llenen de sentido y de significado a las prácticas sociales y culturales generando una representación compartida de los miembros de una sociedad y cultura. En este nuevo marco de práctica social, la educación surge como un elemento necesario a lo largo de la vida de las personas y, por todo ello, debe generarse tanto una oferta de formación no formal (educación para la salud, educación para la reintegración social, educación para el ocio, etc.) como una oferta de formación permanente. En este caso, junto con los planes y proyectos de educación escolar deben generarse otros planes de educación, propios de los núcleos o unidades locales con significado social cultural en que toma sentido la vida de las personas. Éstos preparan a las personas, conjuntamente con la escuela y a lo largo de toda su vida, para enfrentar los problemas y dar respuesta a las necesidades de convivencia responsable entre todos lo que la conforman.

El marco que acabamos de dibujar en relación a la necesidad de educación como medio para responder a los problemas planteados por los cambios sociales se vertebró en torno a la existencia de una educación escolar formal y obligatoria que cumple la función de asegurar el desarrollo de capacidades necesarias para vivir en sociedad de las generaciones más jóvenes.

Centrados en este escenario, la preparación de los profesores ha de plantearse tomando como referente los siguientes aspectos:

- Reconocer la importancia y las características de la nueva organización de práctica social para decidir las capacidades necesarias para vivir en sociedad de los flujos y de las localidades, siendo capaces de preparar a los alumnos para participar en las mismas, a diferentes niveles.
- Contribuir a mantener la identidad social y cultural de todos los implicados, tomando como referente la naturaleza y características de las unidades locales en que se organiza y toma significado la vida de las personas. El alcance que toman las nuevas unidades de práctica social no debe afianzarse a costa de perder la propia identidad social cultural, sino de reconocer otras que se crean en este nuevo marco y respetarlas.
- Evitar que la experiencia humana cotidiana se distancie del conocimiento y de la participación social y ciudadana garantizando la posibilidad de comunicación e intercambio entre los diferentes niveles de práctica social.
- Valorar el conocimiento y, en especial, el conocimiento creativo como medio de desarrollo personal, económico, social y cultural.
- Contribuir por medio de la educación a que las comunidades en que toma sentido la experiencia humana cotidiana se integren en los circuitos que plantea la era de la información, la globalización y las nuevas tecnologías. La educación ha de prepararnos para participar en la sociedad organizada en redes y competir económicamente en ese nivel usando como instrumento el conocimiento y los elementos y recursos técnicos necesarios.
- Dar cuenta de los factores que intervienen en la caracterización de una sociedad justa e integradora, que logra que las identidades y culturas irremisiblemente diferentes coexistan fraternalmente compartiendo lo que de bueno tiene la sociedad de la que forman parte.

IMPLICACIONES DE LOS CAMBIOS LABORALES EN LA FORMACION DE LOS DOCENTES

Con relación a los profesores, la demanda y las condiciones laborales de los docentes son diferentes en el mercado laboral privado y en el público. El mercado laboral que componen los centros privados y privados concertados en España absorbe todavía una parte de los profesores que se titulan cada año, pero no ocurre lo mismo en el sector público, siendo los menos favorecidos en este último caso los profesores de

educación primaria. Ello es debido, por una parte, a que la población infantil en edad escolar se mantiene estable, debido a que la tendencia a disminuir se ha corregido por la llegada masiva de población inmigrante que ha estabilizado la población escolar infantil y primaria. El campo de la educación no formal absorbe una parte de los titulados, que ven en el mismo una salida laboral. Muchos otros, principalmente los maestros, se reintegran en el sistema de formación prosiguiendo estudios de licenciatura y compaginando el desempeño de trabajos ocasionales con los estudios.

Por otra parte, ha variado el horario escolar para adaptarlo a las necesidades de una sociedad que se rige cada vez más por hábitos urbanos, y en la integración de las mujeres en el mercado de trabajo es un hecho muy generalizado. Desde esta perspectiva ha crecido la demanda de plazas de comedor escolar y de actividades extraescolares que ofrece la misma escuela, pero cuya impartición no siempre resulta ser responsabilidad del maestro. Finalmente, puede que se modifique el calendario escolar hasta diseñarlo más acorde con los períodos de trabajo y ocupación de la familia que, sin llegar a afectar el calendario de trabajo y dedicación del profesorado, contribuya también a convertir a los centros escolares en unidades de servicio más allá de la actividad educativa formal. Sin duda todo ello contribuye a delimitar y especializar la labor del profesor y las características de su dedicación profesional y laboral y a polidimensionar la función educativa de los centros escolares actuales.

Con relación a los profesores de secundaria, la reorganización del sistema educativo y la reducción de la población han traído como consecuencia la redistribución del profesorado. Muchos de los profesores en los últimos años se han visto afectados por órdenes de traslado forzoso que les han llevado a integrarse en nuevos centros, en muchos casos después de haber permanecido durante un amplio período de su vida profesional en uno solo de ellos. Los esfuerzos por atender a la diversidad han hecho que el trabajo laboral sea más que un proyecto individual; es decir, el resultado de un trabajo en equipo. Los profesores de secundaria han debido modificar sus hábitos de trabajo en este sentido y se han modificado las condiciones laborales incluyendo un número de horas de permanencia que posibilitara la coordinación departamental y del equipo docente. Así mismo, los centros de secundaria han desarrollado, entre otros, planes de acción tutorial y planes de orientación (académica, personal y laboral) de los alumnos que se dirigen a atender la diversidad de necesidades educativas de éstos a lo largo de la educación secundaria. La llegada masiva de alumnos inmigrantes de edades adolescentes ha variado, en los últimos años, las condiciones laborales que han llevado a desarrollar el trabajo contando con otros colegas –psicólogos, orientadores–, lo que ha exigido otras formas y tipos de dedicación diferentes a los propios de la impartición de las clases.

BASES PARA LA FORMACION DEL PROFESORADO

A partir de todo lo expuesto se sigue que la formación profesional de los docentes debería capacitarles para:

- Reconstruir críticamente el papel de la educación escolar en la nueva sociedad del conocimiento y de la información. Las demandas de formación han cambiado cualitativamente en relación con los siglos anteriores de generalización de la escolaridad obligatoria y de incremento de la calidad de la misma. Cada vez más se trata de preparar a los futuros profesores para lograr que las generaciones más jóvenes sean capaces de vivir en una sociedad en la que diferentes culturas pueden estar permanentemente en relación –o mucho más que en épocas anteriores– y en la que los cambios sociales serán la característica dominante y no la excepción. El mantenimiento de los referentes de identidad social y cultural en un marco intercultural, de las posibilidades de comunicación y de la igualdad de oportunidades (justificativo de la selección de una serie de contenidos objeto de aprendizaje escolar de otras épocas) deberán consolidarse aunque ubicándose en el nuevo marco de relaciones y prácticas sociales que plantea la sociedad del conocimiento y de la información.

Los profesores han de formarse tanto en el dominio de recursos de información y participación social y cultural –facilitándoles el conocimiento y uso de las tecnologías de la información y de instrumentos clave como Internet– como en habilidades sociales, cognitivas y lingüísticas que les permitan adaptarse críticamente a los cambios. La formación en valores de carácter ético y moral, que contribuya a una distribución justa de la riqueza, a la igualdad de oportunidades de acceso a la cultura, la información, la salud, la educación y el trabajo se convierten también en la columna vertebral de la educación de los docentes.

- Seguir preparándoles para desarrollar una propuesta de educación obligatoria con objetivos comunes para todos los alumnos –comprensiva y de carácter terminal– que toma como eje la respuesta a las necesidades educativas de cada uno de ellos para el desarrollo de capacidades necesarias para vivir en sociedad. Los profesionales reflexivos y críticos, capaces de tomar decisiones educativas que respondan a las características de las situaciones en que trabajan y a las necesidades de los alumnos pueden ser los mejores preparados para responder a las nuevas exigencias.
- Elaborar críticamente los conocimientos teóricos-conceptuales, técnico-proyectivos y prácticos de la profesión basándose en los principios y elementos psicopedagógicos y curriculares que sitúan la calidad de la interacción profesor-alumno en el centro mismo de la propuesta educativa. Dada la complejidad de este planteamiento, el profesor ha de estar formado para trabajar en equipo, conjuntamente con el grupo de profesores del centro del que forma parte –otros tutores y profesores especialistas– y con otros profesionales y agentes sociales con los que comparte la responsabilidad del desarrollo de los alumnos y de los ciudadanos.

El aprendizaje de la práctica docente reflexiva comporta la elaboración de propuestas de formación que se desarrollan tomando en consideración las caracte-

rísticas mismas del contexto en que los profesionales intervienen, partiendo de problemas reales en que éstos están involucrados y tratando de dar respuesta a las situaciones reales que se originan mientras se producen. Este planteamiento no se vertebra tanto en torno a una organización disciplinar y fragmentada de los contenidos, sino en torno a un planteamiento global, interdisciplinar de los mismos que facilite el análisis complejo de los problemas a los que el docente se enfrenta.

- El dominio de las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información es especialmente útil puesto que permite al docente implicarse en un contexto de práctica profesional y participar en uno más amplio y global que el de la propia comunidad local. La formación del profesorado en las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información debe hacerse:

Como usuario de un lenguaje de participación en la nueva sociedad del conocimiento y de la información.

Como un medio de aprendizaje que puede procurar a los futuros profesores contextos de práctica virtual, participación en debates y forum y, en definitiva, una relación entre profesor y alumno diferente a la que le procura la situación presencial en el aula. Este proceso de aprendizaje diferente permite, si se dan las condiciones oportunas, aprender a aprender, interpretar los hechos y la información y valorarlos contando con los conocimientos y los valores adecuados.

Sin embargo en cualquier caso, en el tratamiento y uso de la información que facilitan las nuevas tecnologías debe formarse al docente para evitar la banalidad, la dispersión y la superficialidad, dándole, si cabe, criterios de búsqueda y de elaboración cualitativa de la información. En la sociedad de la información es muy importante formar el criterio de los profesores para distinguir lo que es culturalmente relevante de lo intrascendente, oportunista o, simplemente, banal. Sin negar que la cultura está sujeta a cambios y que la construcción del conocimiento no es lineal ni única, cabe que los futuros profesores adquieran habilidades para comprender el modelo de construcción del conocimiento social y valorarlo de manera crítica.

- Prepararles para el dominio de formas estratégicas de organización. La formación de los docentes supone también el dominio de formas estratégicas de organización del trabajo en equipo vinculándolas al cumplimiento de determinados objetivos y siendo capaces de evaluar los logros. Un proceso de formación de esta naturaleza requiere preparar a los docentes para elaborar un proyecto educativo conjunto que dé coherencia y unidad a la acción que cada docente desarrolla personalmente en los centros escolares y con sus alumnos. Si dicho proyecto contribuye a hacer explícitos los criterios educativos y de enseñanza y aprendizaje que se comparten, a fundamentar y orientar su desarrollo en la práctica y a posibilitar su revisión y su consecuente evaluación, entonces los diferentes ciclos y etapas educativas en un mismo centro escolar tendrán la pertinencia, la coherencia y la continuidad necesarias para lograr las intenciones educativas.

En cualquier caso, formar un equipo es formar un sistema y por ello es aconsejable que –a pesar de que en un principio las situaciones de los equipos pueden ser muy diferentes– la formación de los docentes responda no sólo a su dimensión individual sino también colectiva.

La formación en equipo y del equipo ha de vincularse al desarrollo de un proyecto educativo conjunto, el que mejor permita elaborar una respuesta educativa adaptada a las necesidades de los alumnos; ha de mejorar la competencia que los docentes como grupo tienen para desarrollar dicho proyecto y evaluarlo; ha de ayudarles a concretar las mejoras globales que se esperan lograr identificando los cambios específicos a realizar en las tareas que le corresponde realizar a cada uno del grupo. Aunque la formación en equipo responde a las necesidades de cambio global, ello no quiere decir que todas se pongan en marcha al mismo tiempo. De lo que realmente se trata es que cada núcleo o unidad educativa (nivel, ciclos o etapas, etc.) se represente qué quiere conseguir en el conjunto del cambio y planifique su desarrollo coordinadamente con las del resto. Esta forma de proceder es propia de las organizaciones estratégicas, por oposición a aquellas más burocráticas y jerarquizadas.

Las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información, junto con los cambios en las nuevas formas de organización social, permiten deducir que la escuela ha de evolucionar mucho en las formas de organización actuales; por todo ello la formación de los docentes ha de prestar atención al desarrollo de las habilidades sociales, la dinámica y gestión de grupos y su optimización y a la mejora de recursos personales, materiales y técnicos. En general, a todo lo que permita una mejor eficacia del trabajo en equipo y del ajuste de su acción estratégica para responder a la diversidad de necesidades de los alumnos.

- El ejercicio profesional capaz de autocrítica y de mejora. La formación de los docentes implica también prepararles para que dominen la posibilidad de reflexionar teóricamente sobre su trabajo para mejorarlo. Para ello, la práctica de la evaluación es uno de los mejores elementos.

EL MODELO ESPAÑOL DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

La formación del profesorado en España se inscribe en el marco legal global de la L.O.G.S.E. (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, 1990) que nace para responder a los cambios sociales, políticos, económicos y culturales que tuvieron lugar durante esa década².

² En los últimos años surge una serie de documentos legales (algunos de ellos en proceso de aprobación) que modifican aspectos curriculares (área de Ciencias Sociales) y organizativos de la escolaridad obligatoria (itinerarios curriculares alternativos en la etapa de la educación secundaria).

La renovación de la estructura y la organización del Sistema Educativo Español y de los currículos de las diferentes etapas educativas –Educación Infantil (0-6 años.), Educación Primaria (6-12 años), Educación Secundaria Obligatoria (12-16 años), Educación Secundaria Postobligatoria (16-18 años) y de la Formación Profesional– sirvieron para replantear la naturaleza y las funciones de la formación del profesorado con la finalidad de ajustarla mejor a los retos emergentes. En particular, la prolongación de la escolaridad obligatoria hasta los dieciséis años para todos los sectores sociales y el carácter comprensivo de la etapa de la educación secundaria obligatoria – que garantice la consecución de unos mismos objetivos educativos, los generales de la etapa, para todos los alumnos– tuvieron una especial incidencia en el planteamiento de la formación inicial y permanente del profesorado de secundaria obligatoria, al tener que prepararle para responder a la diversidad de capacidades, intereses y necesidades de los alumnos que tendrían acceso a la etapa.

Sin embargo, como analizaremos a continuación, a pesar de la amplitud y magnitud de los cambios establecidos por la reforma educativa de 1990, los avances en la mejora de los modelos y planes de formación del profesorado a partir de la LOGSE han sido, en conjunto, de menor envergadura, especialmente en lo que se refiere a los profesores de educación infantil y primaria.

Para proceder al análisis de la actual propuesta de formación del profesorado en España se ha estructurado la información en dos grandes bloques, que incluyen respectivamente el análisis de la propuesta vigente en España de formación inicial y permanente del profesorado de educación infantil y educación primaria y del profesorado de educación secundaria.

El estudio de la propuesta de formación inicial toma como referente la naturaleza del título profesional que da acceso a la docencia y la del modelo base de la propuesta. Esto es así debido a que entendemos que el primer aspecto contribuye a conocer el tipo de inserción laboral y social que procura la formación, mientras que el segundo –o el estudio del modelo de formación– da cuenta de lo que se considera que debe saber y hacer un enseñante. El análisis previsto se lleva a cabo teniendo en cuenta que cualquier propuesta de formación es tributaria de una cierta forma de concebir el contexto, es decir, de cómo se contempla la situación educativa y la función que en ella tiene el profesor.

CARACTERÍSTICAS DE LA FORMACION INICIAL DEL PROFESORADO

La formación inicial del profesorado en España sigue basándose en gran parte en las directrices del cambio establecidas por la reforma educativa de 1970 de Villar Palasí. Esta, por una parte, consideró la mejora de la formación del profesorado como un medio para elevar el nivel y la calidad de la educación de los más jóvenes y, con este fin, la dotó de carácter universitario y, por otra parte, dio una marcada orientación

académica y tecnológica a los cambios en la formación de profesores. En la actualidad, las propuestas de formación del profesorado:

- Responden a la exigencia continuada de elevar el nivel de formación del profesorado, consolidando, por una parte, el carácter universitario de la formación de maestros y, por otra parte, el carácter docente de la formación de los licenciados, futuros profesores de secundaria, en particular de los que acceden al cuerpo de funcionarios del estado.
- Sitúan la formación de los maestros entre una orientación de carácter generalista y otra de carácter especialista. Dotando a esta última de una clara orientación tecnológica-proyectiva, en contraste con la que predominaba en épocas anteriores de marcado carácter teórico y vocacional. De ese modo, se pretende en tres años formar a los futuros maestros como tutores responsables de la educación de los alumnos de un grupo clase y como especialistas de una o de un conjunto de áreas curriculares de una determinada etapa escolar (infantil y/o primaria). Por su parte, los profesores de secundaria completan su formación disciplinar y académica de licenciados con conocimientos psicopedagógicos y didácticos con el objetivo de prepararles para atender a la totalidad de la población hasta los dieciséis.
- Responden a un modelo de formación inicial del profesorado fuertemente controlado por las decisiones de la administración educativa, como demuestra el plan de estudios de la formación de maestros vigente en la actualidad, que cuenta con un gran número de materias troncales obligatorias y comunes para todos los alumnos de los diferentes centros del estado español.

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA

La LOGSE rediseñó las exigencias profesionales y académicas de la formación del profesorado modificando las especialidades del título de maestro y los objetivos y contenidos de la formación.

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO COMO TÍTULO UNIVERSITARIO: ESTRUCTURA Y CONCEPCIÓN DE LA TITULACIÓN DE MAESTRO

Los estudios de Maestro tienen el rango de diplomatura universitaria o de primer ciclo universitario. La carga lectiva global de una diplomatura en España es actualmente de unos 180 créditos, entendido el crédito como una unidad docente y de evaluación de 10 horas de duración. La duración es de un mínimo de 3 cursos académicos organizados en semestres. La carga lectiva anual es aproximadamente de unos 60 créditos por año.

El acceso del alumnado a la diplomatura se realiza mediante la superación de las PAAU (Pruebas de Acceso a la Universidad) o por el hecho de estar en posesión del título de Formación Profesional de grado superior o de otra diplomatura o licenciatura prevista por la ley. Pero en el futuro, según la nueva Ley Orgánica de Universidades (29.10.2001.Art.42.3) cada universidad establecerá los procedimientos de admisión de los estudiantes que soliciten ingresar a los centros de las mismas una vez que hayan superado la prueba final del Bachillerato.

Existe en la actualidad un amplio abanico de diplomaturas y son las siguientes: Maestro de Educación Infantil; Maestro de Educación Primaria; Maestro de Lenguas Extranjeras; Maestro de Educación Física; Maestro de Educación Musical; Maestro de Educación Especial y Maestro de Audición y Lenguaje. Cada una de ellas da paso a la obtención de un título independiente y de carácter específico. Así, un alumno de una de las diplomaturas que desee cursar otra diferente deberá realizar una nueva petición de entrada a los estudios universitarios, que sólo obtendrá si posee la nota académica específica correspondiente a los estudios de su elección. El carácter de diplomatura de los estudios de Maestro responde, entre otros, a los criterios siguientes:

- Facilitar a los alumnos la obtención de un título que les procure una rápida inserción laboral, para atender a la demanda existente en el nivel social, de cubrir una serie de necesidades educativas específicas. Por ejemplo, la creciente demanda de escolarización de los niños y niñas de 0-6 años, aunque no se trate de una etapa obligatoria; la necesidad de incrementar el dominio de lenguas extranjeras que tiene la población, la necesidad de responder a la diversidad, etc.
- Garantizar la movilidad de los universitarios en todo el territorio español, asegurando la continuidad de los estudios en cualquiera de los centros universitarios existentes.
- Permitir la continuidad de la formación profesional del estudiante, de modo que éste pueda proseguir estudios, si así lo desea o lo necesita, y permanecer en el mercado laboral activo el mayor tiempo posible.

En definitiva, la diplomatura de Maestro se dirige a formar profesionales específicos, ofreciéndoles una formación disciplinar y académica de grado medio. Al tratarse de un primer ciclo universitario facilita a los alumnos las bases académicas para seguir cursando otros estudios, relacionados más o menos directamente con la educación, siempre que se superen las asignaturas de complemento de la formación que se establecen en cada caso.

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO COMO FORMACIÓN ACADÉMICA

Según la Disposición adicional 2 de la LOGSE: "el Gobierno de España (y, en su caso, el de la Comunidad Autónoma correspondiente) y las universidades tienen la respon-

sabilidad de aprobar las directrices generales y los planes de estudio del título de maestro”.

La Dirección General de Universidades del Ministerio de Educación y Cultura establece las bases comunes y obligatorias del plan de estudios para todo el territorio español para garantizar la movilidad del estudiante y la obtención de las capacidades profesionales necesarias.

Los contenidos de dicho plan de estudios se organizan en diferentes tipos de materias, que tienen atribuido un número variable de créditos de acuerdo con su relevancia en la formación:

- Materias troncales obligatorias para la obtención del título de Maestro en España. Existen asignaturas troncales comunes a todas las siete diplomaturas de Maestro y asignaturas troncales específicas de cada diplomatura.
- Materias obligatorias de universidad libremente incluidas por la universidad en el plan de estudios como obligatorias para el alumnado.
- Materias optativas propias de la diplomatura del centro universitario en que se imparte el título.
- Créditos de libre configuración (como mínimo, el 10% del total).

Los tres primeros tipos de materias se dirigen fundamentalmente a garantizar la adquisición por el alumno de las capacidades y competencias básicas de la profesión en un contexto o realidad educativa determinada, de ahí la posibilidad de decidir materias propias de la universidad y del centro en que se imparte la diplomatura. En este marco, las materias optativas contribuyen a ampliar y profundizar aquellos aspectos de la formación que pueden estar insuficientemente desarrollados en las materias troncales de cada diplomatura. Por su parte, los créditos de libre configuración se dirigen fundamentalmente a propiciar el desarrollo de capacidades, motivaciones e intereses individuales de los alumnos. Existe una oferta amplia de dichos créditos desarrollada por la propia universidad o gracias a la iniciativa de otras entidades externas a la misma y a los que se reconoce su capacidad formativa mediante el establecimiento de convenios entre ambas partes. Éstos se hallan sometidos a evaluación continuada y que pueden ser cancelados por parte de la propia universidad cuando ésta así lo decida. Todas las materias del plan de estudios de la formación inicial del profesorado o maestro incluyen aspectos prácticos, pero son las asignaturas de didácticas específicas las que se centran fundamentalmente en el desarrollo de conocimientos técnico-proyectivos y práctico de los futuros docentes. Existe además la materia troncal del Practicum (32 créditos de un máximo de 180 créditos actuales necesarios para la obtención de título), que los alumnos desarrollan en los centros escolares mediante la tutoría compartida entre profesores universitarios y maestros en ejercicio.

Desde la perspectiva de entender la formación de maestros como un continuo entre la preparación generalista y la especialista, podemos agrupar las especialidades actuales en tres tipos: el primero incluiría las que poseen una marcada orientación generalista, ya que preparan al alumnado para ser tutores de un grupo de alumnos e

impartir la enseñanza de las áreas instrumentales y fundamentales de una etapa educativa; el segundo correspondería a las que poseen una marcada orientación de maestro especialista, ya que preparan al alumnado para impartir la enseñanza de un área o materia del currículo de educación infantil y primaria (Educación Física; Lenguas Extranjeras, Educación Musical), y el tercer tipo correspondería a las que también poseen un marcado carácter especialista, pero, en este caso, la formación les capacita para elaborar respuestas educativas especiales a las necesidades de determinados alumnos integrados en la educación ordinaria. Su función, conjuntamente con la de otros maestros del centro, es la de garantizar que éstos alcancen los objetivos educativos de la educación infantil y primaria.

Para profundizar en el análisis de la formación y tomando en consideración la perspectiva que aporta la caracterización de los tres tipos de Diplomaturas de Maestro, se impone identificar la contribución de los contenidos que se imparten en las diferentes materias. Así, su estudio revela una triple tendencia que trata de formar a los maestros en:

- Aspectos sociosicopedagógicos que les capaciten para comprender el contexto social e histórico de la educación, las teorías y planteamientos educativos base y los principios y criterios que rigen el desarrollo y el aprendizaje de los alumnos de un determinado período de la escolaridad.
- Aspectos didácticos propios de las áreas que conforman el currículo de la etapa infantil y primaria:
- de carácter instrumental, para formalizar la experiencia y el aprendizaje adquirido por el alumno de educación infantil y primaria (conocimiento de lengua y de literatura, conocimiento matemático y conocimiento de medio natural y social, conocimiento musical, conocimiento visual y plástico, conocimiento corporal y conocimiento de lenguas extranjeras).
- Aspecto Práctico. Que les permita intervenir en el contexto escolar tomando en cuenta su carácter institucional, sistémico y dinámico. El trabajo en la escuela es una tarea de equipo –o de equipos– coordinados estrechamente entre sí para asegurar la calidad de la propuesta en tanto que ajusta a las necesidades de los alumnos entendidos éstos como grupo y como individuos.

Los tres cuadros siguientes nos permiten conocer en detalle el núcleo académico de la formación inicial del profesorado de educación infantil y primaria. Para ello hemos puesto en relación cada uno de los tipos de diplomaturas, a que nos referíamos en líneas anteriores, con el bloque de materias obligatorias comunes a todo el territorio español.

Cuadro 1
Materias troncales obligatorias a las Diplomaturas de
Maestros de E. Infantil y de E. Primaria

<i>Troncales Comunes</i>	<i>E. Infantil</i>	<i>E. Primaria</i>
Sociosicopedagógico (32cr. T./15 cr. prácticos)	<ul style="list-style-type: none"> - Sociología de la educación - Psicología de la educación y del desarrollo en edad escolar - Teorías e instituciones contemporáneas de educación - Didáctica general - Organización del centro escolar - Bases psicopedagógicas de la educación especial - Nuevas tecnologías aplicadas a la educación 	<ul style="list-style-type: none"> - Sociología de la educación - Psicología de la educación y del desarrollo en edad escolar - Teorías e instituciones contemporáneas de educación - Didáctica general - Organización del centro escolar - Bases psicopedagógicas de la educación especial - Nuevas tecnologías aplicadas a la educación
Didácticas específicas	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento del medio natural, social y cultural - Desarrollo de la expresión musical y su didáctica - Desarrollo de la expresión plástica y su didáctica - Desarrollo de las habilidades lingüísticas y su didáctica - Desarrollo del pensamiento matemático y su didáctica - Desarrollo Psicomotor - Literatura infantil <p style="text-align: center;">(Total créditos: 42 cr. T./34,5 cr. Pr)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ciencias de la Naturaleza y su didáctica - Ciencias Sociales y su didáctica - Educación artística y su didáctica - Educación física y su didáctica - Idioma extranjero y su didáctica - Lengua y Literatura y su didáctica - Matemáticas y su didáctica <p style="text-align: center;">(Total créditos: 58,5 cr.T./36 cr. Pr.)</p>
Practicum (32cr.)	Practicum en E. Infantil	Practicum en E. primaria

Cuadro 2
Materias troncales obligatorias a las Diplomaturas de Maestros de
L. Extranjera, E. Física y E. Musical

<i>Troncales Comunes</i>	<i>Lenguas Extranjeras</i>	<i>E. Física</i>	<i>E. Musical</i>
Sociopedagógico (32 cr. T./15 cr. Prácticos)	<ul style="list-style-type: none"> - Sociología de la educación - Psicología de la educación y del desarrollo en edad escolar - Teorías e instituciones contemporáneas de educación - Didáctica general - Organización del centro escolar - Bases psicopedagógicas de la educación especial - Nuevas tecnologías aplicadas a la educación 	<ul style="list-style-type: none"> - Sociología de la educación - Psicología de la educación y del desarrollo en edad escolar - Teorías e instituciones contemporáneas de educación - Didáctica general - Organización del centro escolar - Bases psicopedagógicas de la educación especial - Nuevas tecnologías aplicadas a la educación 	<ul style="list-style-type: none"> - Sociología de la educación - Psicología de la educación y del desarrollo en edad escolar - Teorías e instituciones contemporáneas de educación - Didáctica general - Organización del centro escolar - Bases psicopedagógicas de la educación especial - Nuevas tecnologías aplicadas a la educación
Didácticas específicas	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento del medio natural, social y cultural - Educación artística y su didáctica - Educación física y su didáctica - Matemáticas y su didáctica - Lengua y Literatura y su didáctica <p>(Total créditos: 26 cr. T./20 cr. Pr.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento del medio natural, social y cultural - Educación artística y su didáctica - Idioma Extranjero y su didáctica - Matemáticas y su didáctica - Lengua y Literatura y su didáctica <p>(Total créditos: 28 cr. T./18,5 cr. Pr.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento del medio natural, social y cultural - Educación física y su didáctica - Matemáticas y su didáctica. - Lengua y Literatura y su didáctica - Idioma Extranjero y su didáctica <p>(Total créditos: 25 cr. T./21 cr. Pr.)</p>
Conocimientos específicos didácticos y no didácticos de la especialidad	<ul style="list-style-type: none"> - Idioma extranjero y su didáctica - Fonética - Morfosintaxis y semántica - Lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua extranjera <p>(Total créditos: 24 cr. T./18 cr. Pr.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendizaje y desarrollo motor - Bases biológicas y fisiológicas del movimiento - Educación física y su didáctica - Teoría y práctica del acondicionamiento físico <p>(Total créditos: 16,5 cr. T./19,5 cr. Pr.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Didáctica de la expresión musical - Formación instrumental - Agrupaciones musicales - Formación rítmica y Danza - Lenguaje Musical. - Formación vocal y auditiva - Historia de la Música y del Folclore <p>(Total créditos: 21,5 cr. T./25,5 cr. Pr.)</p>
Practicum (32cr.)	Practicum en L. Extranjeras	Practicum en E. Física.	Practicum en E. Musical

Cuadro 3
Materias troncales obligatorias a las Diplomaturas de
Maestro E. especial, y Maestro en audición y lenguaje

<i>Troncales Comunes</i>	<i>Educación Especial</i>	<i>Audición y Lenguaje</i>
Sociosicopedagógico (32 cr. T./15 cr. Prácticos)	<ul style="list-style-type: none"> - Sociología de la educación - Psicología de la educación y del desarrollo en edad escolar - Teorías e instituciones contemporáneas de educación -Didáctica general - Organización del centro escolar - Bases psicopedagógicas de la educación especial - Nuevas tecnologías aplicadas a la educación 	<ul style="list-style-type: none"> - Sociología de la educación - Psicología de la educación y del desarrollo en edad escolar - Teorías e instituciones contemporáneas de educación - Didáctica general - Organización del centro escolar - Bases psicopedagógicas de la educación especial - Nuevas tecnologías aplicadas a la educación
Didácticas específicas	- Expresión plástica y musical. (Total créditos: 3 cr. T / 6 cr. Pr.)	
Conocimientos específicos (didácticos y no didácticos) de la especialidad	<ul style="list-style-type: none"> - Aspectos didácticos y organizativos de la educación especial - Aspectos evolutivos y educativos de la deficiencia motórica - Aspectos evolutivos y educativos de la deficiencia sensorial - Aspectos evolutivos y educativos de la deficiencia mental - Educación física con alumnos con necesidades educativas especiales - Trastornos de conducta y de personalidad. - Trastornos de la Lengua Escrita <p align="center">(Total créditos: 30 cr. T./22 cr. Pr.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendizaje y desarrollo motor - Anatomía, fisiología y neurología del lenguaje - Aspectos evolutivos del pensamiento y del lenguaje - Desarrollo de habilidades lingüísticas - Lingüística - Sicopatología de la audición y del lenguaje. Sistemas alternativos de comunicación. Tratamiento educativo de los trastornos de la audición y del lenguaje <p align="center">(Total créditos: 36,5 cr. T./23, 5 cr. Pr.)</p>
Practicum (32cr.)	Practicum en E. Especial	Practicum en Audición y Lenguaje

Si comparamos el número de créditos total necesario para la obtención del título con el de las materias troncales obligatorias veremos que, a pesar de las apariencias, las diplomaturas de Maestro en España:

- Poseen una fuerte troncalidad que, en cierto modo, constriñe las posibilidades de prepararle para ejercer la profesión en un contexto específico de características diversas y cambiantes.
- Integran un gran número de materias debido a que intentan mantener un difícil equilibrio entre la preparación generalista y especialista. Este elemento tiene tantas repercusiones que incluso en las diplomaturas en que el carácter especialista es más claro (Lenguas extranjeras, E. Física, E. Musical) se incluyen, ya no asignaturas generalistas, sino las de didácticas específicas propias de la preparación de los docentes de las otras especialidades (por ejemplo, la materia de expresión musical para Maestros de Educación Física). A la postre la formación resulta superficial e insuficiente por lo fragmentado de la misma debido a la multiplicidad de materias.
- Poseen una clara estructura disciplinar (por oposición a interdisciplinario, transversal o global) y una orientación fundamentalmente conceptual y técnica.
- Existe una escasa explotación de las posibilidades de formación del Practicum por su ubicación al margen de las demás asignaturas y la dificultad que ello comporta de desarrollo de la actividad reflexiva y crítica.

La revisión de los planes académicos de dichos estudios se inició en España con el curso 1999 - 2000. La propuesta elaborada fue aceptada el 2002 por la comisión del ministerio correspondiente. La finalidad de la revisión fue, fundamentalmente, la de conseguir unas diplomaturas mucho más ajustadas a los criterios de convergencia de los estudios universitarios entre las diferentes universidades europeas.

En efecto, en el ámbito Europeo se está diseñando un espacio de convergencia europea de la enseñanza superior. Según los acuerdos de la reunión de Ministros de Educación en Bolonia, la libre circulación de los europeos licenciados y diplomados ha de facilitar que puedan ejercer su profesión y/o que puedan continuar estudios en cualquier punto del territorio. En este marco, la elaboración conjunta de los criterios de homologación de las titulaciones, que den lugar al reconocimiento de los méritos académicos de los ciudadanos europeos en cualquier punto, es una de las tareas principales y prioritarias. En ese sentido, es preciso, en primer lugar, que se revisen los estudios actuales aplicando tanto criterios cuantitativos, para diferenciar entre estudios de primer ciclo, unos 180 créditos totales, y estudios de licenciatura, unos 300 créditos, y, en segundo lugar, criterios cualitativos. Estos últimos garantizan el valor académico real de los estudios que los alumnos han cursado en cualquiera de las universidades a las que hayan asistido.

En el marco de este planteamiento adquiere una dimensión muy especial el crédito, ya que servirá para valorar el trabajo que los estudiantes llevan a cabo para poder aprobar cada una de las asignaturas del Plan de estudios y, de una vez por todas,

dejará de referirse a la carga docente del profesorado. El crédito medirá la dedicación en horas de trabajo del estudiante en una asignatura. Cada uno de los créditos puede implicar unas 25 horas de trabajo que incluyen: la asistencia a la clase, el seguimiento de la tutoría, las horas de trabajo en casa, la preparación de exámenes u otras formas de valoración de la asignatura, las coordinaciones, la realización de las prácticas, las lecturas de libros recomendados u obligatorios y la realización de trabajos académicos incluidos en la asignatura. Otro de los aspectos que guían este proceso es la posibilidad de integrar las nuevas tecnologías como medio de relación y comunicación entre estudiantes y profesores, que flexibilicen la relevancia de la presencia del alumno en las aulas al garantizar la comunicación profesor-alumno y el trabajo del alumno mediante soportes en la red y el uso de materiales de carácter virtual.

Paralelamente, un amplio número de responsables de las instituciones universitarias en las que se imparte actualmente la formación inicial, los decanos de diferentes facultades de educación y de formación del profesorado se han unido para reclamar estudios de licenciatura para la formación inicial de los maestros. Los criterios que les guían se basan en el convencimiento de que la nueva sociedad de la información y del conocimiento reclamará de los profesores una excelente formación teórica de base unida a una excelente formación didáctica y práctica, impartida de modo que sea posible formar el pensamiento reflexivo y crítico en un marco de relación, entre teoría y práctica, más allá de los límites que impone una estructura curricular vertebrada tomando como eje las asignaturas. Es decir, mucho más centrada en el desarrollo de proyectos, la solución de problemas o el análisis de casos. Además de lo expuesto, se plantea situar el trabajo personal del alumno en el centro de la formación e introducir el uso de tecnologías como objeto de aprendizaje y como medio para aprender y comunicarse. Estas demandas chocan con aspectos económicos y laborales de fondo que impiden que avance este planteamiento entre las administraciones educativas de los gobiernos de las últimas décadas.

LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA

La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, LOGSE, estableció la exigencia de estar en posesión de un título profesional de especialización didáctica para impartir las enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), del Bachillerato y de la Formación Profesional específica de grado medio y de grado superior. De acuerdo con lo dispuesto en la ley, el título profesional de especialización didáctica es necesario para el ingreso en el Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria y en el de profesores Técnicos de Formación Profesional y puede ser un mérito adicional para ejercer de profesor en el sector privado.

Por su parte, el Real Decreto 986/1991, de 14 de junio, aprueba el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo y establece que las adminis-

traciones educativas habrán de organizar las enseñanzas conducentes a la obtención del título profesional de especialización didáctica antes del curso 1996/97 y asegurarán el inicio de su impartición durante ese mismo curso.

Este Curso de Cualificación Pedagógica (CCUPE) tendrá una duración mínima de un año académico, e incluirá un período de prácticas docentes. En las disposiciones adicionales de la LOGSE se establece que el Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP), que surge en la década de los años 70, expedido por los Institutos de Ciencias de la Educación (ICE) tendrá validez y efectos equivalentes al título profesional de especialización didáctica.

Si en un principio se planificó que a lo largo del curso 1998/99 se revisarían los planes de estudios del CCUPE y que a partir del curso 1999-2000 éstos serían implantados con carácter general, en la actualidad, después de 10 años de la implantación de la LOGSE, el panorama entre las diferentes universidades es muy diverso. Existen universidades que han puesto en marcha el CCUPE con carácter experimental y otras que continúan impartiendo el CAP. Este último sigue siendo el más extendido y el que cuenta con un mayor número de alumnos.

LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA COMO TÍTULO PROFESIONALIZADOR: ESTRUCTURA Y CONCEPCIÓN DEL CURSO

El Certificado de Capacitación Pedagógica (CAP) es un curso de formación que plantea dotar a los futuros profesores de un mínimo de conocimientos y de aptitudes que les capaciten para el ejercicio de la docencia. Éste está organizado en ciclos; en el primer ciclo (unas 100 horas) se estudian los fundamentos y principios psicopedagógicos de la educación y los aspectos didácticos de las materias del área de las especialidades correspondientes. En este ciclo existen, según las universidades, diferentes tipos de materias: obligatorias comunes y de especialidad y asignaturas optativas. El segundo ciclo de prácticas docentes (unas 80 horas) se desarrolla centrándose en las didácticas especiales y en los centros que puedan mostrar medios didácticos para la enseñanza de determinadas materias de enseñanza. Existe un mínimo de 18 especialidades teórico-prácticas en que puede realizarse el título.

Por su parte, el curso de cualificación pedagógica (CCUPE) es un título profesional de especialización didáctica que integra conocimientos psicopedagógicos y didácticos con los conocimientos de las disciplinas, materias y módulos correspondientes a las especialidades de tipo muy variado que tienen su desarrollo en la secundaria. La carga lectiva global del título no podrá ser inferior a 60 créditos ni superior a 75 créditos, sobre una base de correspondencia de 10 horas por crédito.

El acceso del alumnado al título se realiza si se está en posesión de los títulos académicos que se establecen para cada una de las enseñanzas de la educación secundaria que propugna la LOGSE. Quedan exentos de cursar este título los maestros y

los licenciados en pedagogía. El carácter del título responde, entre otros, a los criterios siguientes:

- Acredita para ingresar en un sector laboral específico y especializado, el de la profesión docente de secundaria de una de las áreas del currículo, en un plazo de tiempo de formación relativamente corto, aunque haya sido incrementado en el CCUPE.
- Posee un claro carácter universitario al ser encomendada su realización a los Institutos de Ciencias de la Educación de las universidades.
- Tiene carácter profesional y profesionalizador, que se reconoce por el papel relevante atribuido a las prácticas y por el hecho de realizarlas teniendo como tutores a los profesionales en activo.

En definitiva, el curso de formación inicial de los profesores de secundaria se dirige a formar profesionales especializados para un mercado específico, en un breve período de tiempo, en situación de tutoría de aquellos profesionales que demuestran realizar buenas prácticas.

*LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA COMO FORMACIÓN ACADÉMICA.
EL PLAN DE ESTUDIOS*

Dada la formación en contenidos de los licenciados de las diferentes especialidades, el curso de cualificación pedagógica proporciona al futuro profesorado de la educación secundaria la formación psicopedagógica y didáctica necesaria para impartir clases. Así se acepta que para enseñar no basta con saber la asignatura, sino que son necesarios otros conocimientos relacionados con el proceso de enseñar a aprender una determinada área curricular o disciplina académica y también son necesarios conocimientos psicológicos, sociológicos y educativos que le preparen para acometer con éxito la tarea de ayudar a los diferentes alumnos a alcanzar con éxito los fines educativos de la etapa secundaria obligatoria.

Los planes de estudio del CAP se organizan, como comentábamos, en dos bloques: uno de enseñanzas teórico-prácticas y un segundo bloque de enseñanzas de práctica profesional docente o “*practicum*”.

Según lo dispuesto por la LOGSE y desarrollado en real Decreto 1692/1995 de 20 de octubre por el que se regula el título profesional de especialización didáctica (BOE 268195 de 9 de noviembre de 1995) y la Orden de 26 de abril de 1996 por el que se regula el plan de estudios y la impartición del curso de cualificación pedagógica, las enseñanzas teórico-prácticas estarán formadas por:

- Materias troncales obligatorias para la obtención del título, comunes a todos los alumnos y las materias específicas o propias de la especialidad elegida en la realización de un curso.

Las primeras (19 a 23 créditos) versan sobre aspectos sociológicos, pedagógi-

cos y psicológicos relevantes para el ejercicio de la docencia en educación secundaria: Diseño y desarrollo del currículo y organización escolar; Psicología del desarrollo y de la educación; Sociología de la educación; Atención a la diversidad.

Las segundas (16 a 20 créditos) se refieren a los aspectos didácticos de la enseñanza de las disciplinas, materias y módulos correspondientes a las especialidades del curso de cualificación pedagógica. Se analizan los objetivos generales de la etapa y del área y se dan criterios que permitan al alumnado diseñar y programar unidades didácticas.

- Materias optativas (5 a 7 créditos), que se dirigen a completar la formación en contenidos científicos y técnicos de las disciplinas, materias y módulos correspondientes a la especialidad elegida por el alumno y a las que les corresponde como máximo un 20% del total de la carga lectiva del bloque de enseñanzas teórico-prácticas.

El segundo bloque está formado por materias prácticas y tendrá una carga lectiva de 20 a 25 créditos, de los que una parte importante se destinarán a practicar la docencia tutorizada en centros de educación secundaria y el resto a la preparación, análisis, reflexión y valoración de las prácticas docentes realizadas. La fase de prácticas debe dar al futuro profesor una idea del funcionamiento institucional diario de un centro de secundaria y proporcionar un primer contacto con la docencia en este nivel educativo. Desde esta perspectiva se contempla también la participación del alumno en los órganos de coordinación docente de los centros donde se lleva a cabo la organización, coordinación, seguimiento y evaluación de la actividad docente; la observación y registro de la actividad docente, y la preparación, desarrollo y evaluación de la docencia. Las vivencias y experiencias docentes adquiridas han de ser objeto de análisis, crítica y de reflexión teórica para contribuir a la profesionalización del futuro profesor, desde la perspectiva de un determinado modelo de formación, como, por ejemplo, el reflexivo y crítico.

Para la organización y realización del practicum de las especialidades del curso de cualificación pedagógica relacionadas con la formación profesional se establecen procedimientos de colaboración con instituciones y empresas de los sectores productivos correspondientes y, asimismo, se deberá promover la incorporación de profesores de secundaria de nivel de calidad contrastada en el ejercicio de la función docente para colaborar en la impartición de las materias obligatorias específicas del bloque de enseñanzas teórico-prácticas y en la organización, coordinación y desarrollo del practicum

El curso se evalúa mediante una memoria didáctica (3 cr.) que ha de tener en cuenta una relación de las actividades llevadas a cabo durante el curso, el diseño curricular de una unidad o unidades didácticas, la reflexión sobre sus experiencias en el centro de la realización y valoración de la memoria. Ésta será dirigida por el profesor tutor de la especialidad.

En resumen, el curso:

- Posee una fuerte apuesta por los elementos didácticos y prácticos de la especialidad, como medio para prepararle para ejercer la profesión en un contexto específico
- Integra un número reducido de materias y de créditos destinados a cada materia generalista. Por lo que consolida su apuesta por la didáctica y la práctica de la especialidad.
- Posee una clara estructura disciplinar (por oposición a interdisciplinar, transversal o global) y una orientación técnica.
- Avala un modelo tutorial de formación cuya calidad garantiza el desarrollo de buenas prácticas docentes por parte del tutor. Existe una posibilidad de explotación de las posibilidades de formación del Practicum si se dan las condiciones adecuadas para ello.

Hemos de tener en cuenta, sin embargo, que un buen docente de secundaria no es, necesariamente, si no se le instruye en este sentido, un buen formador de formadores.

LINEAS Y DIRECTRICES BASE DE LA FORMACION PERMANENTE

La LOGSE, en su disposición adicional tercera, expresa que, con el fin de asegurar la necesaria calidad de la enseñanza, las administraciones educativas proveerán los recursos necesarios para garantizar la consecución de una oferta de actividades de formación permanente para que todos los profesores puedan aplicar los cambios curriculares y las orientaciones pedagógicas y didácticas derivadas de la aplicación y el desarrollo de la presente ley. Sin duda, este momento constituyó un punto de inflexión clave, ya que se pusieron en marcha planes generales de formación permanente auspiciados desde el Ministerio de Educación y Ciencia y desde las administraciones autonómicas que tenían concedidos el traspaso de competencias en educación. Asimismo, en este período se incrementó ostensiblemente el presupuesto dedicado a la formación permanente y, paralelamente, las actividades en este sentido.

En el ámbito de todo el estado se crearon los Centros de Profesores, dependientes de la Dirección Provincial de Educación y Ciencia, para reforzar la participación del profesorado en la toma de decisiones de formación permanente, así como para establecer una descentralización eficaz conjugando en la planificación de la formación tanto los intereses e iniciativas del propio profesorado como las necesidades del sistema educativo.

La inclusión en los planes institucionales de formación permanente del profesorado de licencias de estudio u otras actividades sirvió también para garantizar a un cupo de profesores el acceso a períodos formativos fuera del centro escolar.

Las diferentes autonomías con traspasos en educación crearon núcleos propios de organización de la formación permanente. Así, por ejemplo, en Cataluña, ésta se

vincula a través de la Subdirección General de Formación Permanente y Recursos Pedagógicos (SGFPRP) y de los diversos programas y servicios del Departamento de Enseñanza, entre los que se encuentran los siguientes:

- Centros de Documentación y Experimentación en Ciencias y Tecnología
- Servicio de Informática Educativa
- Servicio de Medios Audiovisuales
- Programa de Salud en la escuela
- Servicio de enseñanza de la Lengua

La colaboración de este organismo en el desarrollo de actividades de formación permanente se extiende a las Universidades, a los Movimientos de Renovación Pedagógica y los Colegios Profesionales y a los sindicatos.

Del mismo modo, en colaboración con diferentes servicios y entidades, se desarrolla –como apoyo a la formación permanente del profesorado y en el sentido de propiciar cambios en la práctica educativa– una oferta de materiales de formación y de recursos didácticos. Los Centros de Recursos Pedagógicos; los Campos de Aprendizaje y el Centro de Documentación y Experimentación en Ciencia y Tecnología.

A iniciativa de las autonomías se crean Planes en Formación de Zona que constituyen la concreción en cada ámbito territorial de la oferta de actividades de formación permanente. Se dirigen principalmente al profesorado de una zona y se encaminan a la mejora de la práctica docente y a la adquisición de conocimientos. De ese modo se puede dar respuesta a las necesidades y prioridades de la zona y pretende que cada profesor reciba una oferta formativa adecuada a las necesidades de su centro, amplia, coherente e institucional. Los criterios para la organización de la oferta en la zona son revisados anualmente por su comisión gestora –en la que participan representantes de los profesores– considerando las sugerencias de actividades que reciben de la consulta anual a los centros. La coincidencia en el territorio con los Centros de Recursos Pedagógicos permite articular mejor las demandas, generar y gestionar las propuestas de formación de modo cercano a los profesores y elaborar los materiales necesarios para que éstos logren implementar las propuestas innovadoras en su práctica en los centros.

La SGFPRP tiene entre sus funciones la de organizar la detección sistemática de necesidades de formación en función de los cambios previstos en el sistema educativo y de las nuevas realidades y la de diseñar y aplicar modelos de evaluación de las actividades de formación permanente.

Las universidades intervienen también de forma autónoma ampliando la oferta de formación permanente a través de los Institutos de Ciencias de la Educación y de los postgrados y cursos de extensión universitaria.

Entre los modelos de formación permanente llevados a cabo en España se encuentran los que se centran en:

- Los contenidos teóricos, pero que responden a propósitos de innovación y de cambio que se generan fuera de equipo docente del centro, debido a las necesi-

dades de mejora del sistema educativo en su conjunto. Estos tienen habitualmente su concreción en propuestas que plantea la propia administración educativa.

- La práctica pero que responde a propósitos de cambio que se generan en el exterior de los centros y de los equipos educativos, no tiene necesariamente relación con las necesidades de implementación del Proyecto educativo de centro que gestionan los profesores del mismo.
- Las decisiones de cambio e innovación o en las necesidades de información de los equipos de docentes. En este caso, la propuesta de formación se genera según sus propias demandas para atender a las necesidades de los equipos docentes de los centros y de acuerdo con las características de los contextos en que están insertos.

Los diferentes tipos de modelos coexisten en la actualidad, ya que se programan actividades que responden a un amplio abanico de demandas y necesidades posibles. Pero prima la iniciativa de la administración educativa, ya que la propuesta que se genera, suele ser flexible, pero se establece habitualmente desde esta última.

Finalmente, los profesores funcionarios públicos ven reconocido su esfuerzo de formación permanente mediante el reconocimiento tramos que se traducen en incrementos económicos.

SÍNTESIS DE LAS LÍNEAS BASE DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN ESPAÑA

Los cambios en las propuestas de formación del profesorado en los últimos años en España pueden organizarse en los núcleos o directrices siguientes:

- Las universidades se consolidan como las instituciones que proveen la mayor parte de la formación inicial del profesorado.
- La necesidad de formación inicial y permanente del profesorado se consolida a través de los diferentes estamentos hasta llegar a la docencia universitaria. A pesar de todo la formación inicial del profesorado de secundaria debe consolidarse en el sentido de resultar realmente profesionalizadora.
- La formación inicial de los docentes tiene un claro carácter profesionalizador, en el sentido que se dirige a facilitar la rápida inserción laboral de los maestros y de los futuros profesores de secundaria. En este último caso, se les acredita para ingresar en un sector laboral muy específico y especializado.
- Sigue manteniéndose un nivel de formación diferente para diferentes estamentos profesionales docentes. De diplomatura o primer ciclo universitario para maestros y de licenciatura para los profesores de secundaria. Pero la facilidad que existe de continuar estudios, unida en algunos casos a la dificultad de integrarse en el mercado laboral una vez terminada su preparación, trae como consecuencia que el número de maestros que poseen títulos de licenciados sea cada vez más elevado.

- Existe una fuerte centralización de la propuesta de la organización y estructura de los planes de estudios de la formación del profesorado que se desarrollan con un claro carácter troncal obligatorio.
- Los ejes bases de la formación conocimiento teórico-práctico; conocimiento generalista-conocimiento especialista y conocimiento disciplinar-interdisciplinar o globalizado siguen sin resolverse adecuadamente. Este desequilibrio se manifiesta en las propuestas de formación que integran una suma de decisiones curriculares –que no es una integración coherente– que desvirtúan el modelo de formación y dificultan la preparación de los profesores como profesionales reflexivos.
- La apuesta por la formación práctica reflexiva (que se concreta en la presencia de una asignatura troncal del Practicum en las formaciones iniciales y en la orientación de la mayoría de las propuestas de formación permanente) encuentra serias dificultades para ser llevada a cabo por la estructura disciplinar del plan de estudios y la difícil colaboración entre los tutores de los centros escolares –Centros de Educación Infantil y Primaria (CEIP) e Institutos de Educación Secundaria (IES)– y los tutores universitarios y la formación de ambos para el trabajo individual y en equipo.
- La universidad como responsable de la formación inicial y de gran parte de la formación permanente de los docentes avanza hacia una modificación de las metodológicas docentes actuales. En efecto, el crédito, centrado en el trabajo personal de los estudiantes, conlleva necesariamente un cambio de método que puede consistir, entre otros aspectos, en integrar un mayor uso de las tecnologías de la información y de la comunicación que garanticen el desarrollo del trabajo académico y de la comunicación entre profesor y alumno. De ese modo se presta al alumno la orientación y la tutoría necesarias, más allá de la presencia de éste en aula. Muy probablemente ello suponga una redefinición global de los planes docentes, de la evaluación y, en general, una redefinición del trabajo del profesor.

LA RELEVANCIA DEL MODELO ESPAÑOL EN LAS DIRECTRICES DE FUTURO DE LA FORMACION DEL PROFESORADO

En relación con la formación inicial del profesorado, el espacio de convergencia europea abre nuevas posibilidades al situar el aprendizaje y la actividad del alumno en el centro mismo de la metodología de acción docente y resituar en este sentido el rol de los profesores que imparten la formación inicial.

Existen en las universidades ofertas de formación a distancia que liberan a los alumnos de la presencialidad obligatoria en las aulas y les ponen en contacto con el manejo de nuevos programas que tienen como soporte básico Internet. Esta opción multiplica y diversifica la propuesta de formación. Sin embargo, aunque las demandas

de formación a distancia son muchas y el número de matrículas es alto, son mucho menos los alumnos que culminan por este medio la obtención de una titulación.

En relación a la formación permanente, la reforma de 1990 supuso un esfuerzo muy importante para renovar las concepciones científicas y curriculares de los profesores, así como su metodología didáctica y de evaluación. La concepción constructivista del proceso de enseñanza y aprendizaje fue el referente psicopedagógico empleado para la implementación y el desarrollo de los contenidos y los procesos de formación permanente.

Entre la diversidad de propuestas de formación permanente que se pusieron en marcha con la reforma, cabe señalar las que tomaron como unidad de formación el equipo de profesores del centro en tanto que núcleos responsables de la elaboración y gestión del currículo de la educación infantil, primera y secundaria en sus centros respectivos. Asimismo, también es de destacar la descentralización de las propuestas de la administración que supuso el desarrollo de propuestas de formación permanente basadas en la elaboración de proyectos elaborados por los equipos de los centros y contando con el asesoramiento de los expertos. En este último caso, se generaron propuestas educativas on line que, junto con el incremento de la oferta de formación en nuevas tecnologías que realizó la administración educativa, contribuyeron al desarrollo de propuestas educativas que unían grupos de profesores y alumnos distantes entre sí. Es decir, se crearon proyectos que superaban el marco del centro, constituyéndose verdaderas comunidades de práctica docente.

En cualquier caso, en ese período, mucho más que en otros anteriores, las administraciones educativas de las diferentes autonomías que tienen traspasadas las competencias en educación reconocieron el valor y la necesidad de la formación permanente y establecieron una oferta continuada en este sentido.

A las propuestas de formación para intervenir en el campo de la educación formal se unen otras que surgen en el campo de la educación no formal. A ellas responden los profesores como ciudadanos; como sujetos laborales –puesto que muchos de ellos redireccionan su preparación inicial como docentes hacia otros ámbitos educativos– y como profesionales gracias a los recursos de nuevas tecnologías que les ayuda a establecer comunidades de práctica docente o grupos colaborativos de enseñanza y aprendizaje.

Finalmente, aunque las iniciativas son muchas y diferentes y los modelos de formación variados, el desafío real de la formación del profesorado inicial y permanente sigue siendo el de lograr realmente capacitar a los docentes para cambiar su práctica basándola en modelos relevantes de aprendizaje y enseñanza.

Los desafíos de la formación del profesorado en cualquier caso son muchos y de muy variada naturaleza. No olvidemos que esta profesión sigue diferenciándose de otras en que mantiene y divulga una serie de valores éticos diferentes a los que comunican otras profesiones, más centradas en el logro de los valores que el mercado y el capital.

La formación de los docentes en Francia. Los institutos universitarios de formación de maestros IUFM

*Georges Soussan**

El sistema educativo necesita imperiosamente evolucionar, poniendo en práctica condiciones en pos de una escuela de éxito, de adaptación, de integración y de eficacia. Todo proceso de cambio, de reforma y de renovación pasa por los docentes, en cuanto a su aplicación en clase.

La formación de los docentes es una condición para el éxito de esta evolución.

La problemática de la formación de los maestros y de una manera general de todo participante en el sistema educativo, es un tema prioritario. La formación de los profesores está en el corazón de la evolución del sistema educativo. La formación pretende asegurar las grandes mutaciones que los futuros profesores deben producir.

Se ha pensado durante mucho tiempo, y algunos aún lo creen, que para ejercer la función de enseñar basta con una buena cultura académica, sin formación pedagógi-

* Georges Soussan. Profesor honorario de universidades. Ex director del servicio de formación de maestros y del laboratorio de investigación en didáctica de las ciencias. Universidad de París XI Orsay.

ca. Para otros, al contrario, basta con una buena formación pedagógica, sin un nivel particular de formación académica. Durante bastante tiempo la formación de los profesores de colegios y liceos se limitó sólo a la formación en la disciplina enseñada, mientras que la formación de los maestros en las escuelas normales estaba orientada más bien hacia la sicopedagogía.

Esta dualidad entre los dos modelos extremos se vuelve a encontrar en la preocupación de algunos con respecto a sus alumnos, oponiendo los partidarios de la “cabeza bien llena” y los de la “cabeza bien hecha”.

¿Por qué es necesario pensar la formación de otro modo?

La finalidad del sistema escolar se ha visto modificada. De cultural, esta finalidad se volvió utilitaria. La misión del sistema educativo es la de preparar al joven para insertarse en una división social del trabajo. La finalidad de toda la escolaridad es la inserción profesional. El saber no puede tener un sentido sino en referencia a esta futura inserción. El saber es pensado en una lógica de finalidad. Por lo tanto, asistimos a una ampliación de las funciones de la educación que requiere adquirir una profesionalidad que incluya, por supuesto, el dominio de los contenidos a enseñar, como también la aptitud de manejar los aprendizajes y a insertar su acción de manera más amplia en el contexto educativo y social. El profesor se torna un profesional experto en la construcción y en la apropiación de los conocimientos. Debe poseer, a la vez, una profesionalidad y conocimientos.

El profesor es el agente a través del cual la escuela toma en cuenta la realidad de los alumnos y se adapta a su diversidad, pero también a través del cual el alumno va a superar sus dificultades personales y a ser capaz de apropiarse de lo que la escuela puede aportarle.

Enseñar es un “oficio” que necesita un aprendizaje. La posesión del SABER, condición indispensable, es sin embargo insuficiente, se consideran necesarios otros conocimientos más profesionales.

El profesor formado es aquel que por sus prácticas es capaz de movilizar los medios y las competencias necesarias para alcanzar determinados objetivos en una situación dada. Formar a los profesores es trabajar los conocimientos y las prácticas en sus diferentes niveles y descubrir los puntos en los cuales pueden articularse esos conocimientos y esas prácticas.

El objetivo de una formación es permitir que los futuros profesores adquieran un sólido saber universitario y unas competencias correspondientes a las actividades concretas que ellos tendrán que asumir en su función. Hacemos notar que es la investigación en didáctica y en ciencias de la educación la que enriquece nuestros conocimientos en estos campos y que la relación investigación-formación debe ser un lazo fuerte, ya que ésta permite la evolución y la puesta a punto de nuevos procedimientos de aplicación.

El sistema educativo es un sistema abierto (en el sentido termodinámico) sometido a influencias externas y en continua evolución. El éxito de esta evolución depende

de las capacidades para tratar las problemáticas planteadas y por lo tanto de los aportes de nuevos conocimientos, por medio de la investigación.

En Francia la renovación de la formación de los profesores de la educación primaria y secundaria fue introducida con la creación de los Institutos Universitarios de Formación de Maestros (IUFM).

Presentamos en este texto las modalidades de la formación de profesores de la educación primaria (escuelas) y luego de la educación secundaria.

Analizaremos algunos aspectos críticos de estas modalidades de formación.

IUFM

GENERALIDADES

Los IUFM fueron creados en el marco de la ley de orientación sobre la Educación del 10 de julio de 1989, teniendo como misión la formación inicial de todos los profesores primarios (escuelas) y de enseñanza media (colegios y liceos).

Luego de la apertura de tres IUFM experimentales en septiembre de 1990 el sistema fue extendido a todas las academias, o sea en total treinta y un IUFM que sustituyen a las estructuras preexistentes (tabla 1):

- Las escuelas normales de maestros (ENI) formaban en dos años a los maestros reclutados a partir del nivel “bachillerato +2”.
- Las universidades se ocupaban de las preparaciones para los concursos de la formación para la enseñanza media (capes¹, agregaciones y para algunos el capet²).
- Los CPR (centro pedagógico regional) se ocupaban de la formación profesional de los admitidos en el concurso para docentes de enseñanza media.

En el marco de un sistema unificado de reclutamiento (bachillerato +3) y de formación (un año de preparación para el concurso seguido de una práctica de un año) los IUFM tuvieron la responsabilidad del conjunto de la formación de los maestros, con excepción de las preparaciones para la agregación, que siguieron estando a cargo de la universidad y de las escuelas normales superiores. (ENS) (tabla 2).

MISIONES DE LOS IUFM

Los IUFM tienen por misión la formación inicial de todos los docentes. En el primer año el IUFM se ocupa de la preparación para el concurso de reclutamiento de profesores de las escuelas y, en asociación con la universidad, la preparación a los diferen-

¹ CAPES: Certificado de Aptitud para Educación Secundaria.

² CAPET: Certificado de Aptitud para la Educación Técnica.

tes concursos de reclutamiento de profesores de enseñanza media (colegios y liceos en las diferentes disciplinas enseñadas).

En el segundo año, el IUFM se ocupa de la formación de docentes-pasantes en práctica en educación básica y en educación media.

También, el IUFM se encarga de la puesta en práctica de la formación continua del profesorado de primaria (escuelas) y de enseñanza media (colegios y liceos).

En conformidad a su estatuto de establecimiento universitario, el IUFM tiene vocación para promover actividades de investigación en el campo de las ciencias de la educación y de la didáctica de las disciplinas, asociando equipos de docentes-investigadores universitarios con profesores de la enseñanza básica y secundaria.

ORGANIZACIÓN Y ESTRUCTURA

Los IUFM son dirigidos por un director general y administrados por un consejo de administración (CA) asistido por un consejo científico y pedagógico (CSP). El CA dirige la política general del establecimiento, principalmente las orientaciones relativas a la formación, y determina la organización general de los estudios. El CSP es la instancia de reflexión y de propuesta del establecimiento, en materia de política científica y pedagógica.

Un IUFM reagrupa en la Academia varios centros de formación (las antiguas escuelas normales de maestros) y varias universidades asociadas. Reproducimos, a título de ejemplo, la organización del IUFM de Versailles (tabla 3).

Los dos años de formación destinados a futuros maestros de escuelas son brindados en distintos centros distribuidos en la Academia.

Las universidades asociadas al IUFM ofrecen la preparación necesaria para los concursos que integran la formación de docentes para la educación secundaria.

Los admitidos en estos concursos efectúan a continuación su segundo año en un centro de formación.

Los directores adjuntos se encargan de la puesta en práctica del plan de formación.

Los centros de formación están bajo la responsabilidad pedagógica de los directores del centro.

LOS FORMADORES

Se trata de docentes-investigadores universitarios, profesores de enseñanza media y maestros de escuelas primaria nombrados en el IUFM. Participan igualmente los inspectores, los consejeros pedagógicos, los profesores de las clases de acogida (que reciben a los practicantes) y los profesores de formación en terreno.

PLAN DE FORMACIÓN

El plan de formación apunta a una individualización de formaciones haciendo que los estudiantes y los que están en práctica sean cada vez más actores y autores de su formación.

El plan de formación de los profesores para primaria y el de los profesores de secundaria se define a partir de elementos de formación profesional, de formaciones transversales, de formaciones disciplinarias, de prácticas, de carpeta-seguimiento y memoria profesional. Esta modalidad está concebida para dos años. La especificidad de cada plan de formación se traduce en los contenidos de los diferentes elementos que lo constituyen:

- Las dimensiones disciplinarias constituyen la formación básica para la preparación de los exámenes en primer año. En segundo año se proponen módulos complementarios disciplinarios.
- la dimensión transversal da inicio a la formación profesional y concierne las situaciones de aprendizaje, la relación con los alumnos y las situaciones en el seno del sistema educativo.
- las prácticas integran la modalidad de formación. El plan de formación prevé varias categorías de prácticas:
- la práctica de observación en situación de clase.
- la práctica acompañada, con la puesta en situación del estudiante o de quien realiza la práctica.
- la práctica en responsabilidad: puesta en situación profesional real.

La carpeta-seguimiento y la memoria profesional. La memoria profesional de los profesores en práctica constituye el tercer elemento de la formación.

FORMACION DE LOS PROFESORES DE ESCUELAS PRIMARIAS

El profesor de escuela primaria es un maestro polivalente capaz de enseñar el conjunto de disciplinas entregadas en este tramo educativo.

La formación se basa en las instrucciones y los programas de la escuela primaria y sobre la base de las competencias profesionales que deben ser adquiridas por el futuro profesor de escuela en el transcurso de su formación. Estas competencias se completarán y se irán afirmando al ejercer la profesión y serán apoyadas por la formación continua.

Estas competencias se organizan en cuatro campos:

- Las disciplinas que se enseñan en la escuela primaria
- Las situaciones de aprendizajes
- El desarrollo y manejo de las situaciones de clase y la consideración de la diversidad de alumnos

- El ejercicio de la responsabilidad educativa
La formación se desarrolla en base a dos años. La admisión en primer año del IUFM se efectúa por méritos presentados por los postulantes que deben poseer el título de una licenciatura (bachillerato +3) o un equivalente.

FORMACIÓN EN PRIMER AÑO

El primer año tiene como objetivo preparar a los exámenes escritos y orales del concurso de reclutamiento, también es el inicio de la formación profesional (cuadro 4 organización formación 1er año).

FORMACIONES DISCIPLINARIAS

La preparación está basada principalmente en los conocimientos disciplinarios que incluyen el temario de las pruebas que integran el concurso, y abordando aspectos científicos y didácticos propios a cada disciplina: francés, matemáticas, educación física y deportiva, historia-geografía, ciencias experimentales y tecnología, artes visuales, educación musical, lengua viva.

FORMACIÓN PROFESIONAL

Ligada al conocimiento de la institución y de las poblaciones a atender, esta formación llamada “transversal” se inscribe en la perspectiva de la formación profesional y de la preparación al concurso.

Esta formación se basa sobre:

- la preparación y análisis de la práctica acompañada
 - el conocimiento de la institución, de su entorno y de la comunidad que la compone
- Los objetivos de la formación profesional buscan desarrollar en el estudiante las aptitudes para:
- comprender, analizar y sintetizar un documento.
 - relacionar sus propios conocimientos y su reflexión en el campo de la educación (enfoque psicológico y sociológico de los procesos de aprendizajes).
 - describir y analizar prácticas y herramientas pedagógicas, reflexionar acerca de los enfoques y abordajes pedagógicos y didácticos de la enseñanza y del aprendizaje.
 - expresarse oralmente y comunicarse.
 - dominar la utilización de la información y de la comunicación en la práctica profesional.

PRÁCTICAS

Durante el primer año de IUFM se propone a los estudiantes una práctica acompañada en una clase, bajo la responsabilidad y en presencia del maestro titular de la clase. Estas prácticas tienen como objetivo permitirle al estudiante adquirir un conocimiento práctico del servicio de docencia del primer grado, prolongando y completando la formación teórica. Estas prácticas constituyen un primer acercamiento a las competencias requeridas en el profesor de educación primaria: implementación de situaciones de aprendizaje, considerar a los alumnos en relación de aprendizaje con los conocimientos, preparando también la parte didáctica de las pruebas del concurso.

Las prácticas contribuyen así junto a los módulos de formación, a preparar las pruebas del concurso y a la formación profesional.

CONCURSOS

La validación del primer año es el resultado obtenido en el concurso que se realiza al final del primer año. Los ganadores del concurso de reclutamiento están asignados como profesores en práctica en segundo año del IUFM. (cuadro 5, estructura del concurso).

El concurso comprende pruebas escritas y orales. Las pruebas de admisión son pruebas escritas de francés y de matemáticas. Cada prueba contiene dos partes: una parte trata de la disciplina y en la segunda parte el candidato analiza y critica documentos pedagógicos relativos a los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela primaria.

Sólo los candidatos que hayan sido aprobados en las pruebas escritas están autorizados a pasar las pruebas orales:

- La prueba oral de entrevista preprofesional comprende una exposición sobre el estudio de un documento entregado por el jurado, seguido de una entrevista que permite verificar la aptitud del candidato a ubicarse en relación al oficio de profesor de escuela.
- La prueba oral es sobre ciencias y tecnologías o sobre historia y geografía.
- Otras pruebas tales como pruebas físicas y deportivas, lenguas extranjeras, artes plásticas, música, a elección del candidato.

FORMACIÓN DE LOS PROFESORES DE ESCUELAS EN SEGUNDO AÑO

Los estudiantes que fueron admitidos al concurso, cuyos cupos están fijados por el ministerio, integran el segundo año del IUFM como profesores en práctica.

La formación profesional que se basa en el principio de alternancia se desarrolla

a la vez en un centro de formación del IUFM y en los establecimientos escolares. La formación profesional se organiza en torno a prácticas.

La modalidad se inscribe en un plan de formación que da coherencia a la formación inicial y a la formación continua. Integra en estos procesos al conjunto de tecnologías en el campo de la información y de la comunicación. (cuadro 6 organización formación 2° año)

ELEMENTOS DE LA FORMACIÓN

Distinguimos cinco campos de formación que corresponden a los campos de competencias:

- competencias relativas a la polivalencia del oficio de profesor de escuela primaria respecto a las formaciones disciplinarias
- conocimiento de la institución y de las poblaciones a atender
- dominio de diversos recursos
- análisis y prácticas profesionales
- memoria profesional

PRÁCTICAS

Dos tipos de prácticas se organizan:

- una práctica acompañada de unas cuatro semanas que se inicia con la observación y luego asumiendo progresivamente la clase, bajo el control del docente que lo acoge en su clase
- una práctica en responsabilidad de alrededor de nueve semanas. Esta práctica puede hacerse en clases de niveles diferentes. Cada período de práctica está precedido por una fase de preparación y luego una fase de explotación y de análisis de las prácticas profesionales. Maestros formadores realizan el seguimiento de estas prácticas.

MEMORIA PROFESIONAL

La memoria profesional es un elemento fundamental de la personalización de la formación. Cada profesor en práctica cuenta con un director de memoria que puede ser ya sea un docente del IUFM o un profesor de la escuela maestro formador, para ayudar en la selección del tema y en el seguimiento de su investigación. La memoria profesional, que es una producción escrita personal, permite abordar una problemática pedagógica, a partir de esclarecimientos teóricos, enriquecidos por la experiencia con los alumnos.

EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN

La evaluación de la formación contiene dos etapas:

- la validación del año de formación
- la certificación

La validación del año de formación es sobre la evaluación:

- de los módulos de docencia
- de la evaluación de la práctica en responsabilidad
- de la defensa de la memoria profesional a la que sigue una entrevista con el tribunal de defensa

Al final del año de formación profesional el jurado, presidido por el director del IUFM, se pronuncia sobre la validación, en función de los elementos del expediente del alumno en práctica.

La certificación o titularización del profesor en práctica es de la competencia del jurado académico, presidido por el rector. Durante el examen del expediente de validación, el jurado define la lista de los alumnos en práctica propuestos para la titularización e integración del cuerpo de profesores de educación primaria. Los alumnos que no fueron retenidos pueden ser autorizados a rehacer su práctica, o son eliminados.

FORMACION DE LOS PROFESORES EN LICEOS Y COLEGIOS

Lo que caracteriza a la educación secundaria es la especificidad del profesor en la disciplina que debe enseñar, contrariamente a la polivalencia de disciplinas del profesor de primaria.

El profesor tiene como misión de:

- contribuir al funcionamiento y al desarrollo del sistema educativo
- ejercer su responsabilidad en las clases
- dominar su disciplina de enseñanza.
- dominar nociones básicas y poder implementar procesos específicos
- saber construir situaciones de enseñanza y de aprendizaje

Para poder asumir la misión que le es confiada, el profesor debe haberse beneficiado de una formación y haber adquirido competencias relativas a los diferentes aspectos de su misión. La plena adquisición se inscribe en la duración, la formación inicial debe ser prolongada por una formación continua que debe permitir la actualización de sus conocimientos y llevar a cabo una reflexión permanente sobre sus prácticas profesionales.

FORMACIÓN EN PRIMER AÑO

El estudiante titular de una licencia (Bachillerato+3) puede inscribirse en primer año del IUFM.

La organización del primer año está basada principalmente en la preparación de las pruebas escritas y orales del concurso del CAPES.

El plan de formación contiene tres partes:

- la formación disciplinaria que constituye el eje principal
- la formación transversal
- la práctica de observación en un establecimiento escolar

ENSEÑANZAS DISCIPLINARIAS

Las enseñanzas disciplinarias se realizan en la universidad y bajo su responsabilidad pedagógica.

FORMACIÓN PROFESIONAL

La formación profesional se realiza en el IUFM, se trata de una formación llamada “transversal” que trata de la estructura y del funcionamiento del sistema educativo y que prepara a la prueba de méritos. Esta formación contiene complementos didácticos de la disciplina, análisis de situaciones observadas durante la práctica en terreno.

PRÁCTICA DE OBSERVACIÓN

La práctica de observación en colegio o en liceo es parte integral de la formación, representa la posibilidad para el estudiante de familiarizarse con la docencia en clases.

CONCURSO

Después del primer año el estudiante pasa las pruebas escritas del concurso basadas en los contenidos disciplinarios. Los estudiantes admitidos pasan las pruebas orales sobre contenidos disciplinarios y sobre aspectos profesionales. Después de las pruebas, los estudiantes declarados admitidos son inscritos en segundo año de formación como profesores en práctica.

FORMACIÓN EN SEGUNDO AÑO

La formación en segundo año da la prioridad a los imperativos de la formación profesional. Esta formación contiene tres partes que participan con sus especificidades a la profesionalización de:

- las prácticas
- los módulos de docencia teórica
- la redacción de la memoria profesional

LAS PRÁCTICAS

Dos tipos de prácticas se organizan: una práctica acompañada y una en responsabilidad.

La práctica acompañada contiene un tiempo de observación en las clases del consejero pedagógico y luego el hacerse cargo progresivamente ante los alumnos, sin tener la responsabilidad. La evaluación la realiza el consejero pedagógico y está basada en la capacidad para analizar las prácticas, para proponer soluciones e implementarlas.

La práctica en responsabilidad permite implementar en forma progresiva las competencias profesionales del alumno en práctica y su integración en un equipo educativo. El docente en práctica ejerce una responsabilidad al hacerse cargo de la docencia en una o dos clases, así como de todas las actividades pedagógicas, educativas o administrativas. Esta práctica se desarrolla en estrecha coherencia con la formación entregada en el centro de formación. Este servicio en la clase conlleva la preparación, la realización y la evaluación de secuencias de enseñanza-aprendizaje.

El consejero pedagógico asiste al profesor en la práctica y le da consejo y ayuda cuando se hace cargo de las clases.

La evaluación de esta etapa de formación es confiada al consejero pedagógico y a los formadores del IUFM. El seguimiento de la práctica debe permitir sobre todo evaluar la capacidad de organizar un plan de acción pedagógico, de preparar, de conducir y de evaluar situaciones de aprendizajes.

LAS DOCENCIAS EN EL CENTRO DE FORMACIÓN

Los contenidos contienen:

- la formación sobre los programas y las instrucciones
- la profundización de los conocimientos disciplinarios
- la didáctica de la disciplina
- la formación en la evaluación

LA MEMORIA PROFESIONAL

Como para los docentes de educación primaria se trata de una producción escrita personal, que permite abordar una problemática pedagógica a partir de las formaciones teóricas recibidas y, enriquecidas con la experiencia junto a los alumnos. En la medida en que impone un distanciamiento crítico, con apoyo bibliográfico-documental y el entrenamiento a una forma de escritura larga, la elaboración de la memoria representa la finalización de un proceso reflexivo desarrollado a lo largo de la formación. Se trata fundamentalmente de un trabajo de análisis y de formalización en relación a temas relativos a la actividad profesional del profesor en práctica.

La defensa de la memoria implica una exposición frente a un tribunal seguido de una entrevista.

EVALUACIÓN Y VALIDACIÓN DEL SEGUNDO AÑO

La validación del año es diferente al procedimiento de la titularización.

La comisión de validación dispone del expediente de evaluación del practicante. Este expediente reúne los documentos y los resultados de las evaluaciones de cada una de las partes de la formación: las prácticas en responsabilidad y las de prácticas acompañadas, la memoria profesional, las docencias.

Al final del examen del expediente de cada alumno en práctica, la comisión establece un balance e indica si el año de práctica está validado o no.

MODALIDADES DE TITULARIZACIÓN DE LOS PROFESORES

Los resultados de las evaluaciones se someten a un jurado académico que establece la lista de los alumnos en práctica admitidos. Es el rector que se pronuncia acerca de la titularización del practicante o de la necesidad de rehacer o prolongar la práctica.

ANÁLISIS CRÍTICO DE LOS IUFM

En el sistema previo a los IUFM, la formación de los docentes se efectuaba en estructuras diferentes e independientes unas de otras (universidades, ENI, CPR...). Los maestros se integraban después de un concurso de admisión, a las grandes escuelas normales de maestros con Bachillerato +2. Los futuros profesores de colegios y liceos se preparaban al concurso (Capes o Agregación) en la universidad, el seguimiento profesional se hacía en el marco de los CPR, a la vez que tenían la responsabilidad de una o varias clases.

Con la puesta en marcha de los IUFM, intervinieron cambios sumamente importantes:

- Los maestros al hacerse profesores de escuelas, mejoran su estatus por el prolongamiento de los estudios (integración al Bachillerato +3).
- El agrupar en una misma estructura el IUFM, instituto de carácter universitario, la formación de todas las categorías de profesores permite implementar un sistema unificado.

La otra modificación fundamental es la introducción de una enseñanza profesional en los cursos de diferentes niveles. En la universidad se introdujeron a partir del primer año módulos de sensibilización a la carrera de profesor, en segundo año módulos de preprofesionalización, así como la de las disciplinas en la licenciatura. En el transcurso de la preparación del concurso en primer año del IUFM, la formación se refiere a la formación disciplinaria y a la profesional, para integrar mejor el saber y permitir a los futuros profesores que pasen desde la situación de aquel que aprende a aquel que hace aprender, lo que impone una reflexión crítica sobre la eficacia de las situaciones de aprendizajes implementadas hacia los alumnos.

Sin embargo sigue vigente la necesidad de que el sistema debe evolucionar y mejorar, y persisten problemas a los cuales hay que encontrar soluciones.

Después de diez años de funcionamiento, los IUFM fueron evaluados por el comité nacional de evaluación (CNE). Informaremos aquí sobre algunos aspectos del informe de evaluación organizado en torno a tres problemáticas: la de la institución, la de la formación, la que refiere a la dimensión universitaria de la institución.

La primera observación positiva, es que los cuerpos constituidos (directores de establecimientos escolares, inspectores...) encuentran que los profesores jóvenes están mejor preparados para su carrera que antes. Sin embargo algunas críticas, en cierta medida justificadas, reprochan a los IUFM de favorecer demasiado “un pensamiento pedagógico único”, un “dominio de las ciencias de la educación” demasiado fuerte, en relación a los otros saberes de la disciplina. Ninguna teoría pedagógica proveniente de las diferentes escuelas de pensamiento es neutra, la preferencia de una u otra corresponde a una opción ideológica y social. No es posible ni para la formación, ni para la investigación, retener un modelo único.

Los futuros profesores deberán construir su “propio” modelo pedagógico y didáctico, tomando en cuenta el conjunto de informaciones de las situaciones educativas que den un sentido a su acción, y que deberá seguir desarrollando de manera permanente.

Por otro lado, es verdad que hay que equilibrar adecuadamente la formación entre el aprendizaje de las disciplinas, el conocimiento académico y los conocimientos profesionales.

Si el dominio de las disciplinas enseñadas es un punto fundamental, los conocimientos de orden pedagógico y didáctico acerca de cómo realizar los aprendizajes, según las poblaciones respectivas, también son primordiales, considerando la diversidad social, económica y cultural de las situaciones escolares.

Observemos sin embargo que la naturaleza de la personalidad del futuro profesor también juega un rol en la “calidad” de su enseñanza. La personalidad es un conjunto de factores que caracteriza a un individuo, tales como su carácter, su aptitud para reaccionar frente a los acontecimientos, su tipo de comportamiento, su prestancia, su forma de estar en contacto con los alumnos, su capacidad de captar el entorno escolar y sus capacidades de comunicar, favoreciendo el trabajo en equipo.

Tal como lo señala el informe, lo que hace falta en la formación actual es “un fuerte mensaje sobre la carrera de profesor”. El sentido de las responsabilidades y del rol del profesor respecto a las misiones de la escuela en nuestra sociedad puede darle un sentido a la formación, esclarecer el camino del futuro docente, reforzar su motivación, entregarle el amor por su profesión. Enseñar es una profesión que tiene sus especificidades que obliga al futuro docente a comprometerse y a movilizarse plenamente.

El IUFM pretende ser un sistema unificado de formación de todos los docentes, de primaria y secundaria, dando una coherencia a la formación profesional teórica y práctica.

A pesar de las intenciones, la compartimentación entre las modalidades para la educación primaria y secundaria persiste, y la herencia de estructuras anteriores perpetúa una cierta cultura antigua que frena la cohesión del establecimiento.

Por otro lado, los maestros formadores de terreno no están suficientemente asociados a la formación, y no están bien integrados en las estructuras de los IUFM. Los formadores de terreno, entre ellos los maestros formadores y los consejeros pedagógicos, deben ser considerados como socios a parte entera para reducir la diferencia que perciben los profesores en práctica, entre los formadores del IUFM y los formadores en terreno.

La alternancia debe concebirse no sólo como un ir y venir entre la clase en que se hace la práctica y la sala de formación, sino también entre el establecimiento escolar y el IUFM. El establecimiento escolar es un lugar en que el docente en formación debe descubrir diferentes dimensiones de su profesión y de las relaciones entre la escuela y su entorno, en particular los medios socioculturales de los alumnos, y aprender a integrarse en un proyecto colectivo.

La opción por una organización muy centralizada ha sido necesaria para constituir un establecimiento único, pero el que se haya partido de entidades antiguas, puede transformarse en un freno si sus actores no se sienten suficientemente asociados.

La asociación entre el IUFM y las universidades debe aun construirse. El refuerzo de los lazos entre los IUFM y las universidades es una necesidad. En efecto, la universidad es el lugar en que los saberes se construyen, la universidad está abierta a los medios exteriores nacionales y internacionales. El riesgo para los IUFM es de transformarse en una estructura cerrada que se va rigidizando con el tiempo.

Estos vínculos se concretizan por la formación común de los estudiantes, por los docentes - investigadores que intervienen en el IUFM y por la investigación que se realizan en ambos establecimientos.

La investigación en didáctica, se trata de una disciplina joven, en curso de constitución, que debe encontrar su lugar en la política y la actividad de las universidades (problema de reconocimiento y de carrera de los docentes-investigadores).

Los docentes-investigadores son poco numerosos en los IUFM para un desarrollo creíble de la investigación. El aporte de la investigación, recordémoslo, es un factor determinante en la evolución del sistema. La actividad de investigación en la educación comprende no sólo las ciencias de la educación sino también la didáctica de las disciplinas y los enfoques psicológicos, sociológicos y lingüísticos de la educación. Convendría que estas investigaciones puedan coordinarse, evaluarse y promoverse.

FORMACION CONTINUA

La globalidad del dominio profesional conlleva una complejidad que es difícil de administrar en su totalidad en la formación inicial. Hay que concebir la formación continua como el prolongamiento de la formación inicial. A lo largo de su vida profesional el docente podrá identificar y analizar los obstáculos encontrados en sus prácticas pedagógicas y formular las problemáticas que suscitarán sus necesidades en formación.

En Francia desde 1998 la formación continua está bajo la autoridad de los IUFM quienes habilitan y financian las acciones propuestas por establecimientos exteriores.

La formación continua de profesores de escuelas es organizada por los centros de formación de los IUFM.

La formación continua de profesores de colegio y de liceo es realizada por la universidad en el marco de su servicio de formación de docentes. Diferentes tipos de acciones se proponen como por ejemplo el nivelar y actualizar los conocimientos, adecuarlos con nuevos programas escolares, formar en didáctica de la disciplina, preparar para los concursos internos de los docentes, y cursos que permiten la obtención de un diploma.

Cada año se publica un plan de acciones de formación, en cada IUFM, y se propone una gran variedad de pasantías entre las cuales los docentes pueden escoger. Algunas acciones pueden ser obligatorias según un plan de política general de renovación

FORMACION-INVESTIGACION

A continuación daremos cuenta sucintamente de las acciones que hemos desarrollado en la universidad de París Sur Orsay, en el marco del servicio de formación de docentes y del laboratorio de investigación en didáctica de las ciencias experimentales.

El objetivo de este tipo de acciones, en que la formación y la investigación están asociadas, es de promover que los profesores participen, en el marco de la formación continua, en las acciones de investigación. Se trata de una acción de formación a través de la investigación. Los investigadores del laboratorio universitario, los docentes-investigadores, y los profesores de la educación secundaria en funciones en la universidad son formadores-animadores en estas acciones.

La opción fundamental es la doble relación entre la formación y la investigación:

- los resultados validados de la investigación se invierten en las acciones de formación
- la investigación aplicada es un medio de formación

En el transcurso de estas modalidades de formación los profesores:

- Se apropian de los conocimientos académicos de la disciplina, necesarios para dominar el proceso de enseñanza-aprendizaje
- Definen los objetivos de aprendizaje, construyen las secuencias de clase, elaboran herramientas didácticas y conciben prácticas didácticas para luego implementarlas
- Experimentan en sus clases la didáctica elaborada, analizan las informaciones recogidas durante la experimentación, los procesos utilizados por los alumnos
- Superan los obstáculos que se presentan en un proceso de cambio
- Evalúan sus prácticas y su formación. Cada docente se apropia la formación correspondiente a su propia problemática.

La actividad del grupo se extiende a todo el año escolar.

Los resultados del trabajo del grupo se reinvierten en otras acciones de formación continua. De este modo los profesores en formación participan en el trabajo de búsqueda de una didáctica apropiada a las situaciones de enseñanza y de aprendizaje y adquieren las competencias necesarias para el estudio de los problemas a los cuales se enfrentan en la elaboración de proyectos pedagógicos. Se preparan para jugar un rol de animador con sus colegas dentro de un equipo disciplinario e interdisciplinario y pueden contribuir eficazmente a la renovación y al desarrollo del sistema educativo.

Nota : En el marco de acciones de la UNESCO, Oficina Regional para América Latina y del Caribe hemos desarrollado este tipo de acciones en Uruguay; Bolivia y Venezuela. (ref 1á 6).

CONCLUSION

En resumen, señalamos los aspectos importantes en el proceso de formación de los docentes.

La formación inicial debe prolongarse con una formación continua. La investigación y la formación deben estar asociadas para permitir que el sistema educativo evolucione. La formación inicial y continua son etapas diferentes de un mismo sistema

de formación que además debe integrar la investigación. Un sistema de este tipo implica la creación de interfases de trabajo conjunto entre investigadores, formadores y docentes, en los establecimientos escolares, en las instituciones de formación y en la investigación.

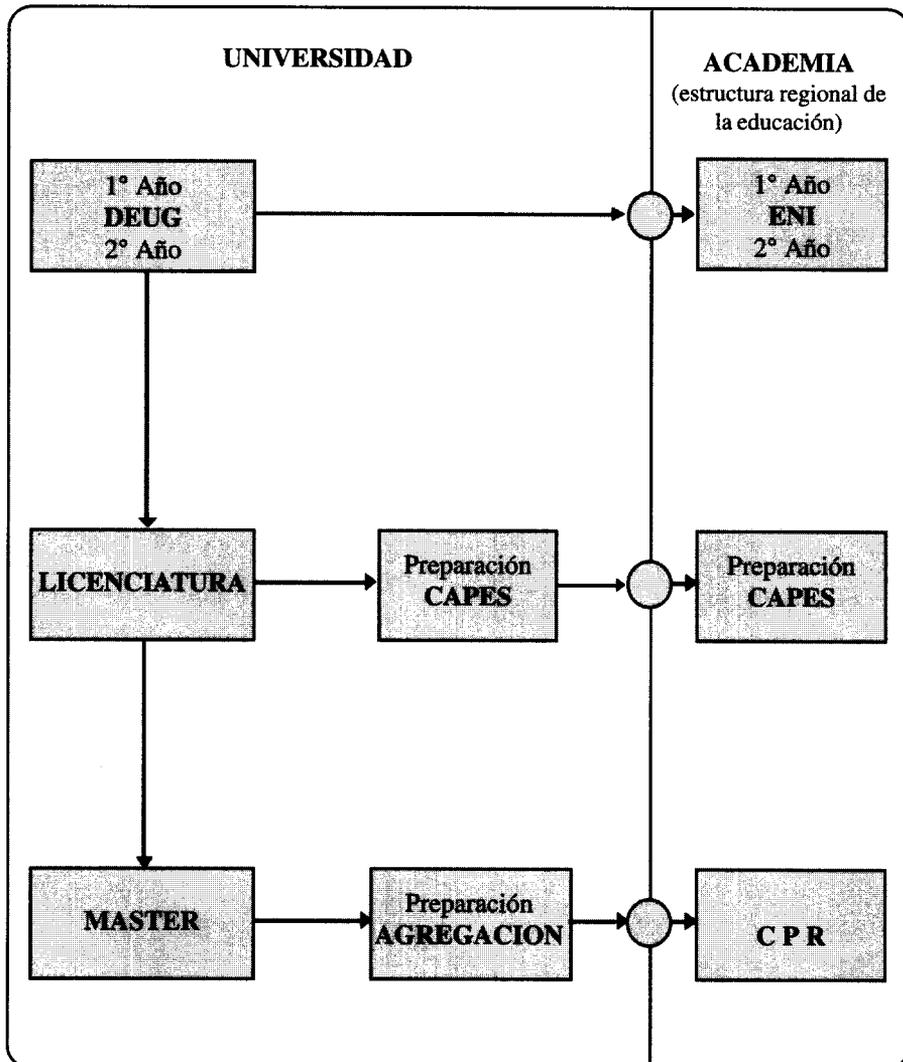
La formación inicial y continua deben poder integrar los conocimientos nuevos en las prácticas educativas, conocimientos académicos, didácticos, pedagógicos y tecnológicos. Las áreas que aportan los conocimientos profesionales, en particular la didáctica ligada a la disciplina, deben ser abordadas progresivamente desde el inicio del curso universitario y ser desarrolladas durante la formación inicial.

El dominio de los conocimientos académicos es fundamental.

La teoría y la práctica profesional deben constituir un conjunto integrado y no separado. Los formadores de los centros de formación y los animadores de terreno deben constituir equipos coherentes y que no estén en contradicción, lo que no excluye la diversidad de prácticas.

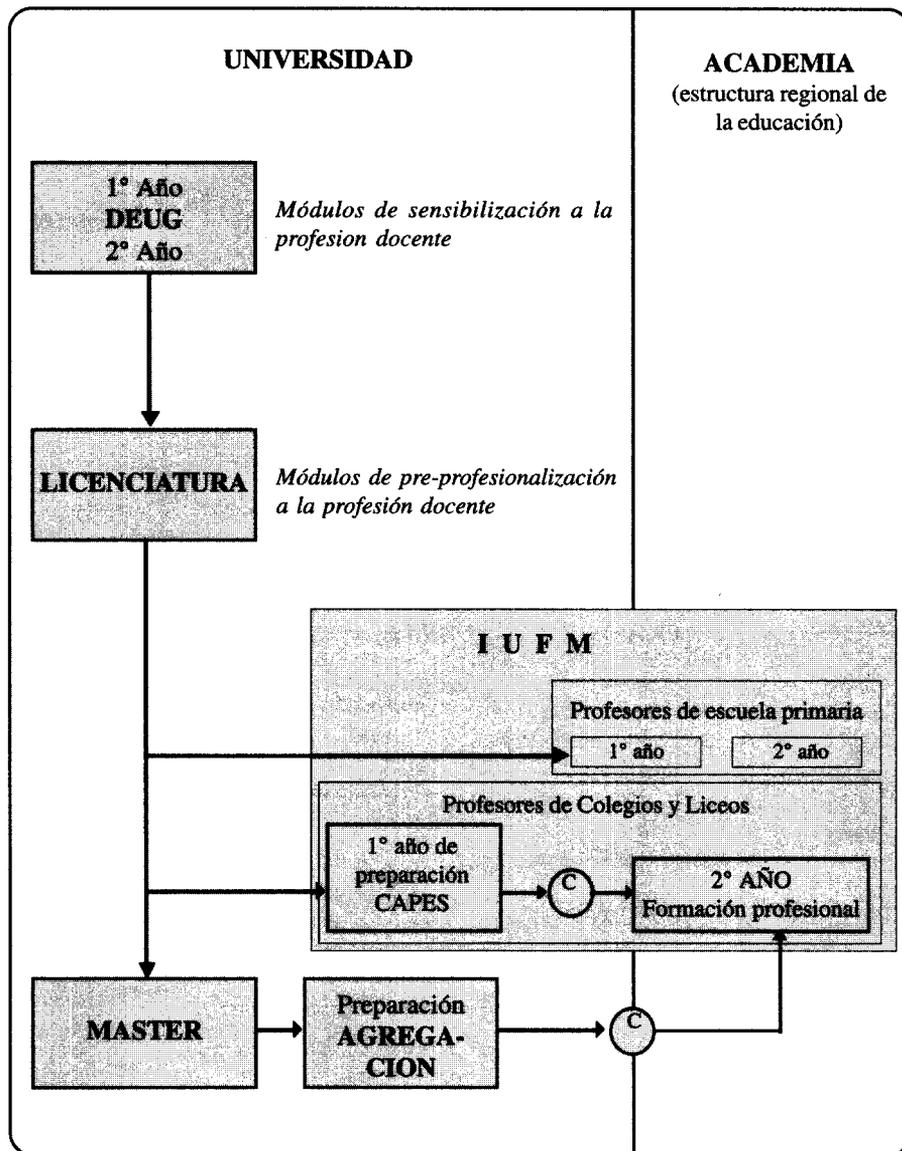
Para permitir la renovación del sistema educativo, para responder lo mejor posible a las necesidades educativas, el sistema debe mantenerse abierto y en continua evolución.

Cuadro 1



- C = Concurso
 CPR = Centro pedagógico regional
 ENI = Escuela normal de maestros
 CAPES = Certificado de Aptitud para el profesorado de educación secundaria

Cuadro 2



C = Concurso

CAPES = Certificado de Aptitud para el profesorado de educación secundaria

Cuadro 3
Organigrama del IUFM de la Academia de Versailles

Consejo de administración		Agente	Director	Secretaría	Consejo científico y pedagógico	
Centros de formación		Direcciones		Encargado de estudios		
Formación para la educación primaria						
- Antony-Jouhaux	Primaria	Contrato de 4 años				
- Antony-Val de Bièvre		DA				
- Cergy	Formación profesional de secundaria	Relación con las universidades				
- Etiolles		Concurso para la docencia secundaria				
- Saint-Germain-en-Laye		DA	DA			
Formación de formadores						
DA						
DA= Director adjunto						
Universidades asociadas	Encargados de misiones	Servicios comunes	Servicios centrales			
- Cergy-Pontoise	- Investigación	- Educación artística y acción cultural	- Asuntos generales			
- Evry-Val d'Essonne	- Adaptación e integración escolar	- Comunicación	- Servicios financieros			
- Paris Sud-Orsay	- TICE	- Relaciones internacionales	- Servicios escolares			
- Paris X-Nanterre	- Ciencias experimentales	- Recursos documentales	- Formación inicial			
- Versailles-Saint-Quentin	- Telemática y red	- Deporte	- Gestión formación continua			
			- Personal			
			- Informática			
			- Patrimonio-mercado			
			- Higiene-seguridad			
			- Servicio interior			

Cuadro 4
Estudiante para docente de educación primaria
Cuadro recapitulativo de la organización de la capacitación en 1er. año

CAMPOS DE FORMACION			VOLUMEN HORARIO		
			POR MODULO	TOTAL	
Competencias relativas a la polyvalencia del oficio de profesores de escuela primaria	Disciplinarias	Obligatorias	Francés	CM	24
				TD	24
				½ TD	36
			Matemáticas	CM	24
				TD	24
				½ TD	36
			Educación Física	TD	40
				½ TD	20
			Historia y geografía		18
			Ciencias experimentales y tecnología		36
			Artes visuales		18
			Educación musical		18
			Lenguas vivas		18
			Historia geografía o Ciencias y tecnología	TD	40
½ TD	20				
Lenguas vivas o Artes visuales, o Educación musical	TD	20			
	½ TD	20			
Competencias relativas al conocimiento de la institución y del público				60	
Competencias relativas al dominio de herramientas		TICE	6	24	
		Taller de problematización y expresión oral	18		
Prácticas	Práctica en educación inicial	En situación	2 semanas		
		Actividades de preparación y explotación	36		
	Práctica en educación básica	En situación	2 semanas		
		Actividades de preparación y explotación	36		

La formación se entrega según el caso:
 En clase magistral (CM)
 En grupos de trabajos dirigidos (TD)
 En ½ grupos de trabajo dirigidos (1/2 TD)

Cuadro 5
Cuadro recapitulativo de la estructura del concurso

PRUEBAS		DURACION		Coef.
ADMISIBILIDAD	Prueba escrita de francés	4 horas		4
	Prueba escrita de matemáticas	4 horas		4
	Prueba oral en entrevista preprofesional, que implica una exposición y luego una conversación con el jurado	1 h de preparación 20 min de exposición 25 min de entrevista		4
ADMISION	Prueba oral sobre uno de estos temas, a elección del candidato: – ciencias y tecnología – historia y geografía	1h 30 min de preparación 15 min de exposición 15 min de entrevista		2
	Prueba oral sobre un tema a elección del candidato: – Lengua viva extranjera – Artes Plásticas – Música	Lengua Viva	15 min de preparación para la parte pedagógica 30 min, audición incluida, de los cuales 10 min son para la entrevista en francés relativa al soporte pedagógico.	2
		Artes Plásticas	2 h de realización plástica 20 min de entrevista	
		Música	50 min de preparación 20 min de presentación	
	Prueba de educación física y deportiva	Secuencia de actividad física a elección del candidato, que escoge entre: – carrera larga de 2000 m. cronometrados – danza – badminton		2
		Entrevista	30 min de preparación 30 min de entrevista	

Cuadro 6
Profesor en práctica para docente de educación primaria
Cuadro recapitulativo de la organización de la capacitación en 2º año

CAMPOS DE CAPACITACIÓN			VOLUMEN HORARIO		
Competencias relativas a la polivalencia de la profesión de profesor de escuela primaria	Formación disciplinaria	Francés		41	82
		Dominio de la lengua			
		Matemáticas		41	
	Complemento de polivalencia	EPS		40	205
		Lengua viva		40	
		Ciencias experimentales y tecnología		50	
		Historia y geografía		25	
		Educación musical		25	
		Artes visuales		25	
	Analizar las prácticas profesionales, preparar y explotar las prácticas (talleres pedagógicos)	Francés		9	45
Matemáticas			9		
Complemento de polivalencia			27		
Dominante			25		
Competencias relativas al conocimiento de la institución y de poblaciones a atender			60		
Competencias relativas al dominio de herramientas	TICE y documentación		15	33	
	Cultura		18		
TOTAL			450		
Prácticas profesionales	Taller de práctica acompañada	En situación		3 semanas	
		Actividades de explotación		1 semana	
	Práctica en responsabilidad			9 semanas	
	Práctica en colegio			1 semana	
Memoria			Tutoría		

TICE = Tecnología de información y de comunicación para la docencia

Este documento fue realizado partiendo de documentos oficiales del Ministerio de Educación Nacional y de la documentación editada por los IUFM de Versailles de Dijon y Lyon. Para mayor información se puede consultar en el sitio Internet el portal www.iufm.fr que permite acceder a todos los sitios de los IUFM, este portal está accesible en tres lenguas: francés, inglés y español

BIBLIOGRAFIA

- B. Macedo, G. Soussan, C. Simon (2001) "*Problemática que caracteriza a la didáctica de las ciencias experimentales en la actualidad*" Revista de investigación. Chile.
- B. Macedo (2001) "*Desarrollo de la didáctica de las ciencias experimentales; América Latina*" Revista de investigación Vol. 50. Caracas Venezuela.
- G. Soussan, C. Simon (1985) "*Formation continue des enseignants*" Actes des 7eme journées Chamonix.
- G. Soussan (1995) "*Regard sur un élève en situation d'apprentissage*" Document UNESCO OEI. Montevideo.
- G. Soussan (2001) "*La investigación didáctica de las ciencias experimentales*" Revista de investigación Vol. 50. Caracas Venezuela.
- G. Soussan (2001) "*Didáctica de las ciencias experimentales y la formación de profesores*" Revista de investigación Vol. 50. Caracas Venezuela.

La Formación Docente en Inglaterra: perspectiva nacional e internacional

*Bob Moon**

El presente trabajo está dividido en tres secciones. La primera, que muestra un escenario internacional de la formación docente, sugiere que ésta enfrenta problemas y desafíos comunes en todas partes del mundo. Se ha sugerido que la forma como estos sean abordados será crucial en el logro de los ambiciosos planes que se han formulado en torno a alcanzar la educación primaria universal (una meta urgente en muchos países en desarrollo) y elevar la calidad de la escolarización (una meta igualmente urgente en la mayoría de los países).

En la segunda sección se describe en cierto detalle el modelo inglés de formación inicial y en servicio para docentes-desarrollo profesional permanente. Este es un sistema que en la última década ha sufrido drásticas reformas. Numerosos países observan con interés –incluso con curiosidad– las direcciones que se han tomado. Un aspecto de la reforma inglesa ha sido la incorporación de la educación abierta y a distancia que hace uso de las nuevas tecnologías de información y comunicación (TIC).

La tercera sección describe brevemente la relevancia que tienen estos proyectos al debate global sobre el futuro de la formación docente. En numerosos proyectos

* Bob Moon. Profesor de Educación, Director del Centro de Investigación y Desarrollo de Formación Docente, Facultad de Educación e Idiomas, The Open University, 12 Cofferidge Close, Milton Keynes, MK11 1BY, Reino Unido.

Trabajo preparado a solicitud de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.

realizados en otras partes del mundo, estos enfoques se han basado en el trabajo realizado en las escuelas.

SECCION I

UN ESCENARIO INTERNACIONAL DE FORMACION DOCENTE

En todas partes del mundo, la formación docente está experimentando grandes reformas y replanteamientos. En la mayoría de los países –si no en todos ellos– la formación docente ocupa un primer plano en materia de política nacional.

El crecimiento de la población continúa haciendo enormes demandas sobre las instituciones responsables por la formación de maestros. Por ejemplo, en Sudáfrica durante la década de los 90 la formación inicial de docentes creció a una tasa del 15% anual y la capacitación a través de iniciativas de educación a distancia en un 23% (Ministerio de Educación de Sudáfrica, 1996). En Tanzania, 6.000 maestros de educación primaria egresan anualmente de un sistema de capacitación docente que ya se encuentra sobrecargado. Sin embargo, de aquí al año 2006 se necesitarán 48.000 maestros adicionales y hacia el 2010 la cifra ascenderá a 116.700.

En muchos países la competencia generada por una serie de ocupaciones donde el conocimiento está adquiriendo creciente importancia amenaza la oferta de docentes. En algunas partes del mundo, particularmente en África al Sur del Sahara, el SIDA/ VIH ha tenido un dramático impacto en la fuerza docente. Según estimaciones de la UNICEF, durante el último año del siglo pasado prácticamente un millón de niños africanos perdieron a sus maestros a raíz de la epidemia de SIDA (UNICEF, 2000).

En el Reino Unido, el reclutamiento de maestros para disciplinas como matemática, tecnología e idiomas cayó muy por debajo de los niveles requeridos. En California, en un contexto donde el reclutamiento ya era problemático, la decisión de reducir el tamaño de la clase en las escuelas K1-3 ha producido una enorme demanda de maestros. En la actualidad, la calidad de la formación docente también está siendo debatida en el ámbito profesional y en forma más generalizada a través de los medios de comunicación. Finalmente, que la formación docente debe ser un prolongado proceso de desarrollo equivalente en forma y categoría a una carrera como leyes, medicina u otras profesiones comparables, ha tenido un amplio reconocimiento. La escala de esta demanda, si llegara a alcanzar reconocimiento global, sería colosal (Moon, B., y otros, 2000).

De lo anterior se desprende:

- que las instituciones de “ladrillos y mortero” construidas en torno a la formación docente para servir las necesidades del siglo XX serán absolutamente inadecuadas para el siglo XXI;

- que los modelos explícitos e implícitos de desarrollo derivados de estas instituciones de ladrillo y mortero son insuficientes para hacer frente a las cambiadas circunstancias de la mayoría de –si no todos– los contextos nacionales;
- que la nueva generación de sistemas basados en el trabajo en las escuelas será inevitablemente integrada a las estructuras institucionales convencionales de formación docente.

Es necesario hacer dos importantes salvedades: primero, esgrimir este argumento no equivale a sugerir la desaparición de las estructuras institucionales existentes. Después de todo, se ha observado una tendencia mundial que busca ubicar la formación docente al interior de las universidades. Sin embargo, si deseamos mejorar en forma significativa las oportunidades y el acceso que los maestros tienen a un desarrollo profesional digno, relevante y de alta calidad, esas instituciones deben ajustarse y cambiar para formar parte de un escenario mucho más amplio.

El uso de la palabra “digno” puede parecer fuera de lugar en este contexto, pese a que son numerosas las personas que continuamente se encuentran con maestros que intentan mejorar sus destrezas y conocimientos bajo circunstancias terriblemente aflictivas: un grupo de más de 300 maestros de literatura en un gimnasio sin calefacción, malamente alumbrado en la provincia rusa de Nivishny Novogod; un maestro de inglés de Beni Suef que todas las mañanas, y todas las tardes, emprende un viaje de tres horas de duración en un microbús atestado de gente para asistir al curso en servicio que se imparte en El Cairo; maestros de escuela primaria de un distrito de Londres que se reúnen en un bar, el único lugar disponible, para planificar una campaña de alfabetización. En todo el mundo, al igual que los niños y las escuelas subdesarrolladas y bajo presión, los maestros también sienten esta tensión.

Lo anterior plantea un segundo punto. La literatura y las nociones sobre formación docente aceptan resueltamente la división entre los países desarrollados, en su mayoría del norte, y las regiones de limitados recursos hacia el sur. Esta es la herencia colonial del siglo XIX transferida a los sistemas de asistencia y dependencia del presente siglo. Sin embargo, en las próximas décadas, esto cambiará y lo hará rápidamente. Los sistemas nacionales de educación coexistirán progresivamente en términos de igualdad más amplios que nunca antes. Las formas y la calidad de la formación docente deberán evolucionar en formas similares y, muy probablemente, el desarrollo y la cooperación trascenderán las fronteras de los sistemas nacionales.

En este siglo, las estructuras institucionales de formación docente se han desarrollado principalmente con la finalidad de proporcionar capacitación en servicio a una fuerza docente nacional y estatal que se encuentra en plena expansión. La atención solía estar centrada en el nivel de educación primaria y solamente en la segunda mitad de este siglo la formación docente formal ha llegado a aquellos que se preparan para enseñar en escuelas secundarias que, a menudo, son instituciones de elite. La forma en que dichas instituciones han evolucionado, particularmente la forma en que han logrado el apoyo de las universidades, ha sido tema de grandes debates (Neave,

1992. Y, por cierto, en muchos países se ha llegado a adoptar una visión del desarrollo profesional mucho más amplia que la que originalmente se tenía. Sin embargo, muy pocos se atreverían a sugerir que la escala y la naturaleza de la demanda podrían ser satisfechas por las estructuras actuales.

Sin embargo, una serie de factores se están combinando para abrir nuevas posibilidades.

Primero, existe un creciente reconocimiento de que la “escuela” debiera ser una parte más central del proceso de desarrollo. Contrariamente a la medicina, en la medida que la categoría de la formación docente se elevó en la segunda parte del siglo XX, el proceso comenzó a basarse menos –en lugar de más– en la escuela (Moon, 1996). En numerosos países, donde el desarrollo profesional llegó a ser prácticamente sinónimo de diplomas y títulos superiores, los maestros acostumbraban a dejar sus escuelas por períodos de un año –o más– a la vez, para obtener la nueva calificación. Quizás el alejamiento de un tipo de pasantía extremadamente instrumental que caracterizó a gran parte de la formación docente, fue una corrección necesaria. Pero ésta ya sirvió su vida útil. Por espacio de algunos años se ha observado un fuerte movimiento a favor de una acción más estrechamente ligada a la escuela y orientada a integrar las perspectivas teóricas y prácticas al proceso de desarrollo. En un gran número de países esta noción está logrando el creciente interés y respeto de los elaboradores de política. El apoyo que se brinda al maestro necesita reconocer la autenticidad del contexto dentro del cual el maestro se desempeña, independiente de cuestiones filosóficas o económicas.

Segundo, se aprecia el comienzo de un interés global común sobre los fundamentos educacionales de la profesión docente. Sin embargo, los grandes contrastes aún persisten. Lo que un maestro puede esperar de instituciones como el Real Colegio Danés de Estudios Pedagógicos es muy distinto a alguien que desempeña un rol paralelo en la Provincia del Cabo Oriental de Sudáfrica o en el distrito Skhodra del norte de Albania. Con todo, el debate sobre la formación docente tiene características globales. Las organizaciones internacionales como la UNESCO y el Banco Mundial han tenido un papel importante en este proceso. No obstante, la idea que los modelos de formación docente del siglo XX elaborados en los países más ricos sean simplemente replicados en todo el mundo, está siendo cuestionada cada vez más.

Tercero, se puede observar una explosión de nuevas formas de comunicación unida a la generalizada adopción de tecnologías tradicionales como la televisión y la adopción –probablemente mucho más rápida– de nuevas tecnologías interactivas asociadas con el crecimiento de Internet y de la red mundial WWW. Casi a un mismo tiempo, nuevos horizontes de gran potencialidad se han abierto. Los preciados mundos de la publicidad, las transmisiones y –¿osamos decirlo?– incluso “La Universidad”, previamente separados, están siendo cuestionados y amenazados por una revolución que discutiblemente ya es más importante que el propio Gutenberg.

Finalmente, se evidencia una progresiva aceptación que los educandos de todos

los tipos requieren una rica y diversa gama de sugerencias y estímulos. El formato presencial pasivo como estrategia pedagógica, incluso con el apoyo de un seminario personal, está siendo intensamente amenazado. La llegada a la corriente principal de pensamiento de lo que algunos han llamado “la revolución cognitiva” ha influido sobre la forma como nos imaginamos el aprendizaje de los maestros (Brunner, 1996). Pese a lo cual, las instituciones de formación docente –al igual que la mayoría de las escuelas– que cuentan con aulas y anfiteatros para conferencias, están inspiradas en las antiguas modalidades pedagógicas. Pese a la exageración de que han sido objeto en algunos casos, las nuevas formas de tener acceso a la información y de crear diálogos han creado oportunidades para repensar, revisar y practicar el aprendizaje en modos que hasta ahora eran logística y económicamente imposibles.

Por lo tanto, a modo de síntesis se sugiere que en el mediano plazo los aspirantes a maestros esperarán que se les ofrezcan modalidades más sofisticadas de desarrollo profesional que las actuales y la posibilidad de participar en ellas; que éstas estarán radicadas principalmente en sus propias escuelas; y finalmente, que las comunicaciones electrónicas “en línea” serán un aspecto importante de esta experiencia cada día más internacional.

SECCION II

EL MODELO INGLES DE FORMACION DOCENTE. CAPACITACION PREVIA AL SERVICIO

A comienzos de la década de los 90 se introdujeron importantes reformas al sistema inglés. Estas reformas fueron objeto de polémica en ese entonces y entre algunas personas aún lo son. Si bien fuertemente arraigadas en las políticas del contexto inglés, ellas representaron una respuesta a algunos de los temas claves identificados en el escenario internacional descrito precedentemente. Por ejemplo, hubo un fuerte intento por diversificar las rutas que conducen a la enseñanza. Mientras que anteriormente toda la formación docente se había realizado mediante cursos presenciales en universidades y universidades de pregrado, hoy se están introduciendo programas nuevos. A aquellos estudiantes que contaban con alguna experiencia profesional –pero sin capacitación docente– se les permitió ingresar directamente a la pedagogía y tomar cursos de capacitación a tiempo parcial. La Universidad Nacional Abierta recibió fondos del gobierno para el lanzamiento de programas de formación inicial abiertos y a distancia para maestros de nivel primario y secundario (ver Leach y Moon, 2000). Esta iniciativa permitió que durante los años 90 se graduaran mil maestros por año.

El gobierno también introdujo regulaciones sobre la capacitación docente en las cuales se insistía que los maestros dedicaran una mayor cantidad de tiempo, que lo que hasta ese momento se acostumbraba, a la práctica profesional en las escuelas.

Asimismo, entraron en vigencia regulaciones que especificaban los resultados de las actividades de capacitación en tanto que se adoptaba un nuevo sistema nacional de inspección que cubría a todas las instituciones de capacitación, incluyendo a las universidades. Estos cambios introducidos por el gobierno conservador, han sido mantenidos por el gobierno laboralista del Primer Ministro Tony Blair.

Un examen de la situación presente nos permite rescatar algunas conclusiones generales:

- la mayoría de los docentes han sido formados y capacitados en instituciones de nivel universitario
- los requerimientos académicos y de capacitación de los maestros primarios y secundarios son comparables
- ha habido un importante cambio que va desde los cursos concurrentes de cuatro años de duración que integran aspectos académicos y pedagógicos, hacia el modelo consecutivo que incluye un título especializado de tres años seguido por un año de postgrado que conduce al certificado de docencia
- la educación primaria se ha tornado más popular que la educación secundaria en circunstancias que se ha reconocido oficialmente que existe una crisis que afecta el reclutamiento de maestros de nivel secundario para disciplinas como Matemática, Ciencias, Idiomas Extranjeros Modernos, Tecnología e incluso Inglés y Geografía
- los intentos por diversificar las rutas que conducen a la docencia se han multiplicado, a pesar de que el número de personas que opta por estas alternativas todavía es reducido.

En nuestra descripción de los diferentes aspectos de la formación y capacitación docente consideraremos tres áreas: las estructuras, el currículo y los incentivos para ingresar a la profesión docente.

LAS ESTRUCTURAS

La ruta principal hacia la docencia consiste en un curso de postgrado de un año de duración. Este curso se ofrece en universidades y su aprobación conduce a la condición de docente calificado. La universidad otorga el certificado aunque el otorgamiento formal de la condición docente reside en el Departamento de Educación Destrezas, un organismo del ministerio nacional

Una alternativa, también ofrecida a nivel universitario, se imparte en la forma de un curso de nivel superior generalmente de cuatro años de duración que conduce al título de Bachiller en Educación. Estos cursos tienen su origen en los cursos de nivel primario que anteriormente ofrecían los institutos pedagógicos. También se ofrecen cursos en algunas disciplinas de nivel secundario, si bien la oferta varía según la universidad.

El año 2000, 21.150 maestros ingresaron a través de cursos de postgrado (PGCE) de un año de duración comparados con 8.960 que lo hicieron a través de cursos que conducen al primer título universitario o de grado.

Actualmente, hay tres maneras adicionales de obtener la condición de docente calificado. Dos de ellas ya están en funcionamiento:

- a través de un consorcio de formación docente que privilegia el trabajo realizado en escuelas. El consorcio consiste en grupos de escuelas que voluntariamente se asocian con el fin de ofrecer cursos de preparación docente para alumnos graduados. Estas escuelas reciben por cada aspirante una suma de dinero levemente superior a la cifra entregada a las universidades. El consorcio es responsable por decidir cómo debe realizarse la capacitación y, si así lo desea, puede solicitar que una universidad acredite el curso.
- ingreso de graduados vía rápida: los alumnos graduados y altamente motivados para estudiar docencia pueden optar por circundar gran parte de la capacitación convencional y lograr rápidamente la condición de docente calificado participando en experiencias prácticas en varias escuelas.
- cursos flexibles, de postgrado: ésta es una nueva forma de planificación diversificada que tiene por objeto reclutar a un número sustancial de estudiantes a partir del año 2002: los cursos tienen una estructura modular y, al inicio, incluyen un importante componente de análisis de necesidades; quienes cuenten con experiencia docente previa, quizás en el extranjero, pueden hacer valer esta experiencia anterior y seguir una ruta que lleva a la calificación en forma mucho más rápida: esta ruta está mediada por la universidad, en tanto que la Universidad Abierta es lejos el mayor proveedor.

Por más de diez años, la Universidad Abierta ha estado capacitando a maestros a través de un nuevo modelo de aprendizaje abierto y a distancia basado en el trabajo realizado en las escuelas. A los estudiantes se les proporcionan recursos impresos y audiovisuales, cuentan con soportes interactivos y de Internet y deben cumplir períodos de práctica docente en las escuelas. Ellos también reciben el apoyo de los tutores y mentores de las propias escuelas.

Estos cursos han sido diseñados para personas que, habiendo elegido otras ocupaciones al comienzo de sus carreras, ingresan a la profesión docente a una edad más madura. El nivel de ingreso ha sido bastante bueno. Queda claro que si se ofrece una ruta a tiempo parcial que conduzca a la docencia, se podrá atraer a un nuevo tipo de persona. Por ejemplo, en la Universidad Abierta, las disciplinas que disfrutaban de más popularidad entre los estudiantes son las ciencias y la matemática. Si se ofrece la oportunidad de enseñar a mediados de la carrera, los prejuicios asociados con enseñar como una carrera, parecen disiparse. Y la información preliminar sugiere que estas personas se muestran más dispuestas a permanecer en la profesión con mayor frecuencia que aquellas que, con menos edad, siguen una ruta más convencional (Bird, 2002).

EL CURRÍCULO

En los cursos de postgrado y en los cursos para obtención del primer título universitario, el tiempo invertido en las escuelas se encuentra regulado (ver Tabla 1)

Tabla 1
Tiempo regulado que los instructores deben dedicar a la escuela –
después de cursos de grado y de postgrado

Cursos de 1 año – nivel primario	18 semanas
Cursos de 1 año – nivel secundario	24 semanas
Cursos de 3 años – nivel primario	24 semanas
Cursos de 3 años – nivel secundario	24 semanas
Cursos de 4 años – nivel primario	32 semanas
Cursos de 4 años – nivel secundario	32 semanas

El currículo regulado de los aspirantes al nivel primario tiene más contenido que el de los aspirantes al nivel secundario. Por ejemplo, el requerimiento de conocimientos de disciplinas es más amplio. En consecuencia, la proporción asociada con experiencias de enseñanza en las escuelas es menor.

Inglaterra, más que ningún otro país de Europa, está desarrollando modalidades más diversificadas para alcanzar la condición de docente calificado. Sin embargo, hasta la fecha, el número de estudiantes que ha optado por tomar estas nuevas rutas continúa siendo reducido. En el futuro previsible es probable que las universidades den capacitación, al menos, a cuatro de cada cinco maestros.

Un aspecto clave de los cambios recientes consiste en dar mucho más énfasis a las prácticas y experiencias adquiridas en la escuela. Es importante destacar que esto último es del agrado de los aspirantes. En estudios recientes, y tras la adopción del enfoque basado en el trabajo realizado en las escuelas, se ha constatado una opinión bastante más positiva sobre cómo ellos evalúan sus cursos.

Por lo tanto, un aspecto crítico del currículo es la calidad de la experiencia que puede ser proporcionada a través de las escuelas. En la actualidad, la mayoría de las universidades cuentan con esquemas altamente desarrollados que describen lo que debe ocurrir en las escuelas y la forma que toma el currículo dentro de la universidad. En la planificación e implementación de programas participan maestros experimentados de las propias escuelas. Es frecuente que en las escuelas, especialmente en las escuelas secundarias, un alto funcionario del personal docente tenga a su cargo, además de la coordinación del programa, a uno o a más aspirantes. Existen diversos tipos de asociaciones. En las visitas de los inspectores reales se evalúan las asociaciones en su conjunto como también los elementos que las componen.

Igualmente importante es el papel del maestro experimentado que hace las veces

de “mentor” para el aspirante. En la actualidad, el uso de mentores es una práctica común en una variedad de contextos profesionales y comerciales. En cierto sentido siempre ha existido, si bien su práctica ha tenido un carácter informal. En Inglaterra, apoyar a quienes se están capacitando ha sido una función tradicional del maestro. Sin embargo, conforme a las actuales regulaciones la utilización de mentores se ha formalizado y organizado en forma más profesional. Todas las universidades ofrecen algún tipo de capacitación para los mentores, incluyendo el papel que desempeñan en la evaluación de aspirantes durante el curso y al momento de finalizarlo. Un gran número de universidades ofrece cursos a quienes desean desempeñarse como mentores que también pueden contribuir a obtener una calificación profesional a nivel de postgrado (por ejemplo, un Magíster).

Un factor determinante en el currículo es la formación inicial según se refleja en la descripción de estándares, o en los resultados de capacitación, que toda institución de capacitación docente debe esforzarse por lograr. Éstos son establecidos por una agencia nacional responsable por proporcionar capacitación, la Agencia de Capacitación Docente (<http://www.canteach.gov.uk/>) y deben contar con la aprobación de los ministros antes de ser publicados. La Tabla 2 muestra una síntesis de los estándares vigentes al año 2002.

Por lo tanto, la formación inicial de docentes se ha transformado en un proceso mucho más instrumental –más práctico dirían algunos– que deja poco tiempo disponible para el trabajo especulativo en torno a la formulación de teorías educativas.

Si bien lo anterior rara vez ha sido expresado formalmente, los sucesivos gobiernos han mirado algunas de las nociones ortodoxas que se han presentado en la agenda internacional de formación docente con cierto menosprecio. Por ejemplo, a mediados de la década de los 90, las ideas acerca de la práctica reflexiva, o del profesional reflexivo, fueron objeto de fuertes críticas. A pesar de ello, muchos formadores de docentes se esfuerzan por mantener una perspectiva de autocrítica en su labor. Junto a esto, corrientes más recientes de pensamiento, influenciadas en gran parte por hechos acontecidos en los Estados Unidos, han tenido una profunda influencia.

En la actualidad, existe un gran interés sobre la perspectiva localizada y social del aprendizaje (Lave y Wenger, 1991; Wenger, 1998; Putnam y Borko, 2000). La idea de que los maestros trabajen al interior de comunidades de práctica que internamente proporcionen ambas formas de iniciación y además potencial para el desarrollo, se considera relevante tanto para la actividad de formación inicial como para el desarrollo profesional permanente. Si bien la retórica en torno a estos temas no está tan sólidamente establecida como en los Estados Unidos, su importancia crece gradualmente. Las formas que estas comunidades podrían adoptar son variadas, pese a que los propios “sujetos” (los matemáticos, científicos, historiadores) proporcionan una categoría organizadora. Esto coincide en cierto grado con el entusiasmo oficial del gobierno a favor de promover al “sujeto” –en lugar de la teoría educativa– como punto central de los programas profesionales y de formación inicial.

Tabla 2
Estándares de Formación Docente para el 2002

Descripción de Estándares	
Valores y prácticas profesionales	<p><i>El aspirante a maestro demuestra:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – una actitud positiva ante la perspectiva de ser docente y de responsabilidad por su aprendizaje; – el deseo de involucrarse en los aspectos más amplios de la vida de la escuela y de su comunidad; – una conducta profesional; – consideración y respeto por el personal docente y los alumnos. <ul style="list-style-type: none"> – el deseo de aprender a través de los materiales del curso, de sus asociaciones con el personal docente y de la autoevaluación, con el objeto de mejorar sus prácticas; – estar consciente de las responsabilidades legales de los maestros.
Conocimiento y comprensión	<p><i>El aspirante a maestro demuestra:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – el logro de objetivos ITP¹ en conocimiento de materias de estudio, TIC, alfabetismo y alfabetismo numérico; – un conocimiento general del Currículo Nacional y de los requerimientos para jóvenes mayores de 16 años; – en términos de sus disciplinas, comprensión de los programas de estudio contenidos en el Currículo Nacional. <ul style="list-style-type: none"> – comprensión de las teorías de aprendizaje y de los factores que inciden en el aprendizaje de los alumnos; – estar consciente de la diversidad de estrategias pedagógicas que permitan establecer un entorno de aprendizaje motivador y promover el buen comportamiento.
Planificación, expectativas y objetivos	<p><i>El aspirante a maestro demuestra que con la ayuda de un mentor puede producir detallados documentos de planificación para una lección individual que incluyen:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – objetivos apropiados de enseñanza-aprendizaje; – planificación para la evaluación; – concientización sobre temas de salud y seguridad. – estar consciente del conocimiento anterior del alumno; <ul style="list-style-type: none"> – estar consciente que los alumnos tienen distintas necesidades e intereses; – estar consciente de la gama de recursos disponibles, incluyendo las TIC.

¹ N. del T. "Institutional Testing Programme" (Programa Institucional de Pruebas).

Monitoreo y evaluación	<p><i>El aspirante a maestro demuestra:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – poseer una visión general de los requerimientos de evaluación y de exámenes contenidos en el Currículo Nacional; – comprensión de los propósitos y técnicas de las evaluaciones formativas; – estar consciente de la necesidad de registrar los logros del alumno. <p><i>Durante la instrucción, el maestro estudiante con ayuda de su mentor puede realizar una evaluación de su alumno que muestre:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – al alumno una inmediata y constructiva retroalimentación; – el uso de una variedad de técnicas de evaluación; – el reconocimiento que los alumnos poseen distintos niveles de logros; – evaluaciones que coincidan con objetivos de aprendizaje.
Enseñanza y gestión en el aula	<p><i>El maestro estudiante demuestra que con ayuda de su mentor puede enseñar lecciones completas y a pequeños grupos para mostrar:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – sólidos conocimientos de la materia de estudio; – que está consciente de la necesidad de hacer coincidir los objetivos de aprendizaje con las necesidades e intereses individuales de los alumnos; – una comprensión del Currículo Nacional y/o de los requerimientos nacionales de calificación, según sea apropiado; – una administración racional del tiempo; – que está consciente de las TIC; – el uso de espacios y recursos organizados en forma segura y cuidadosa; – una relación positiva con sus alumnos; – un entorno motivador de aprendizaje; – un uso consistente de reglas y rutinas relacionadas con el comportamiento del alumno. – objetivos de aprendizaje percibidos claramente por el alumno. – que está consciente del espectro de estrategias de enseñanza;

INCENTIVOS PARA INGRESAR A LA ENSEÑANZA

En Inglaterra, algo que ha caracterizado a la formación inicial de docentes es la crisis que afecta al reclutamiento de maestros de educación secundaria. Este problema no es exclusivo de Inglaterra. Muchos países han constatado que la atracción ejercida por las ocupaciones basadas en conocimientos orientados a las nuevas tecnologías ha disminuido sustancialmente la reserva que tradicionalmente había aportado la fuerza docente.

Otros factores agravantes en la Inglaterra de principios de siglo fueron el saludable estado de la economía y la relativamente pobre imagen que los medios de comu-

nicación dieron a la docencia. Las escuelas secundarias, en particular, a menudo son consideradas difíciles y exigentes en términos laborales. Esta apreciación ha afectado severamente a Inglaterra en las etapas de reclutamiento y empleo. Adicionalmente, junto a esto, las cifras demuestran que sólo tres de cada cuatro aspirantes a maestro ingresan a la profesión.

En el año 2000, el gobierno laboralista hizo frente a este problema otorgando una “beca de capacitación” a aspirantes de postgrado del orden de las 6.000 libras esterlinas. Los alumnos de postgrado que estudian pedagogía en matemática, ciencias, inglés, idiomas modernos, diseño y tecnología, y Tecnología de Información y Comunicación, reciben una cifra adicional como “broche de oro” de 4.000 libras esterlinas. Distintos acuerdos se han establecido en otras rutas educativas. No se contempla pago alguno para quienes toman cursos de grado² (otra señal de que el gobierno desea promover la adopción del modelo consecutivo).

Los problemas de reclutamiento y retención son críticos. Actualmente en Inglaterra la brecha producida por la insuficiencia de reclutas está siendo llenada por maestros procedentes de Australia, Nueva Zelanda y Sudáfrica. Algunos países europeos (los Países Bajos, Irlanda) también están aportando maestros.

El sistema de reclutamiento de maestros para su capacitación y la ruta posterior hacia el empleo como docente está organizado muy informalmente. Los aspirantes no cuentan con vínculo alguno con las estructuras educativas locales (como los de sus contrapartes de Francia y Alemania, por ejemplo). Los maestros no son considerados funcionarios públicos. Todas las vacantes de empleo son publicadas a nivel nacional y se otorgan a las personas seleccionadas después de haber competido con otros postulantes que forman parte de una reserva también de carácter nacional.

Es interesante destacar que, a pesar que el enfoque empleado para la formación y capacitación docente es altamente centralizado, ha habido poco interés por adoptar una organización centralizada para el reclutamiento y el empleo. Esta parte del sistema educacional continúa teniendo, como ha sido la tradición, carácter de “delegado” y es esencialmente libre. Cuánto tiempo durará esta situación dependerá de la gravedad que adquiera la crisis de reclutamiento. Hay indicaciones de que los pagos de incentivos y las extensas campañas publicitarias en diarios y televisión han aumentado el número de interesados en la docencia. En la Tabla 3 se muestran cómo han evolucionado las solicitudes para cursos de capacitación entre los años 2001 y 2002.

DESARROLLO PROFESIONAL PERMANENTE

La oferta formal e institucional de desarrollo profesional permanente (CPD³) o capacitación en servicio es mucho más reciente que la oferta de formación inicial de docen-

² Cursos de cuatro años que conducen al primer título universitario.

³ (CPD) Continuing Professional Development, según la sigla en inglés.

Tabla 3
Solicitudes para vacantes en cursos de capacitación 2001-2

	Materias de estudio de nivel secundario en Inglaterra y Gales		
	Agosto 2002	Agosto 2001	Evolución
Matemática	1,949	1,698	+251
Inglés	3,662	3,140	+522
Ciencias	3,575	3,670	-95
Idiomas extranjeros			
modernos	2,434	2,540	-106
Historia	1,942	1,963	-21
Geografía	1,186	1,217	-31
Tecnología	3,031	2,255	+776
Arte y diseño	1,790	1,636	+154
Religión	651	737	-86
Música	638	648	-10
Educación física	1,986	1,743	+243
Galés	40	43	-3
Todo de nivel secundario	24,465	22,589	+1,876
Todo de nivel primario	17,906	15,045	+2,861

tes. Históricamente la CPD (designación con que actualmente se conoce) ha contado con recursos mínimos. Su organización estaba principalmente a cargo de las Autoridades Locales de Educación (ALE) y las prácticas diferían marcadamente dentro del país. Han existido tres modalidades de oferta:

- apoyo de las ALE entregado por maestros consultores; la mayoría de las ALE cuenta dentro de su personal docente con un grupo que dirige los cursos y visita las escuelas. Este apoyo ha sido aplicado en forma sistemática sólo en forma reciente;
- apoyo basado en la escuela; en los últimos veinte años la noción de que la escuela en su conjunto es responsable por el desarrollo de todos los maestros ha tenido una creciente aceptación;
- universidades; la mayoría de las universidades ofrece alguna modalidad de CPD normalmente vinculada a títulos de postgrado o a nivel de Magíster, que involucra a un número relativamente pequeño de participantes.

En las décadas de los 70 y 80 se hicieron esfuerzos a nivel nacional para aumentar la importancia del CPD. A comienzos de los 70, el Informe James, una indagación nacional de alto nivel, propuso una radical transformación del CPD que incluía el derecho de los maestros a sabáticos y un enfoque hacia la oferta mucho más planificado.

Ninguna de las recomendaciones fue implementada. El gobierno laboralista que había organizado la indagación fue sucedido por una administración conservadora que se opuso debido a la cantidad de recursos que se verían implicados. Las ALE solían tomar fondos asignados al CPD y utilizarlos para otros fines. Después de 1990, se pueden constatar dos etapas de desarrollo:

Primero, se adoptó un enfoque más competitivo al financiamiento. El gobierno asignaba sumas de dinero para ser utilizadas en áreas específicas (por ejemplo, en la gestión escolar) y le hacía saber a las ALE que si necesitaban fondos debían “licitarlos” y luego garantizar que el dinero se invertiría para el propósito que fuera asignado.

Segundo, el gobierno presionó a las ALE para que traspasara los presupuestos generales para iniciativas CPD a las escuelas y permitiera a las propias escuelas decidir cómo invertir los recursos. Por consiguiente, en el área del CPD se puede observar la manifestación de otra iniciativa de política perseguida tanto por el gobierno laboralista como por el conservador, específicamente la privatización de los servicios.

En la actualidad, la mayoría de las ALE organizan sus asesoría como si fueran organizaciones comerciales autónomas. Los ingresos tienen su origen en la compra de programas CPD que realizan las escuelas y en las inspecciones (en Inglaterra las inspecciones de las escuelas son efectuadas por grupos privados coordinados por la Oficina Nacional de Estándares Educativos, OFSTED).

En la actualidad, se espera que las escuelas elaboren sus propios planes de desarrollo escolar y que éstos sean actualizados en forma periódica. En cada inspección (en la actualidad, cada cuatro años) se revisa la calidad de estos planes, incluyendo la planificación de los programas CPD. La política apunta a hacer de la escuela una unidad autónoma y responsable por la adquisición de servicios tales como el CPD. Si bien en las áreas de alfabetismo y capacitación en TIC se cuenta con programas nacionales y regionales, con frecuencia la oferta será determinada por la competencia y por situaciones de mercado.

Por ejemplo, entre el año 2000 y 2003 se creó un programa nacional para la capacitación de educadores en el uso de TIC para la enseñanza y el aprendizaje (es decir, más allá de las destrezas básicas) con un presupuesto de 230 millones de libras esterlinas. El modelo adoptado (en todo el Reino Unido) consistía en crear una especificación para la capacitación, invitar a las organizaciones a presentarse para ser acreditadas conforme a dicha especificación y posteriormente dar a las escuelas libertad de acción para adquirir la capacitación entre los que figuraban en el listado de instituciones acreditadas.

En el año 2002, el gobierno laboralista impulsó una consulta nacional sobre el tema *Professional Development: support for teachers and learning* (Desarrollo Profesional: apoyo a los docentes y al aprendizaje). En este documento se proponen diez principios como fundamento a una política nacional del CPD:

- que los maestros eficientes “hagan suyo” el desarrollo profesional, le “otorguen una alta prioridad” y que las escuelas y los maestros compartan la responsabilidad y el compromiso con el desarrollo, con el apoyo del gobierno;

- que el desarrollo profesional se concentre en “elevar los estándares” en el aula y con este fin considere objetivos diseñados para mejorar el aprendizaje de los alumnos, como también en promover destrezas profesionales más amplias tales como trabajar en cooperación con asociados externos;
- que se disponga de un “amplio espectro de oportunidades de desarrollo” para satisfacer las distintas necesidades;
- que haya “igualdad de oportunidad” para el desarrollo profesional;
- que los maestros “aprendan durante la ejecución del empleo y que aprendan de los mejores”, es decir, trabajando junto a otros profesionales en el aula;
- que se deben hacer esfuerzos permanentes para buscar “mejores formas de utilizar el tiempo y los recursos” disponibles para el desarrollo profesional;
- que la TIC debe “tener un papel central” en el apoyo de oportunidades de autoaprendizaje en la oportunidad y en el lugar convenientes para cada persona;
- que el desarrollo profesional debe tener una “alta calidad” y que los maestros y las escuelas deben ser clientes que sepan discernir;
- que una “buena planificación y evaluación” son esenciales para optimizar el desarrollo profesional;
- que la “información” sobre lecciones aprendidas y buenas prácticas debe ser “extensamente compartida”, optimizando de esa forma el potencial de las TCI.

En el proceso de consulta que se realizara posteriormente, el gobierno informó que el 90% de los encuestados manifestaron su acuerdo con estos principios. En los años 2000 y 2002 dos importantes documentos de política establecieron los marcos del CPD: *Teachers: meeting the challenge of change* (DfEE, 2000) (Docentes: haciendo frente a los desafíos del cambio) y *Learning and Teaching: A strategy for professional development* (DfEE, 2001) (Aprendizaje y Enseñanza: Una estrategia de desarrollo profesional).

Para quienes no estén familiarizados con el contexto inglés es importante destacar tres aspectos de política. Primero, hoy más que nunca antes, la dirección de la formación docente en general y del desarrollo profesional permanente en particular está controlada al nivel central. Si bien las escuelas y los docentes son libres de desarrollar sus competencias en forma independiente, en muchos temas deben referirse a la agenda nacional. En este ámbito, el gobierno ejerce control a través de las asignaciones de recursos y más específicamente a través de las inspecciones de que es objeto el régimen de cada escuela. El ministerio, y no la Agencia de Capacitación Docente, controla el CPD, a pesar de que se ha creado un Consejo General de Enseñanza que, de tener más autonomía, podría desempeñar un papel de importancia en la planificación del CPD.

Segundo, la agenda orientada a reformar las escuelas y elevar los estándares está directamente vinculada a un uso de mercado, a la competitividad y a la adaptación de competencias privadas y comerciales al servicio educativo. La incorporación de las competencias del sector privado al sector público fue un compromiso explícito del manifiesto del Partido Laborista que llevó a Tony Blair a una contundente victoria.

Tercero, el desarrollo profesional está siendo vinculado, tanto local como nacionalmente, a sistemas de monitoreo y evaluación como también, pese a las estridentes objeciones de algunos sindicatos docentes, a los niveles salariales.

El desempeño laboral de los maestros debe ser evaluado anualmente y su resultado puede llevar a remuneraciones adicionales, a discreción de sus superiores. Dentro de esta evaluación, el CPD es un elemento clave. Actualmente (2001) se han asignado 290 millones de libras esterlinas al desarrollo profesional y otros 170 millones, destinados a la enseñanza de alfabetismo y alfabetismo numérico –prioridades presentes del gobierno–, contemplan, en su mayor parte, actividades de desarrollo profesional. En forma adicional a los recursos traspasados a las escuelas (a través de un mecanismo llamado “The Standards Fund” [Fondo para Estándares]), se han introducido una serie de iniciativas del CPD, entre las que se cuentan:

- la creación de una Universidad Nacional de Pre-Grado real y virtual orientada a la educación
- el otorgamiento de subsidios anuales a 5.000 maestros con el fin de participar en un Programa Internacional de Desarrollo Profesional para Docentes
- el otorgamiento de Becas para la Investigación de Mejores Prácticas
- la creación de becas para docentes por montos entre 500 y 700 libras esterlinas para ejecutar proyectos de desarrollo profesional.

El gobierno también ha introducido un “Código de Práctica” que establece criterios que garantizan la calidad del CPD. Asimismo, toda iniciativa CPD que esté haciendo uso de fondos gubernamentales debe ser inspeccionada. También se tienen grandes expectativas sobre el uso de TIC en el desarrollo profesional. Se ha creado un Instituto Pedagógico virtual de alcance nacional, si bien hasta el año 2001 su uso ha sido relativamente modesto.

Por lo tanto, se espera que el maestro de una escuela subsidiada (en Inglaterra, un porcentaje levemente superior al 93 % de los estudiantes asiste a escuelas subsidiadas, financiadas por el gobierno) una vez finalizada su etapa de formación inicial tenga la siguiente experiencia CPD formal a lo largo de su carrera:

- apoyo durante el primer año de “formación inicial” conforme a especificaciones gubernamentales que regulan los certificados de titularidad; el 10 % de la semana debe dedicarse a esta actividad. Los fondos son provistos por las ALE y la aprobación del programa es monitoreada por los profesores jefes;
- después de 7 a 9 años de docencia es posible presentar una solicitud de “evaluación de umbral”. Se otorga una remuneración adicional si el maestro puede dar evidencia de cómo cumple los ocho estándares nacionales de umbral para una enseñanza efectiva;
- los maestros también pueden presentar una solicitud para optar al nivel de “Docente de Destrezas Avanzadas” y, donde deban mostrar un alto nivel de desempeño en el aula, una vez más pueden recibir una remuneración adicional;
- en la actualidad la Universidad (Pre-Grado) Nacional de Liderazgo ofrece capacitación en liderazgo, disciplina que es obligatoria para los docentes que aspiran a una jefatura.

La mayor parte del apoyo CPD hoy proviene –internamente dentro de la escuela– a través de organizaciones privadas de capacitación o a través de las ALE. Las universidades desempeñan un papel relativamente pequeño en esta área, pese a que un gran número de maestros, a menudo por cuenta propia, estudian para obtener un mayor grado de calificación en diferentes aspectos de la educación. Sin embargo, las universidades no están impedidas de competir en el sector privado del mercado CPD. El grado en que lo hagan será una de las novedades interesantes de los próximos años.

RESULTADOS DE LAS POLITICAS ADOPTADAS

Los cambios que ha experimentado la formación docente en Inglaterra revelan cinco ejes principales de política que pueden utilizarse como base de comparación con experiencias realizadas en otros lugares. En resumen:

LAS UNIVERSIDADES CONTINÚAN SIENDO LAS PRINCIPALES PRESTADORAS DE SERVICIOS DE FORMACIÓN INICIAL A NIVEL DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA

A pesar de los grandes esfuerzos que se realizan para diversificar la oferta, la infraestructura del sector universitario aún aporta la gran mayoría de maestros calificados. La relación entre el gobierno y los formadores de docentes del sector universitario está caracterizada por cierta inquietud. En los próximos años podríamos ver cambios si las nuevas rutas que conducen a la docencia atraen a un número sustancialmente mayor de candidatos.

ACTUALMENTE LA FORMACIÓN DOCENTE SE ENCUENTRA ALTAMENTE CENTRALIZADA Y REGULADA

Veinte años atrás el gobierno tenía poca participación en iniciativas de formación inicial o de CPD. En forma drástica, las reformas del gobierno laboralista y conservador nuevamente han puesto la toma de decisiones en las manos de Londres y bajo el control del ministerio. Esto incluye el control de toda la oferta de formación inicial proporcionada por las universidades. En los años venideros será interesante observar cuánto tiempo dura este control tan rígido sobre un sistema que tradicionalmente ha sido delegado.

LA FORMACIÓN INICIAL Y EL CPD BASADO EN TRABAJO EN LAS ESCUELAS HOY ES AMPLIAMENTE ACEPTADO POR TODOS LOS SECTORES

En el futuro previsible, es difícil concebir un alejamiento del enfoque basado en el trabajo en las escuelas y el desarrollo de estándares y competencias explícitas con él

vinculado: el fácil acceso a las TIC interactivas puede reforzar este enfoque. En ese contexto, la importancia de utilizar mentores en programas de formación inicial puede extenderse a los programas CPD como parte del proceso.

EL RECLUTAMIENTO DE MAESTROS CONTINÚA SIENDO UN IMPORTANTE DESAFÍO NACIONAL

Mientras que el reclutamiento de docentes para el nivel primario de educación ya se encuentra relativamente estabilizado, atraer a docentes potenciales al nivel secundario constituye un problema enorme. Es difícil decir hasta qué punto es esto consecuencia de una economía sólida y de la percepción pública de las dificultades que hoy representa trabajar en escuelas secundarias o, más bien, el reflejo de un alejamiento más profundo y sistemático de la docencia como profesión.

LAS POLÍTICAS DE FORMACIÓN DOCENTE SE ENCUENTRAN ESTRECHAMENTE LIGADAS A ESTRATEGIAS NACIONALES ORIENTADAS A MEJORAR LOS ESTÁNDARES Y EL FUNCIONAMIENTO DE LAS ESCUELAS

Lo anterior se desprende de la afirmación que hicieramos sobre la centralización del control. Uno de los principales aspectos de esta política es la creación de vínculos y mecanismos que garanticen la responsabilidad por los resultados entre las diversas partes del sistema. Si bien esto es fácil de lograr a nivel de política nacional, a nivel local la implementación de lo que ha sido llamado “pensamiento en conjunto” puede ser algo más problemático. Las principales reformas descritas en el estudio de casos son demasiado recientes como para emitir opiniones.

La competitividad, el enfoque de mercado y la participación del sector privado se consideran factores que contribuyen a mejorar la calidad de los maestros que ingresan a la profesión y los objetivos de desarrollo profesional que el maestro debe alcanzar durante su carrera.

Actualmente, los cursos de formación inicial son sujetos a inspección para luego ser calificados. Los resultados se publican como tablas de clasificación. El CPD se compra y vende dentro de un contexto de mercado del cual las universidades están mayoritariamente ausentes. El gobierno percibe al sector privado como un vehículo para rejuvenecer a los servicios públicos y a la educación en particular. El grado de éxito que esto tenga (incluso, cómo juzgar este éxito) y su impacto en otras modalidades de oferta (las universidades y la formación inicial, las ALE con respecto al CPD) será una de las interrogantes de política que los próximos años deberán responder.

SECCION III

LA RELEVANCIA DEL MODELO INGLES DE FORMACION DOCENTE ANTE CONTEXTOS INTERNACIONALES

El modelo inglés no constituye un caso único. Muchos aspectos de él se han inspirado en ideas e influencias de otras partes del mundo. Sin embargo, dicho modelo logra reunir estas influencias en una yuxtaposición muy particular que ha concitado interés más allá de sus fronteras.

Entre sus características más importantes se destaca el movimiento encaminado a convertir la capacitación en una actividad más pragmática de trabajo en las escuelas y un currículo estructurado en torno a estándares o resultados explícitos. Nuevos tipos de asociaciones se han establecido entre las escuelas y las instituciones de capacitación. Hubo necesidad de desarrollar en las escuelas el rol de apoyo proporcionado por el “mentor”. Los aspirantes a maestro han respondido favorablemente al modelo y, desde la perspectiva de la escuela, los beneficios en términos del desarrollo del personal docente parecen haber aumentado.

La utilización de los nuevos modelos de educación abierta y a distancia basados en el trabajo realizado en las escuelas, originalmente promovidos por la Universidad Abierta, ahora parecen ser relevantes a una mayor audiencia. En la Sección I se plantea que si se desea satisfacer las necesidades de formación inicial y en servicio de los docentes, la capacitación basada en el trabajo en las escuelas debe ser expandida. Las estadísticas muestran fríamente que éste representa un desafío específico en los países en desarrollo. La necesidad de mejorar la calidad profesional del docente ante un creciente aumento de las matrículas de educación primaria, reviste particular importancia.

Los modelos tradicionales de capacitación asumen que el aspirante recibe instrucción “fuera” de la escuela. Los modelos tradicionales de desarrollo profesional y en servicio asumen que el maestro “abandona” el aula para ir a un centro o institución de formación. Dada la escala de la demanda, en los años futuros no se dispondrá de los recursos necesarios para perpetuar dicho modelo

Del análisis presentado en la Sección I se desprende que será necesario implementar nuevas formas de capacitación basada en el trabajo en escuelas, lo cual inevitablemente implica el uso de modalidades de educación abiertas y a distancia y de tecnología de información y comunicación (Moon, B. 2001; Leach, 2000). La experiencia inglesa, que se apoya en un currículo de formación docente políticamente centrado en estándares, tiene relevancia particularmente donde ha sido aplicado a escala a nivel de sistemas nacionales

En este contexto, una serie de países han utilizado estas ideas y competencias en el diseño de nuevos programas.

En la provincia sudafricana del Cabo Oriental, maestros de educación primaria y

secundaria que no reúnen las calificaciones necesarias están siendo capacitados por la Universidad de Fort Hare utilizando este enfoque. En California, maestros de educación básica no capacitados están recibiendo instrucción basada en el trabajo en escuelas a través de la Universidad Estatal que utiliza un modelo de educación abierta y a distancia.

En Albania, miles de docentes han participado en un programa de desarrollo profesional abierto y a distancia, como parte de una reestructuración nacional del sistema educacional. En Egipto, se administró un Programa piloto de Mejoramiento Educacional para maestros de educación primaria, para posteriormente ampliarlo a todo el país a través de un modelo de educación abierta, con apoyo, y basado en el trabajo en escuelas. Más recientemente, la Universidad Abierta (RU) fundada por el Departamento de Desarrollo Internacional del Reino Unido ha estado trabajando con instituciones y escuelas en Egipto y Sudáfrica en la preparación de un programa piloto sobre cómo pueden las nuevas tecnologías, en la medida que el acceso y la conectividad se hagan cada vez mayores, contribuir al desarrollo de la capacitación basada en el trabajo en escuelas.

Sobre la base de ideas puestas a prueba en otras partes del mundo, el proyecto Enlaces de Chile (Potashnick, M., 1996) que enseña en zonas rurales remotas a través del Programa Digital para el Mejoramiento de la Educación (DEEP), se vale de computadoras portátiles para dar soporte a los alfabetizadores que trabajan en el nivel primario de educación (Leach y Moon, 2002).

Está claro que las nuevas alternativas de tecnología y comunicación tienen un enorme potencial para el desarrollo de estrategias de capacitación basadas en el trabajo en escuelas. Estas tecnologías, particularmente gracias a su transformación en tecnologías telefónicas celulares, se están diseminando en forma acelerada.

La comunidad internacional de formación docente aún se muestra reticente – particularmente en contextos específicos de política– a invertir para investigar qué potencial pueden tener. Sin embargo, se ha hecho una fuerte crítica (ver, por ejemplo, Sen, A., 1999) de la visión que “algunas formas de desarrollo y progreso humanos constituyen una suerte de lujo que sólo los países ricos pueden permitirse”. Este es un importante tema de debate que deja clara la necesidad de realizar más experimentos como los estudios pilotos de los proyectos Enlaces y DEEP (Leach y Moon, 2002)

Se puede concluir de este análisis que ningún modelo particular, ni el inglés ni ninguno otro, podrá satisfacer las necesidades de los millones de maestros que actualmente trabajan – o que se preparan para hacerlo – dentro de un sistema escolar que se expande globalmente. Sin embargo, se cuenta con estructuras de política y modelos prácticos (enfoques basados en el trabajo en escuelas, por ejemplo) que han sido –y están siendo– puestos a prueba y que se inspiran en nuevas conjeturas sobre cómo proporcionar formación y capacitación a docentes. El debate sobre estos temas necesita ser ampliado.

BIBLIOGRAFIA

- Bird, E. (2002) 'A mature contribution to science and mathematics teacher supply: issues and implications' en Donnelly, J. (ed.) *The Supply of School Mathematics and Science Teachers. Issues, Evidence and Policy Options*, Centre for Studies in Science and Mathematics Education, University of Leeds.
- Bruner, J. (1996) *The Culture of Education*, Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991) *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Leach, J. and Moon, B. (2000) 'Changing paradigms in teacher education: a case study of innovation and change' en Scott, A. and Freeman-Moir, J. (eds.) *Tomorrow's Teachers*, Christchurch, Canterbury University Press.
- Leach, J. (2000) 'Breaking the silence: the role of technology and community in leading professional development' en Moon, B., Bird, E. and Butcher, J. (eds.) *Leading Professional Development*, Paul Chapman, London.
- Moon, B. (1996). 'Practical experience in teacher education: charting a European agenda', *European Journal of Teacher Education*, 19:3, pp. 217-250.
- Moon, B. (1997) 'Open learning and new technologies in teacher education: new paradigms for development', *European Journal of Teacher Education*, 20:1.
- Moon, B. (2000) 'The Open Learning Environment. A new paradigm for international developments in teacher education' in Moon, B., Ben Peretz, M. and Brown, S. (eds.) *Routledge International Companion to Education*, London, Routledge.
- Moon, B., Bird, E. and Butcher, J. (eds.) (2000) *Leading Professional Development in Education*, London, Routledge/Falmer.
- Neave, G. (1992) *The Teaching Nation. Prospects for Teachers in the European Community*, Oxford, Pergamon.
- Potashnick, M. (1996) 'Chile's learning network', *Education and Technology Series*, 1(2), Washington DC, World Bank.
- Putnam, R. T. and Borko, H. (2000) 'What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning?', *Educational Researcher*, 29 (1), pp. 4-15.
- Sen, A (1999) *Development as Freedom*, Oxford, Oxford University Press.
- South African Ministry of Education (1996) *National Policy on Teacher Supply, Utilization and Development*, Pretoria.
- Unicef (2000) *The Progress of Nations 2000*.
- Wenger, E. (1998) *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*, Cambridge, Cambridge University Press.

Formación docente en Israel

*Dr. Drori Ganiel**

El presente ciclo lectivo en Israel se inició el 01/09/02 y finalizará el 30/06/03.

Este año concurren a clase 1.693.000 alumnos (jardín de infantes - 323.000; primaria - 772.000; ciclo intermedio - 248.000; y ciclo superior - 350.000) en 4.323 diferentes instituciones educativas en las cuales enseñan 119.000 docentes y 12.300 maestras jardineras.

Israel es un Estado pequeño, que enfrenta problemas complejos, que absorbió en la última década cerca de un millón de nuevos inmigrantes (una cuarta parte de su población), que fueron incorporados rápidamente en la sociedad israelí. El país sigue desarrollándose y desarrollando un sistema educativo de calidad, que aspira a la excelencia mediante el tratamiento de los diversos temas y desafíos que se le presentan.

La educación se encuentra a la cabeza del orden de prioridades nacionales, y parte ostensible de la inversión se hace en la capacitación docente.

En el Ministerio de Educación a cargo de la ministra Limor Livnat y la directora general Ronit Tirosh, existe un Departamento de Formación, Capacitación y Orientación para educadores dirigido por el doctor Itzik Tomer. Este director es responsable

* Dr. Drori Ganiel. Licenciado en Psicología. Master y Doctor en Biblia de la Universidad de Cardiff en Inglaterra. Director de escuelas en Israel y en varias partes del mundo: Chile, Paris, Moscú. Presidente de la Dirección de Educación en Eilat, Israel, y Presidente de la Comisión Pedagógica de la organización de los Departamentos de educación en Israel.

de toda la formación de docentes, capacitación y orientación, los centros pedagógicos y el Centro para el Desarrollo de Educadores Jerárquicos.

En la primera parte del presente documento se realiza un análisis del perfil de quienes estudian en el sistema de formación de educadores: tipo de estudiantes, condiciones de admisión, estructura de los estudios y las asignaturas, duración de los estudios y talleres, la práctica profesional y el trabajo que se lleva a cabo, así como de los estudios para el segundo título de grado (maestría).

En la segunda parte se analizan brevemente las orientaciones actuales del sistema de capacitación para la docencia en el Estado de Israel.

En la tercera parte del documento, que se ocupa del ámbito del perfeccionamiento, me referiré a la actividad que se lleva a cabo en el sistema de desarrollo de educadores jerárquicos, como muestra representativa de este tema.

FORMACION DE DOCENTES

El sistema de capacitación de educadores ha pasado durante las últimas dos décadas por un proceso de incremento de la formación universitaria. Actualmente, la mayoría de los institutos de enseñanza son instituciones de nivel universitario, que otorgan a los egresados título de grado.

*TIPO DE ESTUDIANTES EN INSTITUCIONES DE FORMACION**

Hay tres tipos de estudiantes, de acuerdo a los siguientes tres marcos de formación:

- Estudiantes de preparatoria: programa de preparación para completar el certificado de bachillerato, u optimización de calificaciones de bachillerato, para ser aceptados como alumnos regulares en instituciones de formación de educadores.
Estudios para la obtención del título “bachiller en educación” (B.ED.) y para el certificado docente (equivale a una Licenciatura, de tres a cuatro años de estudios universitarios)
- Asimismo estudian en planes especiales:
 - maestros para ciudades en desarrollo (Plan Maof).
 - maestras soldado dos años de estudio para soldados, conjuntamente con el cumplimiento del servicio militar en una unidad de maestras a nivel nacional del Ejército de Defensa de Israel.

* En las universidades existe también el programa de capacitación. La obtención de un certificado docente para ejercer la docencia en el ciclo superior secundario está condicionada a tener previamente título de una maestría de una universidad reconocida.

- maestras del Servicio Nacional.(servicio que prestan las jóvenes religiosas a la sociedad, en lugar de cumplir con el Servicio Militar).
- maestros inmigrantes estudios de adecuación de maestros inmigrantes con título docente (hasta 3 años en Israel).
- maestros y maestras jardineras para la diáspora plan de estudios anual o bianual especial.
- Plan de excelencia educativa.
- adecuación de universitarios para la docencia.
- continuidad en los estudios de maestros y maestras jardineras en actividad.
- estudios de formación para ampliar el certificado docente-maestros en actividad, con título docente, para los cuales el objetivo de los estudios es ampliar el ámbito de la especialidad o transformarlo en un programa educativo diferente.
- maestros activos con formación académica, poseedores de títulos sin certificado docente, con antigüedad en la docencia superior a los dos años, con el objetivo de obtener mediante estos estudios un primer título docente.
- capacitación-docentes en actividad, con título docente, cuyos estudios tienen como objetivo la capacitación, concentración de asignaturas u otros objetivos.

RECEPCION DE POSTULANTES PARA ESTUDIOS REGULARES

- Edad, se aceptan postulantes con 18 años cumplidos (generalmente hasta después del servicio militar). Las instituciones pueden aumentar el mínimo de edad de inicio, basándose en consideraciones pedagógicas.
Se recomienda recibir postulantes de hasta una edad de 40 años (como estudiantes regulares) y hasta 45 años (como estudiantes de continuidad). Se pueden recibir postulantes por sobre esta edad, con la condición que se presenten ante un comisión de admisión.
- Certificado de bachillerato - en todos los programas y capacitaciones se admitirán solamente postulantes con certificado de bachillerato.
 - Quienes no poseen certificado de bachillerato reciben una prórroga para completar el mismo. Los postulantes que aprobaron satisfactoriamente el examen de clasificación a nivel nacional con una calificación compuesta de 85 puntos por lo menos, que adeudan examen final de bachillerato en una sola materia, son admitidos en los estudios regulares, con la condición de completar el examen pendiente durante su primer año de estudio.
El estudiante no puede continuar el segundo año de la carrera si no presenta su certificado de bachillerato.
 - Postulantes mayores de 30 años sin certificado de bachillerato. Todo postu-

lante que desee cursar estudios, mayor de 30 años y que no posea certificado de bachillerato, que haya obtenido en el examen de nivel una calificación de 85 puntos o superior, o en el examen psicométrico una calificación de 85 puntos o superior, se puede inscribir como estudiante del curso preparatorio. Este postulante debe aprobar el ciclo de estudios preparatorios para estudios universitarios, que tienen lugar en la institución académica misma y bajo su responsabilidad, antes del inicio de los estudios. La duración del ciclo es de 12 horas semestrales, como se detalla a continuación:

Curso	Duración (horas semestrales)
Inglés	2 cursos obligatorios
Conocimiento del pueblo y la tierra	2 cursos obligatorios
Hebreo/Árabe	2 cursos obligatorios
Doctrina académica	2 cursos obligatorios
Ciencia y tecnología	2 cursos a elección de los 3
Ventana a la matemática	propuestos, de acuerdo a la
Introducción al pensamiento de Israel	temática de estudio

- Examen de selección nacional
 - General. Las reglas del examen de selección nacional sirven como examen de admisión obligatorio para los postulantes a estudios regulares en una institución de formación de educadores. Este examen está destinado a posibilitar la recepción de postulantes que tengan la capacidad de cumplir con las exigencias curriculares de un instituto universitario de formación de docentes. Los postulantes a educadores son admitidos de acuerdo a un método de selección que se basa en la combinación de las notas obtenidas en los exámenes de bachillerato y los resultados obtenidos en el examen de admisión/psicométrico. La calificación que posibilita la admisión para estudiar en un instituto universitario de formación de docentes es de 85 puntos. La nota de examen tiene validez durante los 7 años inmediatos posteriores a la fecha del examen. El postulante puede presentarse al examen de selección nacional en cualquier institución, pero solamente en dos turnos en un mismo año.
 - Están exentos del examen de selección nacional los siguientes postulantes: Los poseedores de un título universitario reconocido por el Consejo de Educación Superior, o título universitario reconocido por medio de la Unidad de Evaluación de Títulos y Diplomas del Ministerio de Educación. El que tiene el título de Rabino. El poseedor de un certificado docente.
 - La calificación, la calificación compuesta es un promedio simple de la nota

obtenida en el examen de bachillerato (70 puntos por lo menos) y de la nota obtenida en el examen de admisión (70 puntos por lo menos), o la obtenida en el examen psicométrico.

Los postulantes cuya nota compuesta es de 85 puntos como mínimo podrán continuar los trámites de ingreso.

Las directivas para calcular una calificación de bachillerato compuesto. La calificación de bachillerato compuesto se basa en las calificaciones y la cantidad de unidades de estudio en las siguientes materias:

Biblia

Educación Cívica

Inglés

Matemática

Expresión en hebreo

Historia (incluye historia del pueblo judío)

Otras materias que no se encuentran en el listado precedente y que los estudiantes rindieron con programas de más de 4 unidades de estudio como mínimo, que contribuyen al bachillerato compuesto.

- Lengua y Expresión hebreo/árabe –estudios profundizados–. Todo aquel que haya aprobado los exámenes de bachillerato de Lengua y Expresión y posea los restantes requisitos de admisión, tiene derecho a postularse para cursar estudios en un instituto de formación docente.

Todos los que se forman como docentes en institutos educativos están obligados al estudio profundizado del idioma hebreo/árabe.

Quienes se forman para la docencia se clasificarán en 3 niveles:

Nivel A - básico - estudian 6 horas semanales.

Nivel B - intermedio - estudian 4 horas semanales

Nivel C - alto - estudian 2 horas semanales

- Inglés con orientación universitaria, a partir del ciclo lectivo 2000 se lleva a cabo un examen de clasificación para los grupos de estudio de inglés con orientación universitaria, adjunto al examen de admisión obligatorio.

Todos los que se forman como docentes se clasificarán en 6 niveles:

Nivel básico - estudiarán 11 horas semanales

Nivel intermedio 1 - estudiarán 8 horas semanales

Nivel intermedio 2 - estudiarán 6 horas semanales

Nivel avanzado 1 - estudiarán 4 horas semanales

Nivel avanzado 2 - estudiarán 2 horas semanales

- Condiciones de admisión institucionales. Toda institución de formación tiene derecho a establecer como condición de admisión una calificación de bachillerato en una materia determinada, o una cantidad mínima de unidades de estudio en una materia determinada, o una nota promedio de bachillerato, por encima de los requisitos generales. Asimismo puede establecer como

condición de ingreso una nota superior a los 85 puntos, para la institución en general o para una orientación/especialización determinada más allá de las exigencias generales.

El consejo de admisión de la institución entrevistará a cada postulante para examinar su adecuación a la docencia.

- La institución que otorga el título universitario y el certificado habilitante como docente detalla el programa de estudios que el estudiante debe completar de acuerdo a las exigencias de la institución:

Cantidad de horas, temas de estudio, tipos de cursos (como ser talleres, seminarios y pro-seminarios), proyectos y trabajos de tesis. Una copia del plan de estudios es entregada al estudiante.

ARANCELES

El plan de estudios de 4 años de duración para la obtención del título “Bachiller en Educación” (B.ED.) obliga al pago de un arancel completo en cada uno de los años de estudio y de acuerdo al valor monetario en cada año de estudio, dando un total del 400% de arancel.

SISTEMA DE SUBSIDIOS (SU OBJETIVO ES AYUDAR A POBLACIONES PREFERENCIALES)

Condiciones para hacerse acreedores a becas para maestros de ciudades en desarrollo o para beca preferencial.

- Estudiantes nuevos - años 1° a 3°.
Se da prioridad a estudiantes que hayan finalizado su servicio militar obligatorio y a estudiantes en zonas de prioridad nacional.
- Estudiantes que continúan - años 2° - 4° (en condiciones determinadas).
- Las condiciones a que se comprometen quienes reciben una beca dependen de las necesidades de las ciudades en desarrollo o de la beca preferencial.
En general, el estudiante se compromete a estudiar en un plan universitario de 4 años de duración continuo, para obtener el primer título de grado “Bachiller en Educación (B.ED). Asimismo, se compromete a trabajar un año en docencia por cada año de beca concedida en su área de especialización en el tema en el que le fuera otorgada la beca, inmediatamente a la finalización de los estudios. La orientación del egresado al puesto de trabajo se realiza de acuerdo a las necesidades del sistema, y por medio del Ministerio de Educación, priorizando el distrito norte o sur, o las zonas de preferencia nacional.

ESTRUCTURA DE LOS ESTUDIOS PARA ESTUDIANTES REGULARES SIN CERTIFICADO DOCENTE

DESTINADO A:

- Bachiller en educación.
- Certificado docente para ejercer la docencia al poseedor de un título universitario reconocido por el Consejo de Educación Superior o título universitario reconocido por la Unidad de Evaluación de Títulos y Diplomas del Ministerio de Educación.
- Para el Plan de Maestro habilitado para enseñar las asignaturas hebreas y asignaturas hebreas en la diáspora, ver acápite “Plan de estudios abreviados”.
- Estudiantes que continúan - para el título “bachiller en educación” exclusivamente.

PLANES Y ESPECIALIZACIONES

El plan es un marco de estudios que habilita para la enseñanza para una franja etaria determinada en el sistema educativo.

Especializaciones: la especialidad es una materia de enseñanza o área de enseñanza, que asiste a la enseñanza en el marco de la escuela, y para la cual se forma el estudiante dentro de un marco de 18 a 244 horas anuales para el título “bachiller en educación” de acuerdo al plan universitario autorizado por el Consejo de Educación Superior.

Detalle de especialidades: de acuerdo al N° de código

Cod. Materia	Cod. Materia
013 Historia	150 Arte y teatro
022 Judaísmo	152 Arte escénico
024 Pensamiento de Israel	153 Drama y expresión creativa
025 Tecnologías de la información	154 Educación creativa
026 Biblia	155 Movimiento y Danza
027 Tradición oral	158 Cinematografía
032 Idioma hebreo	159 Navegación, deportes náuticos
035 Literatura hebrea y general	160 Tiempo libre y recreación activa
042 Geografía	161 Educación comunitaria y promoción de la salud
044 Conocimiento del pueblo, la tierra y el estado	162 Contabilidad
045 Estudios de Israel	165 Administración y contabilidad

048	Ciencias sociales	168	Administración y secretaría
049	Turismo, hotelería y recreación	172	Educación de adultos
052	Estudios islámicos	173	Religión cristiana
062	Inglés	175	Educación complementaria
065	Literatura hebrea	177	Promoción y tratamiento en jóvenes
068	Árabe	178	Actividades de campo, nación y sociedad
072	Educación especial	184	Capacitación de directores
076	Deficiencias auditivas	193	Cargo-coordinador de educación social
081	Biología	194	Cargo-diagnósticos didácticos
083	Naturaleza (biología, química, física)	195	Cargo-docente entrenador
085	Química	197	Cargo-bibliotecario
087	Matemática	199	Cargo - consejero y orientador
089	Física	205	Cargo-docente entrenador
092	Aplicaciones de computación en educación	238	Biblia e Israel
095	Ciencias de la computación	242	Educación de adultos-hebreo
097	Elaboración automática de datos	243	Historia y pensamiento de Israel
100	Educación física para la primera edad	249	Artesanía en diseño
101	Educación física en educación especial	255	Artesanía en diseño de moda
102	Educación física	256	Artesanía en diseño industrial y creativo
103	Agricultura + naturaleza	263	Pedagogía correctiva
104	Agricultura	266	Comunicación y dirección
107	Música	268	Dirección de sistemas de computación
108	Educación especial para la música	269	Comunicación y cinematografía
109	Música rítmica	270	Diseño teatral, escenografía y vestuario
110	Dirección coral	272	Comunicación y educación
111	Arte (dibujo, diseño, escultura)	273	Educación vial
112	Moda/diseño de moda	274	Expresión corporal y movimiento
113	Gráfica/diseño gráfico	287	Movimiento y sonido
114	Fotografía	299	Deporte para la edad adulta
116	Joyería/engarce	480	Integración de artesanías
119	Artes y oficios	514	Educación social
121	Arte y diseño	516	Director de sistemas educativos y cultura
122	Diseño general	518	Cultura oriental
		551	Consejero
125	Educación y asistencia con música	603	Francés
126	Educación y asistencia con el arte	604	Idisch
129	Educación y asistencia con el movimiento	635	Naturaleza
133	Arquitectura y diseño arquitectónico/construcción	644	Arte dramático creativo

135	Electrónica	658	Comunicación
139	Mecanización y control	806	Teatro
140	Tecnología general	809	Enriquecimiento instrumental
143	Deporte para discapacitados	810	Educación correctiva
144	Salud pública	812	Educación correctiva-lectura
146	Análisis de la conducta en la educación física	813	Educación correctiva-cálculos
147	Mejoramiento de la postura y educación física	836	Comunicación y educación para la observación
148	Cultura del tiempo libre	910	Orientación para maestros
149	Danza en educación física	912	Orientación para padres

DURACIÓN DE LOS ESTUDIOS

- Cuatro años de estudios
Estudios para la obtención del título “bachiller en educación” (B.ED.) o primer título universitario + certificado docente (combinado).
- Tres años de estudios

Formación de Excelencia para la Educación

Objetivos del Plan

- Reclutar para el sistema de formación de docentes postulantes con aptitudes especiales (de liderazgo, capacidades de aprendizaje altas), que generalmente no se dirigen hacia la profesión docente.
- Capacitar postulantes a la docencia que tengan estas aptitudes mediante técnicas especiales, de modo que colaboren en la conducción de procesos de cambio en los institutos de formación de educadores.
- Promover la formación de un liderazgo educativo que en un futuro ocupe un lugar central en el seno de la comunidad docente.

Condiciones de ingreso

- Calificación compuesta de examen de admisión obligatorio/psicométrico - bachillerato completo por lo menos.
- Calificación reforzada en el bachillerato

Beneficios para los distinguidos

- Plan de estudios de 3 años.
- Excepción completa del pago de aranceles de estudio mediante una beca de estudio condicionada preferencial, y una beca complementaria otorgada por el instituto.
- Plan de estudios que se complementa con la capacitación para el cargo.
- Se dará prioridad para la integración al escalafón y al trabajo.

Plan de estudios abreviado

(en base a estudios previos) para estudiantes regulares solamente, que reúnen los requisitos de ingreso de los institutos de formación, para los cuales se establece un programa de estudios abreviado que se basa en el reconocimiento de los estudios previos, como ser:

- Profesionales universitarios, con título universitario reconocido por el Consejo de Educación Superior de Israel, o
- Estudiantes con título universitario del exterior, o de representaciones del exterior en Israel, o
- Ingenieros en educación, o
- Maestras soldados, maestras del Servicio Nacional (estudios regulares solamente), o
- Pertenecientes a planes de formación de maestros y maestras jardineras para la diáspora para materias de judaísmo (plan de 1 año de duración).

CICLO LECTIVO

Los días de estudio y feriados oficiales del ciclo lectivo se cumplen conformes a la circular del Director General acerca de este tema, que se publica cada año. El cronograma de clases semanales es de 30-34 horas anuales de estudio semanal, incluidas las horas de práctica. Se considera una clase a una unidad de 45 minutos por lo menos. En cada semestre se cumplen 15 encuentros de estudio efectivos. Los días de trabajo práctico concentrado como así los días de examen no se incluyen en el cálculo de encuentros.

Las clases tienen lugar de acuerdo a la composición de la tabla que aparece a continuación:

Componente de la formación	Horas anuales de la carrera B.ED.
A. Estudios de educación	28 - 36
B. Práctica docente	18
C. Especializaciones	48 - 55
D. Artes y habilidades	4
E. Estudios básicos (detalle en la tabla siguiente)	
Total	103 - 113

ESTUDIOS BÁSICOS

Componente	Formación	Horas anuales
A.	Integración de la informática en la enseñanza	2 + 2 complementado con cursos de capacitación
C/E	Hebreo	2 - 6 de acuerdo al nivel del estudiante
C/E	Judaísmo	en el público 6, público religioso 18
E	Educación física	de acuerdo al programa del instituto
E	Seguridad, primeros auxilios	2
A	Actividad sociocultural y educación para la democracia	de acuerdo al programa del instituto
E	Inglés	de acuerdo al nivel del estudiante
A	Trayectoria educativa	según el programa del instituto

PRÁCTICA DOCENTE

Cada estudiante de una institución de formación de educadores debe completar las prácticas docentes de acuerdo al cronograma de estudios antes mencionado, o sea 540 horas (no consecutivas) durante los 3 primeros años de formación.

De la variedad de actividades y ejercicios en el marco de la práctica docente, el instituto establecerá la cantidad de horas efectivas de docencia individual y la cantidad de clases prácticas supervisadas. Una clase práctica supervisada es una clase que se da en presencia del instructor pedagógico, o del profesor tutor, o el profesor especialista en determinada disciplina, o el instructor de metodología en el área de especialización del estudiante. Los informes de las clases prácticas supervisadas deben figurar necesariamente en el legajo personal de quien se está formando para la enseñanza.

La práctica docente se efectúa en instituciones que son seleccionadas por los institutos formadores según los criterios que se adecuen a los procesos universitarios de formación de educadores.

Estas instituciones son aulas de práctica en escuelas o en escuelas de entrenamiento.

El objetivo de la práctica docente es el aprendizaje desde la situación concreta y práctica de la docencia, en todos los campos en los cuales se desempeña el docente en el aula, en la escuela y en la comunidad.

La organización de la práctica puede ser para clases aisladas, para una sucesión de clases en un día determinado, o en un número determinado de días en la semana, práctica concentrada en un período de 2 semanas, y otras formas de organización acordadas con los responsables de la escuela en la que se hace la práctica.

Al proceso de práctica laboral de los estudiantes, están asociados quienes se desempeñan en los siguientes cargos:

- El instructor pedagógico, el maestro/profesor tutor y el maestro de práctica.
- El maestro/maestra jardinera/tutor/tutora en cuya aula practican los estudiantes, son los responsables y colaboradores en los procesos de práctica, orientación y evaluación del estudiante.

El estudiante derivado a la práctica, o adjunto a un maestro tutor, está sometido a las reglas que se acostumbran en esa aula y en esa institución, y respetará todas las exigencias institucionales en temas tales como vestimenta, orden y conducta.

En el marco de sus prácticas, el practicante enseña unidades de estudio parciales o completas, participa de su planificación y concreción, de acuerdo al cronograma y a las actividades que se preparen junto con el instructor pedagógico, el maestro tutor en el aula y la dirección del establecimiento en el cual se lleva a cabo la práctica.

El practicante toma parte activa en la vida del aula y en la vida de la escuela. Se ocupa también de otras actividades que le asignen, individuales, en pequeños grupos de alumnos, con alumnos inmigrantes, vínculos con la comunidad de padres-maestros-alumnos, en la preparación de exámenes y su evaluación, en la administración de la biblioteca del aula, mediante la participación en reuniones de padres y actividades sociales de los niños, en actividades complementadas con computadoras, en actividades que integren distintas poblaciones de estudiantes.

La práctica incluye la enseñanza en el marco de distintas aulas y en las materias en las cuales se está especializando.

Cada estudiante de un instituto de formación de educadores abarcará en el proceso de formación y en el marco de las prácticas todos los años de estudio de la escuela, incluidas las jornadas preparatorias previas al inicio del año lectivo, la apertura y cierre del año, festividades y días de recordación oficiales, según lo establezca la institución de formación en la cual él estudia.

En su práctica docente, el estudiante se integra en distintas actividades organizadas por el instituto de formación y el consejo de estudiantes, como una contribución de servicios a la sociedad.

COMPLEMENTACIÓN DE LOS ESTUDIOS DE ESPECIALIZACIÓN EN EL CUARTO AÑO

El sistema de prácticas durante el año de especialización consiste en trabajo efectivo con una remuneración equivalente a por lo menos un tercio de cargo para el primer año de trabajo del docente en el sistema educativo.

Los estudiantes de cuarto año pueden completar sus estudios durante ese año, cumpliendo las obligaciones del año de especialización.

La especialización en docencia es una etapa en la continuidad de la formación docente, etapa que unifica la finalización de los estudios universitarios para el título y el certificado docente, con la apertura del ciclo profesional del docente en condiciones reales. Esta etapa culmina con el otorgamiento del permiso para ejercer la docencia –

certificado docente-- que habilita a quien lo detenta para ocuparse de la profesión docente. Y como en las profesiones tradicionales como la Abogacía o la Economía, así también en la docencia, el certificado no es válido si previo a él no se ha llevado a cabo el proceso de especialización.

Dos procesos centrales acompañan a quien se está especializando durante ese año de práctica: apoyo y evaluación. El apoyo y acompañamiento lo realiza un maestro tutor del equipo de la escuela y el docente participa en talleres de práctica en el Instituto. Se realiza una evaluación formativa a mediados del año de la especialización y una evaluación final al término del año por medio del Consejo de Evaluación de la escuela.

Los hitos fundamentales del año de especialización son el enriquecimiento del conocimiento teórico práctico del alumno y la asistencia en el diseño de modelos de actividad profesional, que se originan en la experiencia educativa en condiciones reales.

El alumno que se especializa y logra cumplir con las obligaciones del año de especialización, se hace acreedor al título y certificado docente, y se hará acreedor a recibir una “certificado docente para desempeñarse en la profesión”. El recibir ese certificado docente se constituye en el requisito indispensable para poder continuar con su trabajo en el sistema educativo.

En caso de fracaso durante el año de especialización el alumno debe repetir el año y cumplir nuevamente con todas las exigencias (quien fracase en dos oportunidades en la especialización no puede acceder a la obtención del certificado docente).

MARCO DE LA ESPECIALIZACIÓN

La duración del período de especialización es de un ciclo lectivo, y no menos de seis meses de trabajo en un mismo año. La duración en este cargo se requiere para conservar los derechos sociales de un docente que se inicia, y posibilita contabilizar un año de antigüedad en la docencia.

La responsabilidad de contactar un lugar de trabajo corresponde al postulante de la especialización y tiene derecho a acudir a la Oficina de Recursos Humanos para la Docencia del distrito en el cual solicita trabajo.

Durante el transcurso del año de especialización participa en un “taller de especialización” semanal que tiene lugar en el instituto. La participación en el taller forma parte inseparable de las obligaciones de la especialización docente. El “taller de perfeccionamiento docente” se diseña de acuerdo a las necesidades de quienes participan en él, y se adecua desde el aspecto teórico académico y de práctica pedagógica.

EL MAESTRO TUTOR

Para facilitarle a quien se perfecciona los procesos de ingreso a la profesión, lo acompañará, durante el año de especialización, un maestro tutor, que es un maestro compañero del cuerpo docente de la escuela. El rol fundamental del maestro tutor es asistir a quien se especializa con consejos profesionales y apoyo. Los procesos de tutoría se despliegan sobre todos los aspectos del trabajo docente: aspectos organizativos, aspectos sociales y aspectos profesionales y académicos.

EL PROCESO DE EVALUACIÓN

En el transcurso del año de especialización se evalúa el trabajo del docente por medio del Consejo de Evaluación de la escuela que incluirá al inspector, director y maestro tutor. La evaluación se basa en la observación de su trabajo, un informe documentado que le dan quienes se desempeñan en diversos cargos en la escuela, y mediante una entrevista que tiene lugar con el consejo de evaluación. En la mitad del año lectivo se evalúa a quien se especializa mediante una evaluación formativa y a fin de año con una evaluación final.

El alumno es parte del proceso de evaluación.

ESTUDIOS PARA LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO "MAESTRO EN EDUCACIÓN Y ENSEÑANZA (M.ED.)

Maestría en Educación y enseñanza - segundo título de grado:

El objetivo de los estudios para la obtención del título M.ED. es una consecuencia directa del proceso de desarrollo profesional de los maestros. Hoy en día la jerarquización profesional de los docentes es una tendencia de gran importancia en el seno de la comunidad de los docentes que se hallan en actividad dentro del sistema educativo.

El plan de estudios para el M.ED. está destinado fundamentalmente para maestros en actividad y está dirigido a la dimensión práctica y concreta de su trabajo. Esto es: posibilitar a los maestros a estudiar e investigar en forma próxima el ámbito de su profesión en el cual ellos quieren centrarse, asistirlos para que desarrollen herramientas y métodos de observación en su trabajo, desarrollar conciencia y capacidad crítica acerca de su experiencia, y mejorar la capacidad de profundización y justificación acerca de su accionar. La aspiración es formar a los docentes para investigaciones aplicadas que posibiliten una atención inmediata y que contribuyan a efectuar cambios en la realidad en la cual ellos trabajan: alumnos, aula, escuela, sistema educativo, proyectos educativos. Mediante estos procesos se tiene la esperanza que los maestros que estudian para obtener el título M.ED. mejoren su capacidad para valorar los logros de sus alumnos, y asimismo los maestros estudiantes sean socios en la concreción de nuevo conocimiento, en base al conocimiento práctico que adquirieron en el trans-

curso de su trabajo. El programa de estudios de la carrera M.ED. posibilita a los maestros en actividad con título B.ED. movilidad dentro del sistema educativo para cargos tales como consejero educativo, director o instructor.

CONDICIONES DE ADMISIÓN:

- Tener un primer título de B.A. y certificado docente o B.ED.
 - Clasificación final para el primer título universitario: 80 puntos.
 - 3 años de experiencia demostrada en docencia, o en un puesto en el sistema educativo equivalente a un tercio de cargo durante un año por lo menos.
 - Recomendaciones del Consejo de Admisión.
- Los planes de estudio están sometidos a la autorización del Consejo de Educación Superior.

REGLAMENTO

Todo instituto universitario de formación docente debe necesariamente hacer público un reglamento que abarque reglas e indicaciones, normas y procedimientos, que obliguen al conjunto de estudiantes. El instituto debe poner en conocimiento de cada estudiante cuáles son sus derechos y obligaciones con su incorporación al instituto, y en esta norma debe publicarse la obligatoriedad de los estudios en un marco de 4 años consecutivos, y la obligación de hacer la práctica de especialización docente.

Los temas que debe incluir el reglamento institucional son:

Condiciones de ingreso

Cronograma de clases

Obligaciones del estudiante para la práctica y para conseguir trabajo

Regularidad en la asistencia a clase

Período de práctica

Reglas de conducta en el instituto y sus instalaciones (en las instituciones religiosas de acuerdo a las indicaciones del director de educación religiosa)

Reglamento de exámenes, evaluación, calificaciones y paso de un año al otro (incluidas las reglas de apelación)

Condiciones para el certificado docente.

CERTIFICADO DOCENTE

EXÁMENES Y TRABAJOS

El sistema de estudio y exámenes que se implementa en los institutos de formación de educadores, es un sistema autónomo que se establece de acuerdo a la planificación y directiva del consejo de enseñanza en cada institución.

El sistema de exámenes de la institución incluye también las obligaciones que se detallan a continuación, además de las exigencias del Consejo de Educación Superior.

- Examen de idioma hebreo oral y escrito de acuerdo a un programa de la institución.
- Trabajo de proyectos:
 - Su finalidad es reunir diversos temas de estudio que se enseñaron durante el período de formación del estudiante, entre las materias de especialización, educación y práctica docente.
 - El trabajo se realiza en forma individual o grupal, y en el trabajo de equipo se delimita y señala la parte individual realizada.
 - El trabajo incluye una unidad didáctica que contiene aplicaciones de computación. Esta unidad se realiza en el marco de la práctica docente y es controlada por el equipo habilitado para esto.
 - El trabajo es presentado antes de la finalización de los estudios en el Instituto de formación, y en la fecha que establezca el mismo. Si el estudiante no lo hace de esta manera la sanción será igual a la de quien no aprueba un examen.
 - El trabajo se elabora, examina y evalúa de acuerdo a los criterios acostumbrados en instituciones universitarias, abarcando aspectos orales y escritos.

CONDICIONES PARA EL CERTIFICADO DOCENTE

El egresado de un instituto de formación docente es acreedor a un certificado docente, luego de haber cumplido los siguientes requisitos:

- Participación regular en los estudios, con práctica docente y en todas las actividades en la institución.
- Aprobación de los exámenes intermedios y de los exámenes finales y presentación de todos los trabajos que se le hayan encomendado.
- Obtener una calificación de por lo menos 70 puntos en hebreo, ámbito de especialización y práctica docente.

CONTINUIDAD EN LOS ESTUDIOS

La continuidad en los estudios para formación de educadores activos, que solicitan completar su formación pedagógica para obtener un certificado docente, o que desean ampliar su formación académica, se diferencian de los cursos de capacitación que no son estudios de formación de grado.

ORIENTACIONES EN EL SISTEMA DE FORMACION DOCENTE

ADAPTACION DE LA DURACION DE LA FORMACION A LAS NECESIDADES DEL SISTEMA EDUCATIVO Y A LAS NECESIDADES DE LA FORMACION UNIVERSITARIA

La formación para la docencia constituye una posibilidad de formación universitaria para quienes tal vez no trabajen en la docencia en forma directa, pero posiblemente se ensambren en el sistema educativo en diversas áreas como el desarrollo de planes de estudio, trabajo en centros culturales y deportivos, trabajo en la educación no formal, en materias de apoyo educativo.

Esto se desarrolla en dos sentidos, a saber: la necesidad de recursos humanos en educación y la demanda de formación universitaria que requieren el aumento de incorporación de estudiantes en los institutos de formación docente.

La inscripción en institutos y seminarios de formación docente en la última década, se incrementó en alrededor de un 5-6% anual.

El incremento de la incorporación es necesario desde tres aspectos:

- Recursos humanos docentes requeridos como resultado de la concepción de la formación como procedimiento profesional.
 - Demanda de formación universitaria en áreas de educación y docencia más allá de la labor docente, que se desprende de la concepción de formación como formación universitaria.
 - Necesidad de completar la formación de grado para maestros en actividad sin formación universitaria.
- Aumentar los cupos de estudiantes para el primer título de grado "bachiller en educación" (B.ED.):
- El sistema de formación no ha dado aún una respuesta satisfactoria por falta de recursos docentes adecuados y suficientes a una cantidad de grupos como son: la comunidad beduina, maestros educadores en internados, docentes de poblaciones con limitaciones físicas como deficiencias auditivas/visuales.
- Desarrollo de recursos docentes especializados además de la docencia, en materias de apoyo educativo:
- El sistema educativo escolar y comunitario requiere cada vez más la incorporación de profesionales en las materias de apoyo educativo, tales como: consejeros educativos, informáticos, expertos en educación no formal, expertos en disturbios de la comunicación y analistas y programadores didácticos.
- La concepción actual considera la integración en la cual un maestro, además de su especialización docente, se especializa también en materias de apoyo educativo, y a su vez, quien trabaja en materias de apoyo educativo es a su vez docente, como una evolución positiva para ambas ocupaciones.
- Demanda de formación universitaria en áreas de educación y docencia más allá del trabajo docente:
- Uno de los desarrollos relevantes en el sistema educativo en Israel es el incre-

mento del número de personas que se hacen acreedoras al título de bachiller y el número de aspirantes a una formación universitaria, como proceso de continuidad de su desarrollo e integración en la sociedad.

El incremento de aspirantes a una formación universitaria en las áreas de educación y docencia requiere la ampliación de la capacidad de incorporación de alumnos al sistema de formación también desde este aspecto.

Aun cuando no todos los egresados de instituciones de formación docente sean maestros en actividad, su contribución a la sociedad se hará en otros ámbitos, en marcos educativos más allá del sistema educativo oficial, como ser: trabajo en centros culturales y deportivos, asociaciones deportivas, institutos de educación física, educadores en municipios y dependencias gubernamentales.

- Necesidad de completar estudios de grado para docentes sin formación universitaria:

La política del Departamento de Formación de Grado para la Docencia para todas las franjas etarias hizo que muchos maestros retornen al sistema de estudios universitarios para completar sus estudios para el primer título de grado.

MEJORAMIENTO Y ADAPTACION DE LOS PROCESOS DE FORMACION DOCENTE PARA EL DESARROLLO DEL SISTEMA EDUCATIVO

El sistema de perfeccionamiento docente tiene la obligación de mejorar permanentemente los procesos de formación, conforme surgen los desarrollos en la investigación del aprendizaje y la enseñanza, y la adecuación de los procesos de formación docente a las necesidades que surgen como notorias en el sistema educativo en los programas de estudio, métodos de enseñanza, nuevas asignaturas, perfil del docente y similares.

El sistema de formación se prepara conforme a la actividad, poniendo acento en cuatro áreas

- Informatización y comunicación de los procesos de formación.
- Mejoramiento de la enseñanza de la ciencia y la tecnología en procesos de capacitación.
- Refuerzo en los estudios del acervo judaico en procesos de formación docente en el ámbito de la educación pública.
- Mejoramiento de la adecuación requerida en procesos de enseñanza para cargos educativos.

INFORMATIZACIÓN Y COMUNICACIÓN DE LOS PROCESOS DE FORMACIÓN

El desarrollo de este aspecto posibilita un cambio en el rol de docente que brinda conocimiento, para convertirse en el docente que orienta al alumno y posibilita a sus

alumnos la utilización de entornos informáticos y de comunicación para posibilitar el promoverlos en forma diferenciada, según sus posibilidades e intereses.

La práctica del futuro maestro en el nivel de formación, en esta forma de aprendizaje (implementada al mismo tiempo con la práctica de la enseñanza con este método en las escuelas), adelanta la aplicación de estos procesos de informatización y comunicación, y se manifestará principalmente en los siguientes puntos:

- Desarrollo docente que complementa tecnologías avanzadas en el área de informatización y comunicación.
- Desarrollo de entornos informatizados y de comunicación de los procesos de formación docente.

MEJORAMIENTO DE LA ENSEÑANZA DE LA CIENCIA Y LA TECNOLOGÍA EN PROCESOS DE CAPACITACIÓN

El sistema educativo se confronta con la incorporación de nuevas materias de estudio, de las cuales la más destacada es la integración entre ciencia y tecnología.

El nivel de integración y el método de enseñanza cambian de acuerdo a las franjas etarias.

Conforme a estos se prepararon los planes de estudio para los institutos de formación docente, basándose en principios similares.

REFUERZO EN LOS ESTUDIOS DEL ACERVO CULTURAL JUDAICO EN PROCESOS DE FORMACIÓN DOCENTE EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA

El proceso de refuerzo se focaliza en dos grupos de estudiantes:

- Estudiantes que se especializan en una de las materias de las disciplinas de los estudios judaicos, que adquirirán en el transcurso de su formación un conocimiento significativo de los contenidos de las materias de judaísmo y de las materias generales del área humanística.
- Estudiantes que no se forman para la enseñanza de materias de judaísmo, que recibirán conocimientos profundizados en temas tales como festividades y días de recordación, ciclo vital del hombre judío, identidad judía e israelí, hechos de la historia de Israel en los tiempos modernos, y en la historia del movimiento sionista y el Estado de Israel.
Se pone especial énfasis en el estudio del tema "judaísmo de la diáspora"

FORTALECIMIENTO DE LA FORMACION DEL DOCENTE COMO EDUCADOR

Con el incremento de los problemas en la sociedad israelí, relacionados con el cuestionamiento de su existencia como sociedad democrática y tolerante, y con el

incremento de problemas de violencia que se manifiestan también en el sistema escolar, junto con problemas de estudio en los cuales no se llegó aún a alcanzar soluciones, como la enseñanza de formación cívica, es importante poner el acento en estas áreas en la formación del estudiante como docente y educador.

La dificultad para tratar estos aspectos tan importantes, que no se hace por el camino del aprendizaje teórico, compromete a preparar un sistema de capacitación desde el aspecto de la formación de un cuerpo docente, y donde sea posible plasmar modelos para confrontar los temas y producir material que asista la formación de docentes en todo el sistema educativo.

Las orientaciones del desarrollo para adecuar al docente como educador son:

- Desarrollo de métodos de formación y planes de estudio para confrontarse con problemas y fenómenos sociales como “violencia” y a temas como: características de una sociedad pluricultural, vías de compromiso social y político, instrucción cívica y democrática.
- Desarrollo de métodos de formación, aprendizaje y enseñanza del desarrollo histórico del judaísmo, como estudios del holocausto –Shoá– incluyendo visitas, estudio del “judaísmo de la diáspora” y estudio del conflicto árabe israelí.

AMPLIACION Y PROFUNDIZACION DE LOS PROCESOS DE FORMACION UNIVERSITARIA

El proceso de transformación de la formación docente en formación universitaria es un proceso que se ha extendido por dos décadas, y se manifiesta en el fortalecimiento de la esencia conceptual y en la acción requerida para su concreción.

El objetivo principal es instaurar las habilidades y métodos del pensamiento universitario en las habilidades docentes, y transformarla en una profesión, en la cual el docente tiene formación universitaria. Más aún, iniciar la planificación universitaria en la continuidad junto al proceso de desarrollo del docente en la integración y en el perfeccionamiento.

El perfil del docente con “formación universitaria” debe manifestarse en tres aspectos de su formación que se detallan a continuación:

- Formación de un “docente profesional autónomo y reflexivo” que funciona a lo largo de su vida profesional de acuerdo a un sistema de criterios y pensamiento reflexivo acerca de su trabajo. Un docente que utiliza y crea conocimientos y los aplica incorporando tecnologías avanzadas en el campo de la informatización, la comunicación y multimedia. Por último, un docente que desarrolla un estudiante autónomo e independiente en un mundo colmado de conocimiento en el cual el docente le sirve como orientador y conductor.
- Formación de un “docente experto profesional” en su ámbito de enseñanza, que domina su campo de conocimiento profesional y sus materias correlacionadas, y

que tiene conciencia de la velocidad de los cambios. Un docente que conoce las herramientas para generar conocimientos en el ámbito de su materia y está capacitado para profundizar en determinados conocimientos y actualizarse en ellos a lo largo de su vida profesional y aplicarlos en ella como un consumidor inteligente, y hasta, simultáneamente poder contribuir mediante su experiencia personal.

Un docente que pueda aplicar métodos de evaluación y control de la información que tiene a su disposición y los utilice educando a un alumno para que esté facultado a evaluar y controlar este universo de conocimientos.

- Un docente consciente de la diversidad de estudiantes y capacitado para responder a las necesidades que emanan de esa diversidad.

El proceso de concreción de la concepción de docente “con formación académica” a lo largo de la continuidad de su desarrollo profesional, ha marcado una estructura de formación universitaria que compromete instituciones universitarias de formación de educadores.

La política establece que cada docente sea un graduado universitario, por lo cual la formación de la profesión docente y toda institución de formación de docentes serán universitarias.

EL DEPARTAMENTO DE PERFECCIONAMIENTO Y ORIENTACION PARA DOCENTES

FINALIDAD DEL DEPARTAMENTO

El Departamento de Perfeccionamiento e Instrucción para Docentes es uno de los marcos organizativos de la oficina que asiste al proceso de perfeccionamiento permanente del docente.

Esta finalidad especial del Departamento consiste en mejorar la función pedagógica valorativa y la personalidad del docente mediante un ciclo de perfeccionamiento y orientación continuo a lo largo de su carrera.

Las principales áreas de funcionamiento del Departamento son:

- Promoción, planeamiento, organización y activación de ciclos de perfeccionamiento destinados a docentes de acuerdo a sus necesidades y según el requerimiento del sistema.
- Soporte, orientación y asistencia a docentes en su avance académico y profesional.
- Asistencia administrativa y pedagógica para concretar un ciclo de perfeccionamientos institucionales para el desarrollo de cuerpos docentes para escuelas.
- Estímulos y orientación para docentes para perfeccionarse mediante certificados de compensación por perfeccionamiento.

EL CENTRO PARA EL DESARROLLO DE DOCENTES CON CARGOS JERÁRQUICOS

FUNCIONES DEL CENTRO

El Centro para el Desarrollo de Docentes con Cargos Jerárquicos se encarga del desarrollo profesional de directores de escuela, inspectores y cargos equivalentes, y equipos jerárquicos de unidades pedagógicas regionales del sistema educativo.

El Centro está facultado para diseñar los lineamientos y políticas del Ministerio de Educación en esta área y promover su funcionamiento, sea en el área de desarrollo profesional para el cargo (pre-service), sea durante la actividad (in-service).

El objetivo es optimizar estas funciones con el perfeccionamiento permanente para el desempeño de docentes con cargos jerárquicos, en el marco de un aprendizaje continuado como parte de una forma de vida profesional.

Durante más de 30 años en esta institución se dictaron miles de cursos y actividades de perfeccionamiento y formación de distintos tipos, para educadores jerárquicos, equipos de dirección y equipos escolares.

LA UNIDAD CENTRAL Y MÁS ANTIGUA DEL CENTRO ES LA ESCUELA PARA DOCENTES JERÁRQUICOS (IN MEMORIAM) EMANUEL YAFFE, FUNDADA EN 1968

Este instituto es el instrumento directo para capacitar a los educadores que posee el Centro. Se encuentra en Jerusalén, y recibe en condiciones de internado a unos 1.500 educadores jerárquicos al año, que participan de sus diversas actividades.

La función rectora del Centro se realiza por medio de la Unidad de Planes de Perfeccionamiento y Desarrollo de Directores. Esta unidad es responsable de la puesta en funcionamiento y desarrollo de unos quince cursos universitarios de formación de directores de escuela, que funcionan en universidades e institutos; organiza una red nacional de instituciones que llevan a cabo perfeccionamientos para directores de escuela en actividad, y funciona como autoridad profesional en talleres para directores que se llevan a cabo en los centros docentes regionales.

ESCUELA PARA EDUCADORES JERÁRQUICOS

HECHOS:

- La Escuela para Educadores Jerárquicos llevó a cabo durante el ciclo lectivo 5762 (2001) unos 100 cursos en régimen de internado, de 3 a 6 días de duración. Más de la mitad son encargados por inspectores para los grupos de directores que se encuentran a su cargo, una cuarta parte es invitada por la unidad de

- distrito del Ministerio de Educación para directores de escuela, y una cuarta parte está destinada a inspectores y equipos de unidades pedagógicas (departamentos, distritos y otras).
- La Escuela lleva a cabo cursos prolongados, de cientos de horas, para 3 tipos de destinatarios:
 - curso para nuevos directores de escuelas primarias.
 - curso de perfeccionamiento y desarrollo para nuevos inspectores integrales.
 - curso para nuevos directores de departamentos de educación en municipios.
 - El cuerpo docente permanente es asistido por recursos humanos profesionales externos, funciona en el marco del equipo docente de toda la Escuela, y en el marco de cinco equipos de trabajo:
 - Equipo de escuela primaria,
 - Equipo de escuela secundaria,
 - Equipo para la conducción educativa,
 - Equipo de ambiente escolar,
 - Equipo de inspección y dirección.
 - En todas sus actividades la Escuela se ocupa de la promoción profesional del educador jerárquico. Una de ellas se relaciona con los contenidos cambiantes que se analizan en estas actividades: comprensión de su función, el desarrollo personal en el desempeño de la función, y habilidades que requiere.
 - Los diversos cursos se planifican en conjunto con los convocantes, y representantes de quienes asisten al perfeccionamiento, y se adaptan a las necesidades específicas de cada grupo en particular.
 - La Escuela responde a las necesidades inmediatas de los educadores jerárquicos y del Ministerio de Educación. Durante el ciclo lectivo 5761 (2000), estas necesidades incluyeron la “autogestión”, el “plan de actividad escolar” en el ciclo intermedio, y el programa “Jumash” en la educación árabe y drusa.
 - Junto a su actividad central la escuela para docentes jerárquicos cultiva actividades especiales como: la dirección de la “casa de estudios” –Beit Midrash– de los directores de “yeshivot”, instituciones secundarias de la red educativa religiosa, actividad sistemática con la red “Amal”, y otras.

ORIENTACIONES

- La Escuela se focaliza en un objetivo formado por un grupo de alrededor de 4.000 directores e inspectores, de los cuales se calcula que cada uno de ellos se acercará a la institución una vez cada 2 ½ años, en promedio. Esta situación permite planificar procesos de desarrollo profesional continuados.
- El perfeccionamiento profesional central de la Escuela consiste en el desarrollo del director y el inspector como líderes educativos que promueven la concreción de ideas educativas, alrededor de temas de contenido cambiante.

- Las actividades de la Escuela establecen las bases para el inicio del desarrollo de los objetivos de la educación pública, y aspira a fortalecer el pensamiento independiente y crítico mediante el compromiso con los valores y la cultura.
- La Escuela aumenta la actividad de los cursos continuados de varios años de duración, y el desarrollo profesional de equipos pedagógicos en el Ministerio de Educación y fuera de él.
- La Escuela sirve para todas las escalas etarias, distritos y comunidades, dándole preferencia a las diversas periferias.
- La planificación de actividades se fundamenta, en lo posible, en la colaboración de aquellos que se perfeccionan, y en la localización de sus necesidades específicas.

PERFECCIONAMIENTO DE DIRECTORES

- En las últimas décadas se consensuó y se tomó conciencia en todos los sistemas educativos desarrollados que la dirección de la escuela es un ámbito profesional especial: el director de escuela no es solamente un maestro sobresaliente y con experiencia que está al frente de un equipo de docentes, tampoco es un director ocasional que se encuentra por casualidad al frente de una institución llamada escuela. La conciencia de que se trata de una profesión especial creó temas de formación necesariamente previos a la entrada en funciones.
- El inicio de la formación de directores en Israel se inició con dos cursos experimentales, que se llevaron a cabo a principios de los años 70 (del siglo pasado) en la Escuela para Educadores Jerárquicos en Jerusalén. Estos fueron cursos prolongados (1.300 horas) colmados de experiencias prácticas, en los cuales participaron postulantes que percibieron su sueldo completo como docentes durante el mismo.
- Los cursos se llevan a cabo exclusivamente en instituciones universitarias. Los planes se establecen de común acuerdo con la Unidad. La Unidad selecciona a los postulantes al perfeccionamiento, con la colaboración de las instituciones y los distritos. El plan de estudios incluye teoría de la administración educativa, concreción de la visión educativa, estudio de las habilidades de dirección educativa, experiencia práctica.
- En el año 5762 (2001) fueron admitidos 246 postulantes sobre 500 inscriptos. Los estudios se llevan a cabo en el Instituto "Tel-Jai", en el Instituto "Emek Hayarden", en "Oranim", en la Universidad de Haifa, en el Instituto "Gordon" de Haifa, en el Instituto "Beit- Berl", en la Universidad de Tel-Aviv, en la Universidad Bar-Ilan, en el Instituto "Bait-Vagan" de Jerusalén, en el Instituto "Ajavá". En el año 5761 (2000), se llevó a cabo un perfeccionamiento en el Instituto "Seminar Hakibutzim", en el Instituto David Yelin de Jerusalén, en "Beit-Rivka" de Kfar-Jabad, en "Beit Yaacov" de Tel-Aviv, en el Instituto Kay

de Beer Sheva, en la Universidad Ben Gurion y en el Instituto Szold de Jerusalén.

Otros marcos de perfeccionamiento se llevan a cabo en el programa “Tzevet” para oficiales en Beit-Berl, y en el marco de los estudios de maestría de la Universidad Hebrea de Jerusalén.

- Las condiciones mínimas de admisión son, entre otras, un primer título universitario de grado, certificado docente y cinco años de antigüedad en la docencia. Los postulantes son entrevistados por el consejo de admisión y generalmente también son examinados en el centro de evaluación. Los estudios son comunes para postulantes de escuelas primaria y secundarias, y a su finalización se otorga un certificado del Ministerio de Educación y de la institución formadora.

DESARROLLO DE DIRECTORES

En la última década se difunde y multiplica la actividad para el desarrollo profesional de los directores de escuela durante su gestión (in-service), esto se suma a la actividad central y de muchos años de la Escuela para Educadores Jerárquicos en Jerusalén. La actividad se lleva a cabo en diferentes centros, en universidades, en institutos, en centros regionales para docentes, etc. Esta actividad es variada en sus contenidos, en sus dimensiones, y en los métodos de trabajo.

- La “Unidad de Planes para el Perfeccionamiento y Desarrollo de Directores” sirve como una unidad rectora del Ministerio de Educación también en esta etapa. Ella asiste a diferentes centros, activa marcos de acuerdo, relación y análisis conjunto entre ellas.