REPUBLICA DE CHILE
MINISTERIO DE EDUCACION PUBLICA
CENTRO DE PERFECCIONAMIENTO
EXPERIMENTACION E
INVESTIGACIONES PEDAGOGICAS

ORGANIZACION DE LOS
ESTADOS AMERICANOS O.E.A.

JORNADAS de Análisis de la Formación y el Perfeccionamiento de Educadores

INFORME FINAL

LO BARNECHEA
5 - 6 DE DICIEMBRE
SANTIAGO - CHILE 1985

REPUBLICA DE CHILE
MINISTERIO DE EDUCACION
CENTRO DE PERFECCIONAMIENTO
EXPERIMENTACION E
INVESTIGACIONES PEDAGOGICAS

ORGANIZACION DE LOS
ESTADOS AMERICANOS
O.E.A. PREDE

JORNADAS DE ANALISIS DE LA FORMACION Y EL PERFECCIONAMIENTO DE EDUCADORES

—INFORME FINAL—
5 y 6 de diciembre

LO BARNECHEA, SANTIAGO, CHILE.
1985

CENTRO DE PERFECCIONAMIENTO, EXPERIMENTACION E INVESTIGACIONES PEDAGOGICAS

INFORME FINAL DE LAS JORNADAS DE ANALISIS DE LA FORMACION Y EL PERFECCIONAMIENTO DE EDUCADORES

DIRECTORA:
Prof. Marta Soto Rodríguez

SECRETARIO GENERAL EJECUTIVO:
Prof. Humberto Alday Aguirre

COORDINACION:
Prof. Nancy Duchens Soto

COMISION ORGANIZADORA:
Profesores:
Cecilia Acevedo F.
Eloy Agloni T.
Carmen L. Bustos del P.
Sara Donoso P.
Doris Fisher P.
M. Eugenia Nordenflycht N.
Sergio Núñez J.
Ina Oróstegui L.
Luis von Schackmann C.
Adriana Yáñez F.

ELABORACION DEL INFORME:
Prof. Nancy Duchens S.
Prof. Magdalena Kleincsek M.
Prof. María E. Nordenflycht

Prohibida su reproducción total o parcial, salvo autorización escrita del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.

Esta publicación se ha realizado con los aportes de la Organización de los Estados Americanos.

Las opiniones expresadas en este documento no son necesariamente las de la OEA ni del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. La responsabilidad de ellas recae en sus autores.

1ª Edición. Julio 1986.
Inscripción Nº 65.069
Stgo. Chile. 1986.

TABLA DE CONTENIDOS

Páginas

Introducción 5

1. ASPECTOS GENERALES DE LAS JORNADAS 7

1.1. Presentación 7
1.2. Organización 7
- Antecedentes 7
- Objetivos 7
- Metodología de trabajo 8

2. DESARROLLO DE LAS JORNADAS 8

2.1. Sesión Plenaria Inicial 8
2.2. Resumen de las Ponencias presentadas en la Sesión Plenaria 9
2.2.1. Formación del profesorado: ¿Racionalidad o Irracionalidad? 9
2.2.2. La Formación de Profesores en el contexto de la Educación Superior. Algunas Observaciones 9
2.2.3. El Perfeccionamiento docente en la perspectiva del mejoramiento cualitativo de la educación 10
2.2.4. Formación y Perfeccionamiento de profesores para la autonomía curricular 11
2.3. Trabajo por Comisiones 11
2.3.1. Aspectos generales 11
2.3.2. Resumen de las ponencias presentadas en las Comisiones 12
— La Educación Parvularia en el aula 12
— La Formación y el Perfeccionamiento de docentes en el marco del mejoramiento de la educación: un desafío 13
— Formación y Perfeccionamiento de profesores 13
— La práctica profesional en la formación de educadores 14
— Ponencia a las jornadas de análisis de formación y perfeccionamiento de educadores 14
— Rol formador de la cátedra de curriculo y de planificación curricular 15

3. CONCLUSIONES, SUGERENCIAS Y RECOMENDACIONES GENERALES DE LAS JORNADAS 15

3.1. Conclusiones 15
3.1.1. Sobre el tipo de educador existente en el sistema 15
3.1.2. Sobre la formación recibida por el educador 16
3.1.3. Sobre la cátedra de curriculum 16
3.1.4. Sobre la Investigación en la acción docente 16

3.2. Sugerencias 17
3.2.1. Sistema integrado de formación continua de docentes 17
3.2.2. Sobre estrategias de acción 17
3.2.3. Sobre el tipo de educador que requiere el sistema 19
3.2.4. Sobre la cátedra de curriculum en la formación de docentes 19
3.2.5. Sobre la práctica docente en la formación de docentes 20
3.2.6. Sobre la investigación educacional 20
3.2.7. Perfeccionamiento de docentes 20

3.3. Recomendaciones 21

INTRODUCCION

El Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas invitó, en diciembre de 1985, a Universidades, Institutos Profesionales y otras Instituciones de nivel superior, responsables de la formación y del perfeccionamiento docente, a participar en Jornadas de Análisis de los actuales procesos de formación y perfeccionamiento de educadores. El objeto de este evento era obtener, de quienes tienen una directa participación en los citados procesos, un conjunto de criterios que permitan su orientación, de modo de elevar la calidad de la formación y del perfeccionamiento docente y mejorar, además, la educación que se imparte en los niveles parvulario, básico y medio del sistema.

En el presente informe, entregamos a los participantes en la reunión, a la comunidad universitaria y a la comunidad nacional el resultado de las Jornadas, esperando con ello dar un nuevo paso hacia una redefinición del rol del educador, más de acuerdo con la complejidad de su labor para alcanzar una mejor educación en la sociedad de hoy.

El Centro de Perfeccionamiento está empeñado en continuar en esta línea de trabajo, para lo cual, no dudamos, contaremos nuevamente con el apoyo y colaboración de las Instituciones nacionales de Educación Superior y de las Organizaciones internacionales relacionadas con la Educación y la Cultura.

Prof. Marta Soto Rodríguez
Directora

1. ASPECTOS GENERALES DE LAS JORNADAS

1.1. Presentación

Uno de los objetivos del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) es crear permanentemente oportunidades de diálogo, análisis y reflexión entre los profesionales de la educación.

En esta oportunidad, la institución invitó a las Universidades e Institutos de Educación Superior, estatales y privados[1], a participar en las Jornadas de Educadores, que realizó en su sede de Lo Barnechea, Santiago de Chile, entre el 5 y 6 de diciembre de 1985.

El evento contó con el auspicio y participación de los siguientes organismos internacionales: el Centro Interamericano de Estudios e Investigaciones para el Planeamiento de la Educación (CINTERPLAN), la Organización de Estados Americanos (OEA) y la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC).

Como invitada especial participó la Directora del Instituto Magisterial Superior de la República Oriental del Uruguay, país integrado a la Red Regional de instituciones auspiciadas por la UNESCO en su Programa de Innovación y Cambio en la Preparación de Educadores para el Mejoramiento Cualitativo de la Educación (PICPEMCE).

A continuación se presenta una síntesis de los principales aspectos del evento, de la temática abordada y las conclusiones, sugerencias y recomendaciones que se formularon.

1.2. Organización

Antecedentes. En noviembre de 1984, con la participación de docentes de las Universidades, Academias Superiores de Ciencias Pedagógicas e Institutos Profesionales, el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas realizó un Encuentro de Especialistas en Metodología de la Enseñanza, en el que se detectaron diferencias en la formación de docentes que se reflejaban en los perfiles, marcos y enfoques curriculares y estrategias de formación, entre otros.

En este encuentro, algunas Universidades e Institutos Formadores de Docentes sugirieron que el Centro promoviera estrategias para unificar criterios sobre el problema.

Acogiendo las inquietudes planteadas y las necesidades detectadas, el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, a través de su máxima autoridad invitó[2], a participar, en su calidad de técnicos, a representantes de Facultades, Departamentos o Escuelas de Educación de 36 Instituciones de Nivel Superior involucradas directamente en la formación y/o perfeccionamiento de educadores. El objetivo central era obtener un conjunto de criterios que permitiera mejorar los procesos de formación y perfeccionamiento.

Objetivos. Las jornadas tuvieron como propósito central crear una oportunidad de diálogo, análisis y reflexión en torno a la formación y perfeccionamiento de educadores en el

[1]Anexos 1 y 2 presentan la relación de instituciones invitadas y la lista de participantes, respectivamente.

[2]Anexo 3. Invitación. Jornadas de análisis de formación y perfeccionamiento de educadores.

país, de modo que estos procesos constituyan una respuesta adecuada a las necesidades de la educación de hoy.

Sus objetivos específicos fueron los siguientes:

— Analizar y jerarquizar las necesidades y problemas educativos más relevantes que afectan a los diferentes niveles del sistema y establecer las capacidades que deberían tener los educadores para resolverlos.
— Definir posibles soluciones a las necesidades y problemas planteados y las estrategias que se deberían incorporar a los procesos de formación y perfeccionamiento de educadores.
— Discutir la factibilidad de que las instituciones participantes se incorporen a la red nacional y regional de centros responsables de la formación y/o perfeccionamiento de educadores, sugerida por la Oficina Regional de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC).

Metodología de trabajo. La magnitud del tema a abordar, la variedad de problemas que involucraba el gran número de personas invitadas a participar, por ser éste un primer evento de esta naturaleza, así como el corto tiempo disponible, fueron elementos decisivos en la metodología de trabajo empleada. Se organizaron las jornadas en dos sesiones plenarias, una al comienzo y otra a su término. Entre ambas plenarias se formaron tres comisiones: Educación Parvularia, Educación Básica y Educación Media.

Existió plena conciencia de que, para una parte importante de los aspectos a considerar, la división en comisiones por niveles educacionales era un tanto artificial, pero se estimó que era la única forma de hacer más operativa una reunión con 155 participantes.

2. DESARROLLO DE LAS JORNADAS

2.1. Sesión Plenaria Inicial

Las jornadas se desarrollaron conforme al Programa de actividades incluido en el Anexo N° 4.

En términos generales, el programa de la reunión se centró en la realidad y en los problemas que enfrenta la formación y el perfeccionamiento de los educadores a lo largo de todo el país.

En la ceremonia de inauguración, la Directora del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), profesora Marta Soto Rodríguez, dio su cordial bienvenida[3] a los participantes, señaló la importancia de mantener una estrecha vinculación entre las instituciones superiores de formación de educadores y el CPEIP y especificó algunos de los grandes problemas que enfrenta la educación hoy, en Chile y América Latina, en especial en las áreas marginadas y de extrema pobreza. Finalmente, junto con agradecer la participación dejó en manos de los concurrentes el éxito de las jornadas.

La primera sesión de trabajo fue una plenaria en la que se realizaron cuatro exposiciones: "La formación de profesores: ¿Racionalidad o irracionalidad?", a cargo del profesor

[3]Anexo N° 5: Discurso de inauguración de las Jornadas de Análisis de formación de perfeccionamiento de educadores. 5 y 6 de diciembre de 1985.

Hernán Vera Lamperein; "La formación de profesores en el contexto de la Educación Superior: Algunas observaciones", por el profesor Raúl Allard Neuman, especialista de la O.E.A. en Chile; "El perfeccionamiento de educadores", trabajo elaborado por una comisión del CPEIP y expuesto por la profesora Nancy Duchens Soto, y "Formación y perfeccionamiento de profesores para la autonomía curricular", presentado por el profesor Abraham Magendzo.

2.2. Resumen de las ponencias presentadas en la Sesión Plenaria[4]

2.2.1. *"Formación del profesorado: ¿Racionalidad o irracionalidad?", presentado por el profesor Hernán Vera Lamperein.*

Señala que si bien los profesores son irremplazables en las tareas de enseñanza-aprendizaje, no son los responsables de solucionar los problemas del sistema educativo. La problemática educativa involucra a los diversos sectores, y no solamente al educacional. En esta perspectiva, la educación es la función que vincula todos los aspectos de la vida cultural, política, económica y social. Para efectuar cambios curriculares es indispensable repensar la cultura que se transmite y reconstruir el currículo de las instituciones formadoras de profesores.

Analiza, brevemente, la problemática de la Educación Superior y del subsistema de formación; ofrece datos acerca de las carreras de Educación General Básica y de Educación Media, número de instituciones en que se da la carrera, títulos que otorgan, duración, matrícula, vacantes y costos. Dichos datos demuestran la heterogeneidad existente en la formación de profesores.

A continuación, presenta las conclusiones de la Asociación Chilena de Currículum Educacional, en sus diferentes encuentros, entre las que se señalan la carencia de criterios técnicos en la elaboración de planes y programas de asignatura, la heterogeneidad de enfoques para conceptualizar la naturaleza, objeto, objetivos, estructura y campo de aplicación del currículum y la existencia de modos distintos de organizar la formación del profesor.

Concluye analizando, brevemente, el tema de la oferta, demanda y calidad en la formación de profesores. Demuestra la existencia de un desequilibrio entre las necesidades y disponibilidades del sistema educacional en cuanto a profesores y la urgencia de plantearse hipótesis cuyas respuestas y comprobaciones se hallarían en los perfiles profesionales, y en los planes y programas de todas las instituciones formadoras de maestros.

2.2.2. *"La formación de profesores en el contexto de la educación superior: Algunas Observaciones", presentado por el profesor Raúl Allard Neuman.*

Analiza la expansión y masificación de la educación superior, a través del aumento de estudiantes, profesores, instituciones y matrícula. Hace ver la diversificación producida en la última década en las Universidades e Instituciones de formación, las cuales funcionan sin mayores conexiones entre ellas, siendo la excepción los sistemas interrelacionados.

Plantea como solución "a la alta calidad de la educación superior asociada al elitismo" versus la "masificación asociada a la disminución del nivel académico", el mejoramiento de

[4]Anexo 7: Incluye el texto completo de las ponencias.

la calidad de la educación en todas las instituciones de Educación Superior y la coordinación racional entre las mismas.

Si bien señala una gran diversificación en los sistemas de formación de América Latina, indica tres variantes como las más típicas: Escuelas Normales coexistiendo con Universidades; Institutos Pedagógicos vinculados a los Ministerios de Educación y el proceso de formación, únicamente a cargo de las Universidades. Además de los sistemas formales, señala la existencia de la titulación de maestros en servicio, como otro sistema de formación.

A continuación presenta el caso chileno, en el cual a partir de 1981 coexisten tres tipos de instituciones de Educación Superior: Universidades, Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica, sin mayor relación orgánica entre ellos, a pesar de que el régimen legal no establece diferencias en el tipo de carrera o título.

Considera necesario establecer una mayor coordinación entre las instituciones a fin de llegar, en un mediano plazo, a un sistema integrado de Educación Superior. Esto implica la creación de un órgano coordinador, de comisiones o grupos de trabajo por áreas específicas y la existencia de acuerdos interinstitucionales, a fin de ensayar diferentes mecanismos, entre ellos: el otorgamiento de carreras pedagógicas desde un punto de vista sustantivo; el estudio del campo laboral del educador y la cooperación e intercambio permanente de experiencias académicas entre las diferentes instituciones.

2.2.3. *El perfeccionamiento docente en la perspectiva del mejoramiento cualitativo de la educación, presentado por la profesora Nancy Duchens S.*

En este documento se analiza la necesidad de revisar sistemáticamente la pertinencia del sistema educativo en función de la demanda social y del mejoramiento de su calidad, y en tal sentido se plantea que debe efectuarse, también, una revisión crítica del perfeccionamiento docente.

En él se señala que elevar la calidad de la educación supone acercar los logros cuantitativos y cualitativos a los fines, objetivos y metas contemplados en cada una de las modalidades del sistema educativo y lograr que éste responda a las necesidades y aspiraciones de la comunidad.

El perfeccionamiento se entiende como un proceso prolongado en el tiempo cuyos objetivos son el desarrollo del docente como persona, el crecimiento de su compromiso con su misión educadora y el mejoramiento sistemático de la calidad de su tarea para propiciar la educación integral de los miembros de la comunidad en la que trabaja. La actualización se describe como el proceso que permite al docente adquirir conocimientos nuevos impuestos por el desarrollo de las ciencias o disciplinas. La capacitación, a su vez, se entiende como el proceso que permite adquirir conocimientos, habilidades y actitudes que preparan para el mejor desempeño de funciones o actividades específicas.

En este análisis se visualiza brevemente y en forma retrospectiva el perfeccionamiento docente y la forma en que el CPEIP, desde sus comienzos, fue enfocando su tarea a nivel nacional, señalándose que por sus aulas han pasado alrededor de 270.000 profesores a través de más de cinco mil cursos.

Se efectúan algunas críticas generales al perfeccionamiento realizado y a fin de mejorarlo se reflexiona sobre el rol de la educación y las demandas de la sociedad chilena. Se presentan algunos de los planteamientos de la política educacional chilena; entre ellos, el logro de una enseñanza básica universal, la erradicación de todo tipo de marginalidad, el mejoramiento en la atención de la educación de adultos y de párvulos. Se señalan asimismo algunos cambios introducidos en el sistema educativo: la descentralización administrativa,

los nuevos planes y programas y el curriculum centrado en la persona. En el acápite final se analiza cómo la dirección y el sentido del perfeccionamiento deben estar "determinados por las exigencias emanadas del rol del educador de hoy, a la luz de una concepción curricular centrada en la persona, y de una escuela con identidad cultural y abierta a la comunidad".

2.2.4. *Formación y perfeccionamiento de profesores para la autonomía curricular, presentado por el profesor Abraham Magendzo.*

La tendencia a la descentralización educacional y los esfuerzos por incrementar los niveles de escolarización de la población no se han visto acompañados de una radical disminución de las tasas de analfabetismo, repitencia, deserción y fracaso escolar. Este hecho fundamenta su planteamiento de la "autonomía curricular" en la formación y perfeccionamiento de profesores. Define la autonomía curricular, como la capacidad que el docente desarrolla para participar individual y colectivamente en las decisiones relacionadas con la organización y transmisión de la cultura, es decir, con el curriculum. El análisis del proceso que ha caracterizado la planificación y el desarrollo curricular hacen ver que éste no tiende a dicha autonomía; por lo tanto las instituciones formadoras y de perfeccionamiento docente refuerzan los esquemas subyacentes a dicho proceso de planificación y desarrollo curricular, cuyas características principales han sido: planificación centralizada, curriculum unitario, diferenciación y delimitación de disciplinas, importación de modelos curriculares y una definición restringida de cultura.

Señala que tradicionalmente el proceso de formación y perfeccionamiento docente se ha adaptado a las características señaladas y que se continúa capacitando al docente para que las pueda asumir. Así, al docente se le forma para que responda "eficientemente" a los esquemas de planificación centralizada; para que atienda a un alumno "promedio", "abstracto" y "consensual"; para que sea un transmisor de una cultura seleccionada por otros y, por lo tanto, restringida.

Indica que las instituciones formadoras y de perfeccionamiento docente deben repensar la cultura, es decir, el curriculum.

La autonomía curricular es necesaria e implica capacitar al docente para que participe en la investigación y desarrollo curricular, para que no continúe siendo un sujeto conformista, con un bajo nivel de autonomía de participación en la búsqueda de conocimientos y en el proceso de toma de decisiones. Para ello se deben producir cambios profundos en las instituciones formadoras y en los programas de perfeccionamiento docente, a fin de facilitar y promover la autonomía curricular.

2.3. Trabajo por Comisiones

2.3.1. *Aspectos Generales*

En la tarde del día jueves 6 y durante el viernes 7 hasta las 16:30 horas los participantes se distribuyeron en tres comisiones de trabajo:

— *Educación Parvularia*

Presidenta : Prof. María Cecilia Acevedo.
Secretarias: Prof. Amelia Maira L.
Prof. Sara Donoso P.

— *Educación Básica*

Presidente : Prof. Sergio Núñez J.
Secretarios: Prof. Claudio Molina
Prof. Silvia Zepeda

— *Educación Media*

Presidenta : Prof. Ina Oróstegui L.
Secretarios: Prof. Rodrigo De Las Heras K.
Prof. Hernán Villarroel M.

Las comisiones trabajaron sobre la base de las ponencias presentadas en la sesión plenaria inicial, de ponencias específicas desarrolladas al interior de cada comisión y del intercambio de experiencias de sus integrantes. Los tópicos centrales abordados fueron los siguientes:

— Sistema integrado de formación continua de maestros.
— Tipo de educador que requiere el sistema.
— Rol del curriculum, de la investigación y de la práctica docente en la formación y perfeccionamiento de educadores.

Al interior de cada comisión se elaboró una serie de conclusiones y sugerencias que se presentan, en forma integrada, en el capítulo 3 de este informe.

2.3.2. *Resumen de las ponencias presentadas en las comisiones*

A continuación se incluyen solamente algunos de los resúmenes de las ponencias presentadas en las comisiones.

— *La Educación Parvularia en el aula, presentada por las educadoras de párvulos del Departamento de Educación Parvularia del CPEIP.*

En este documento se analizan los resultados de una consulta efectuada a las Educadoras de Párvulos en 1979, la cual fue parte de un Proyecto de Capacitación de los Equipos Técnicos Regionales en Educación Parvularia, desarrollado entre 1977-1980. Consideran los autores que las conclusiones emanadas de dicho estudio, deberían llevar a una revisión crítica de la formación, capacitación y perfeccionamiento de las Educadoras de Párvulos.

En el primer capítulo se presentan diferentes antecedentes, tales como número de educadores por región, distribución según año de nacimiento, perfeccionamiento en cursos de más de 60 horas, años de servicio; en el segundo, se describe el lugar de trabajo, su implementación y uso; en el tercero, se analiza la labor del docente en la escuela, con los niños y con los padres, mostrándose, además, sus intereses en perfeccionamiento. En el cuarto, se analiza un tópico del plan anual y algunos aspectos de una planificación semanal.

Por último, el estudio muestra que las Educadoras, en su mayoría, mantienen a los niños sentados y cumpliendo tareas dadas.

Las conclusiones indican que las Educadoras de Párvulos, en su mayoría, son jóvenes. El 54.3% ha recibido perfeccionamiento de más de 60 horas. Un 72.9% se desempeña en grupos de párvulos de escuelas básicas y el 27.1% en escuelas de párvulos.

En su gran mayoría las Educadoras no utilizan materiales que les ofrece el establecimiento donde trabajan, no incentivan en el niño el contacto con la naturaleza y sólo en un 35.7% ponen materiales al alcance del niño.

Así mismo, en un alto porcentaje las educadoras no entienden la función orientadora del plan anual, año a año repiten las unidades de enseñanza aprendizaje y los objetivos que esperan lograr con su grupo.

Las planificaciones a mediano plazo se basan principalmente en unidades de enseñanza aprendizaje o en temas que surgen del momento, y los niños participan solamente en un 15.7%, lo que estaría indicando un rol directivo que tiende a formar niños "sumisos" y "obedientes".

A pesar de que las educadoras declaran en un 85.7% basar la evaluación en el análisis del trabajo de los niños y en la observación, sólo el 42.9% manifiesta tener registros de observación.

— *La Formación y perfeccionamiento de docentes en el marco del mejoramiento de la educación: un desafío. Trabajo presentado por la profesora María Magdalena Kleincsek M.*

A partir de la conceptualización de calidad educativa como "toda modificación positiva que se introduce en un sistema existente, que se orienta al logro de metas y objetivos definidos, que buscan el desarrollo integral del hombre como individuo y ser social", plantea la necesidad de identificar indicadores de mejoramiento de dicha calidad a partir de las variables de eficacia, eficiencia y pertinencia y propone indicadores para cada una de éstas.

Señala que la educación es adquirida o impartida por una multiplicidad de medios y, por lo tanto, no se puede señalar que el docente es el único responsable de educar, ni circunscribir este proceso al ámbito escolar. Considera que Agente Educativo "es toda persona o medio que actúa y tiene poder para producir un efecto educativo en el ser humano" y señala que por ser el docente un agente educativo profesional, debería ser el promotor, por excelencia, de toda la sociedad a fin de que ésta asuma en conjunto su rol educativo.

Indica que el replanteamiento del rol docente en una sociedad educadora, así como la búsqueda de estrategias adecuadas para su formación y perfeccionamiento, debería ser realizado en forma cooperativa por todos aquéllos que tienen relación con el docente, particularmente por él mismo.

En esta perspectiva plantea como indispensable, la integración de los sistemas de formación inicial y de perfeccionamiento en un sistema de formación continua de docentes, basado en indicadores de pertinencia, eficacia y eficiencia.

— *Formación y perfeccionamiento de profesores, presentado por la profesora Daphne Castillo Yáñez.*

Analiza sintéticamente los aspectos que debe implicar el perfil del educador, el rol de la educación y el del maestro. Señala que este último debe ser un promotor del cambio en el hombre para que se encuentre con los verdaderos valores humanos, pero para ello debe ser él mismo el depositario de lo que quiere promover.

El maestro debe ser orientador y asesor de sus alumnos, orientador del proceso enseñanza-aprendizaje, orientador y asesor de los padres de familia, colaborador y dinamizador de actividades para y extraescolares e investigador constante de la realidad. Su misión es la de dirigir el proceso de humanización.

A fin de cumplir la misión y el rol planteado, analiza una serie de necesidades de los

educadores tanto personales como profesionales y otras de atención a la Educación General Básica, que deben atenderse en el proceso de formación. Para atender dichas necesidades, propone algunas soluciones, desde la aplicación de pruebas de entrada, hasta la cooperación entre las instituciones responsables de la formación inicial y en servicio de los docentes.

— *La práctica profesional en la formación de educadores, trabajo presentado por el profesor Mario Castellanos Reinoso.*

Apunta que actualmente los cambios, en contraposición con el pasado, se dan en forma vertiginosa y violenta, lo cual produce en el hombre inseguridad y duda. La educación lucha por mantener la individualidad en solidaridad y en impulsar al hombre a la creatividad y, por lo tanto, humanizarlo.

Por ello, señala, la práctica docente debería impulsar la creatividad, la experimentación y la investigación en el estudiante para poder en un futuro desempeñar adecuadamente su rol de profesor.

Indica que, una vez graduado, el profesor debería estar capacitado para atender cualquier situación real que se le presente y es por ello que requiere de una formación práctica que le permita conocer su rol desde el inicio de la carrera.

La práctica debería estar graduada en instancias, cada una de las cuales debería poseer requisitos, características y objetivos diferentes como los de investigar y analizar acciones pedagógicas, elaborar material, aplicar conocimientos y crear situaciones de aprendizaje que favorezcan el desarrollo de los alumnos.

En el caso de la Universidad de Magallanes, las prácticas se han estructurado considerando cuatro instancias: práctica inicial, en ella el alumno centra su atención en el profesor guía, los alumnos y el entorno escolar; práctica II, en la que se realizan actividades de ayudantía, y práctica III, en la que el alumno desarrolla clases en todas las asignaturas del plan de estudios de la Educación General Básica, orientado y guiado por metodólogos. Realizan, además, la práctica profesional, en la cual durante 6 horas de teoría los alumnos con los profesores metodólogos revisan situaciones teóricas relacionadas con las necesidades de los alumnos de los cursos en los que efectúan la práctica y en las otras 24 horas asisten a la escuela, diseñan y ponen en práctica un proyecto de acción curricular.

— *Ponencia a las jornadas de análisis de formación y perfeccionamiento de educadores, presentada por el profesor Germán Cuevas Torrealba.*

Reflexiona sobre el caos inherente al mundo actual, responsabilizando del mismo, principalmente, a la educación, en cuanto ésta es la encargada de lograr la comprensión humana universal. Los educadores, señala, deben buscar y asumir una nueva fórmula educativa, que permita la formación y rehumanización del ser humano.

Postula que por tener la ciencia gran influencia en todos los aspectos de la vida, y considerando que el aprendizaje debe llegar a ser la elaboración "consciente" de la información, se deben conocer básicamente el funcionamiento del cerebro humano y sus procesos fisiológicos. Por ello describe, sintéticamente, dichos procesos y cómo debería utilizarse este conocimiento para innovar los métodos educativos. Pasar de una enseñanza repetidora de conocimientos a una de comprensión crítica y propulsora de soluciones individuales y sociales, donde el docente comprenda a sus educandos.

Indica que es urgente una innovación educacional, precedida de una renovación de los educadores sobre la base de una concepción creativa e integradora, que esté en correlación

con el mejor conocimiento de las funciones fisiológicas y neurofisiológicas del cerebro humano.

— *Rol formador de la cátedra del currículo y de planificación curricular, trabajo presentado por la profesora Sylvia Alvarez Ramírez.*

Plantea que por ser el curriculum una disciplina aplicada, éste debe poner al futuro docente en contacto con la realidad escolar, a fin de que capte el conjunto de problemas que emanan de esa realidad concreta y busque soluciones en interacción con las personas involucradas en la acción curricular.

Señala que debe estimular la participación del docente en el proceso de toma de decisiones curriculares y su compromiso para que, al egresar, investigue el curriculum en la realidad escolar en la cual le corresponda ejercer como profesor.

Indica que las cátedras de curriculum y planificación curricular deben ser cátedras que permitan la formación y crecimiento real de los alumnos para ejercer la carrera docente, facilitando, fundamentalmente, su contacto con la realidad y estimulándolos para que su toma de decisiones atingentes al curriculum se base en las investigaciones correspondientes.

Estima que, de ese modo, se lograría preparar docentes capaces de emprender innovaciones curriculares en las que se refleje un compromiso con la formación de la persona del educando y con la cultura de la escuela.

3. CONCLUSIONES, SUGERENCIAS Y RECOMENDACIONES GENERALES DE LAS JORNADAS

Introducción

Cada una de las comisiones llegó a sus propias conclusiones, sugerencias y recomendaciones. Al analizarlas se observó que existía entre ellas un alto grado de congruencia, y es por ello, que para fines del presente trabajo, se presentan en forma integrada.

3.1. Conclusiones

3.1.1. *Sobre el tipo de educador existente en el Sistema*

— Existe en el educador una aparente pérdida de los logros alcanzados en su etapa de formación profesional al poco tiempo de incorporarse al campo laboral.

— El sistema educativo básico y medio ha habituado al alumno a una actitud pasiva y receptiva que no es posible contrarrestar y superar totalmente, con los currículos actuales de 4 ó 5 años de formación profesional.
Este hecho hace que el educando, convertido esta vez en educador, se sume a la realidad existente al poco tiempo de volver nuevamente al sistema, esta vez, promoviendo la pasividad y receptividad en sus propios alumnos.

— La falta de modelos que encuentra el educador al ingresar al sistema, lo hace asumir las conductas pre-establecidas, aun cuando inicialmente discrepe o no esté de acuerdo con ellas.

— Existe un desconocimiento o conocimiento parcializado por parte del educador del quehacer y significado del nivel educativo en el que se desempeña.

— El campo laboral plantea una diversidad de funciones y exigencias al educador, espe-

cialmente al de Educación Parvularia, que le impiden desarrollar un quehacer acabado, producto de una reflexión serena y profunda.

— Existen déficit en la formación del educador en aspectos relativos a su formación personal, al desarrollo de una actitud crítica y reflexiva, y a su preparación para enfrentar el trabajo con niños, adolescentes y adultos, que le permita ser un investigador en la acción.

  Como consecuencia de ello, el educador tiene dificultad para convencer a otros fundamentando sus ideas, para analizar críticamente los antecedentes de que dispone con el fin de tomar decisiones maduras y pertinentes, para integrarse e interactuar con equipos multiprofesionales, para decidir las estrategias que debe poner en práctica en función de la realidad en que actúa, a la luz de una síntesis personal de las teorías aprendidas y de las experiencias vividas.

3.1.2. *Sobre la formación recibida por el educador*

— Existe preocupación por el hecho de que el estudiante de educación no recibe, por lo general, una educación pertinente (con su realidad), lo cual le produce frustración y desorientación, ya que al término de su formación no visualiza la coherencia entre lo aprendido y lo que le exige el medio para desenvolverse con relativo éxito.

— Es necesario formar al profesor como una persona con espíritu profesional. Este aspecto ha sido descuidado en el último tiempo, tendiéndose a su especialización, transformándolo en una "enciclopedia parlante" capaz de transmitir información, pero carente de mística y de valores permanentes.

— Falta una concepción nacional del educador que se desea formar. En la actualidad, las instituciones formadoras han caído en un extremo de diversidades en cuanto a los sistemas de formación que ofrecen, hecho que atenta en contra de los intereses de los profesores y de la calidad misma de la acción educativa a la que se incorporan.

— Los formadores de maestros desconocen la realidad en que éstos deberán desenvolverse, lo cual se traduce en un proceso inadecuado o distorsionado de formación de docentes, y sus egresados al enfrentarse al medio no encuentran razón a su labor.

— Los futuros docentes no tienen una idea muy clara de su rol. Existe un problema vocacional. El profesor que se forma se ve enfrentado a una antinomia especialidad-generalidad, que posteriormente no sabe integrar frente a sus propios alumnos.

3.1.3. *Sobre la cátedra de curriculum, tanto en la formación de educadores como en su perfeccionamiento*

— Existe un quiebre entre la teoría del curriculum y la práctica docente.

— La cátedra de curriculum no se concibe como un elemento integrador de otras asignaturas básicas, prerrequisitos, presentes en el plan de formación de los profesores.

3.1.4 *Sobre la Investigación en la acción docente*

— Los educadores no investigan (tanto a nivel de aula como de centros de formación).

— Los administradores no usan la información proveniente de las investigaciones, no la difunden ni incentivan esta tarea en su comunidad educativa.

— Los centros de investigación (estatales o privados) no diseminan ni difunden las investigaciones realizadas.

— Los centros de formación no valoran ni los cursos de investigación ni la tarea de investigar.

— Los planificadores y "políticos" no utilizan los resultados o conclusiones de las investigaciones realizadas.
— Los centros de investigación no pueden investigar "todo".
— Los que se están formando o perfeccionándose temen investigar y tomar cursos relacionados con investigación.
— Existe un desconocimiento o conocimiento parcializado por parte del educador del quehacer y significado del nivel educativo en el que está inserto.
— El campo laboral plantea una diversidad de funciones y exigencias al educador, especialmente al de Educación Parvularia que le impiden desarrollar un quehacer acabado, producto de una reflexión serena y profunda.
Como consecuencia de ello, el educador tiene dificultad para convencer a otros, fundamentando sus ideas, para analizar críticamente los antecedentes de que dispone con el fin de tomar decisiones maduras y pertinentes, para integrarse a interactuar con equipos multiprofesionales, para decidir las estrategias que debe poner en práctica en función de la realidad en que actúa, a la luz de una síntesis personal de las teorías aprendidas y de las experiencias vividas.

3.2. Sugerencias

3.2.1. *Sobre un sistema integrado de formación continua de docentes*

Se estimó necesario visualizar la formación de educadores como un continuo que comprenda los sistemas de formación inicial y de formación de profesores en servicio. Sólo así se considera que se podría asegurar un crecimiento armónico, coherente e integral del educador y superar el marco normativo actual que presenta serias dificultades y hace difícil, por lo tanto, que se hable de un verdadero sistema de educación que resguarde la formación y realización profesional de los educadores del país.

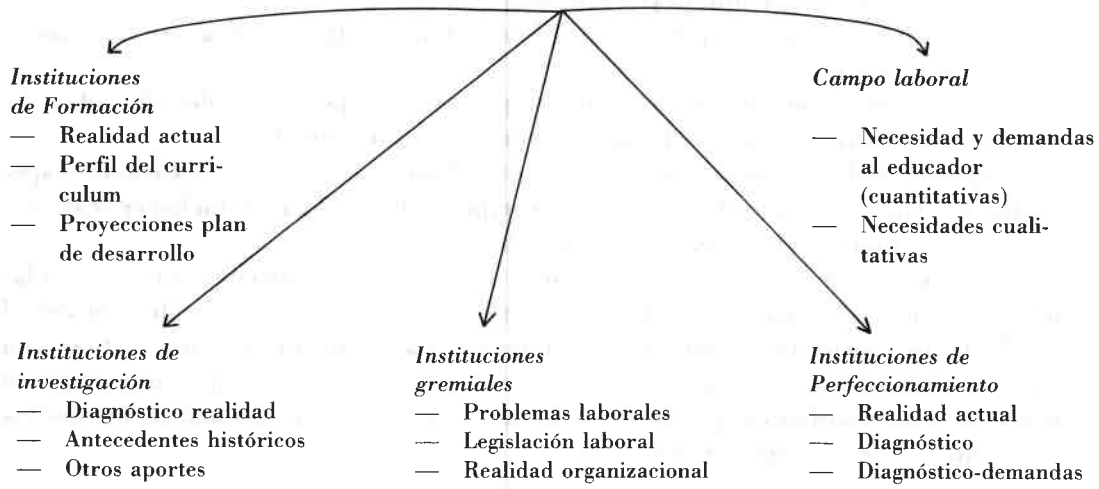
3.2.2. *Sobre estrategias de acción*

A fin de lograr el sistema integrado propuesto, las comisiones sugirieron considerar las siguientes estrategias de acción:

— Crear una comisión que inicie el estudio de un proyecto unificado de formación de educadores el cual, a su vez, sea estudiado por un grupo representativo de todos los niveles, organismos y personas involucradas en la materia. Esta comisión deberá actuar coordinadamente con el Ministerio de Educación, a través de sus correspondientes servicios y ser financiada por las mismas instituciones que la constituyan.

Se sugirió, asimismo, que esta comisión sea integrada por representantes de las Instituciones formadoras y de perfeccionamiento, de investigación, del campo laboral y gremial, las cuales para un diagnóstico deberían recolectar información básica para el análisis y toma de decisiones, según lo muestra el cuadro que se detalla a continuación.

Recolección de información básica para el análisis y toma de decisiones en:



La información así obtenida permitiría definir y recomendar:

— Un perfil básico del profesional en aspectos universales y válidos para todos los educadores.
— Un curriculum básico de formación del profesional enfatizado en aquellos aspectos que apuntan a la formación personal.

Este perfil básico, una vez completado por las instituciones formadoras, de acuerdo a las particularidades de cada realidad y a sus principios formadores, permitiría diseñar el curriculum a desarrollar y a validar en función de dicho perfil, en un proceso de aplicación y evaluación permanente del curriculum.

Se planteó que las comisiones encargadas del estudio en cuestión, deberían gestar un sistema de formación de docentes, resguardado por una Ley Orgánica de Educación, en la cual se defina:

— el rol del educador y
— un nivel de formación continua de educadores, de similar calidad, en todo el país.

En este sistema de formación continua de educadores se debería:

a) Delinear el tipo de educadores que requiere el sistema.
b) Establecer un plan mínimo común de formación[5].
c) Asegurar que la formación de educadores no sea inferior a cuatro años y deje habilitados a los educadores para acceder a grados académicos en sus distintos niveles.
d) Asegurar que las asignaturas de educación se incorporen al curriculum de formación lo más tempranamente posible.
e) Definir en el sistema de formación continua las características del curriculum, de la investigación y de la práctica docente.

[5]La comisión de Educación General Básica sugirió que en este plan mínimo común se considere Historia Educacional chilena.

f) Establecer un sistema de acreditación horizontal.
g) Contemplar las instancias que permitan realizar las adecuaciones necesarias para regular la cantidad de vacantes de formación ofrecidas, en directa relación con las reales necesidades del sistema.

3.2.3. *Sobre el tipo de educador que requiere el sistema*

— Que se forme un educador idóneo con vocación por el hombre, que esté capacitado para trabajar en diferentes realidades de vida; en otras palabras, un profesional de la educación efectivo y pertinente, que se caracterice por:

- Ser científico, en el sentido de ser capaz de diagnosticar, evaluar situaciones y proponer acciones que le permitan ajustarse a la realidad en que le corresponde trabajar.
- Tener una formación axiológica tal, que le permita actuar conforme a valores universales, tales como respeto, libertad, solidaridad, participación, tolerancia, etc.
- Desarrollar en las personas los procesos de pensamiento que le permitan aprender a aprender y actuar creativamente.
- Ser un administrador del curriculum que eduque a través de la conducción del proceso de aprendizaje de los alumnos.
- Actuar interdisciplinariamente para enfrentar los problemas educativos de la comunidad en que trabaja y que excedan su formación profesional.
- Tener un alto grado de autoestima y sentirse seguro de su rol profesional.
- Ser una persona con una actitud fundamentalmente humanista, que de conocerse a sí misma y valorarse vivencialmente, valore a los otros y a su propia realidad.
- Ser un hombre que sea "con el otro y para el otro", que facilite el desarrollo de cada educando, como ser único e irrepetible, hasta su máxima expresión, sin descuidar la dimensión espiritual y afectiva.

Entre otras estrategias que posibiliten el logro de un educador con las características precitadas, las comisiones sugirieron las siguientes:

— Posibilitar que, en su período de formación, el educador:

- Experimente un real proceso de personalización, a través de experiencias vivenciales en las áreas afectiva, cognoscitiva y psicomotora, en un clima que favorezca la libre integración del educador y del educando.
- Logre una visión profunda e integrada del mundo circundante.
- Enfrente opiniones que impliquen cambios.
- Disponga de metodologías eficientes que propicien la búsqueda del conocimiento sistemático en forma autónoma.

3.2.4. *Sobre la cátedra de curriculum en la formación de docentes*

En la consecusión de estos fines, la cátedra de curriculum, las asignaturas de educación, la práctica docente y la investigación adquieren un rol preponderante.

— La cátedra de Curriculum se debería integrar con otras cátedras, especialmente con Sociología, Psicología y Filosofía de la Educación a nivel teórico y práctico y con otras asignaturas paralelas como Investigación y Metodologías Específicas, a través de la planificación participativa y de la investigación.
— El docente de curriculum debería ser un facilitador de la formación del nuevo educador, creando las estrategias y las alternativas que faciliten dicho proceso de formación.

— El curriculum debe estar en función del concepto de cultura inmediata que se tenga y de acuerdo con cada proyecto propio de vida.
— La cátedra de curriculum, sin dejar de lado la formación de conceptos o transmisión de conocimientos, debería propender a la formación de valores. Este aspecto es vital en la formación del educador.
— El curriculum debería pensarse en una dimensión temporal, con diversas instancias o etapas (1°: formación como profesor; 2°: postgrado; 3°: estudios avanzados). Esto configuraría una concepción del curriculum más avanzada y madura, que le permitiría al profesional desenvolverse en mejor forma, ser un líder y tener el conocimiento suficiente para investigar e innovar en el curriculum.

Las comisiones sugirieron que el futuro docente se debería incorporar a la realidad profesional lo más temprano posible a fin de reducir la brecha entre la teoría y la práctica.

3.2.5. *Sobre la práctica docente en la formación de docentes*

La práctica docente debería ser un proceso más permanente durante el desarrollo de la carrera, a fin de asegurar un nexo más directo entre teoría y práctica, y desarrollar en el futuro profesor mayor seguridad en sí mismo y mayor creatividad. Esto significaría iniciar la práctica desde el primer año de formación y disponer de profesores supervisores capacitados para guiar y orientar este proceso de crecimiento y desarrollo.

3.2.6. *Sobre la investigación educacional*

La investigación, se señaló, debería ser un componente de cada una de las asignaturas consideradas en el curriculum de formación, de manera que el futuro profesional de la educación se forme a través de una actividad permanente de investigación. Es más, se consideró necesario crear en el futuro docente una actitud positiva hacia la investigación a través de su práctica durante todo el curriculum de formación.

3.2.7. *Sobre perfeccionamiento de docentes*

En cuanto al perfeccionamiento de educadores, se sugirió:

— Que el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, Institutos de Perfeccionamiento y Universidades establecieran, a partir de un diagnóstico coordinado, proyectos de perfeccionamiento en el corto plazo. Se señaló que estos proyectos deberían ser de dos tipos. El primero de carácter informativo, clarificador en términos de actualización del docente profesional, y el segundo, formativo a través de estrategias tales como seminarios, encuentros, cursos, talleres de autoperfeccionamiento, etc., en términos fundamentalmente de formación personal. Ambos tipos de proyectos deberían tener un carácter teórico-práctico y deberían concurrir los diferentes organismos en sus respectivas especializaciones.
— Que las Secretarías Ministeriales de Educación de las regiones y sus servicios provinciales de supervisión, a través de investigaciones regionales, detectaran los problemas derivados de la acción docente del profesor y establecieran los convenios necesarios con las Universidades e Institutos Profesionales, a fin de planificar acciones (cursos, investigaciones, proyectos, etc.) que superaran los problemas existentes e hicieran accesibles económicamente estos cursos a los profesores.
— Se señaló la necesidad de establecer convenios interinstitucionales para realizar acciones de formación continua y la conveniencia de utilizar el apoyo técnico ofrecido por UNESCO para proyectos de innovación curricular.

3.3. Recomendaciones

Las diferentes comisiones consideraron pertinente formular las siguientes recomendaciones:

— Realizar sobre la base de lo propuesto por los participantes en el evento, un segundo encuentro en 1986, en el que se presenten experiencias concretas sobre formación continua de profesores y estrategias de perfeccionamiento docente.
— Que la UNESCO, a través de sus especialistas, prestara asesoría al desarrollo de innovaciones curriculares al interior de cada una de las instituciones que lo requieran.
— Acelerar el proceso de constitución de una comisión que inicie el estudio de un proyecto de formación continua de profesores que integre a los sistemas de formación inicial y en servicio (perfeccionamiento).
— Hacer llegar estas conclusiones, sugerencias y recomendaciones al Ministerio de Educación.

ANEXO Nº 1

UNIVERSIDADES E INSTITUCIONES DE EDUCACION SUPERIOR INVITADAS A LAS JORNADAS DE ANALISIS SOBRE FORMACION Y PERFECCIONAMIENTO DOCENTE

— UNIVERSIDAD DE TARAPACA (ARICA)
FACULTAD DE EDUCACIÓN.

— UNIVERSIDAD ARTURO PRAT (IQUIQUE)
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES.

— UNIVERSIDAD DEL NORTE (ANTOFAGASTA)
FACULTAD DE EDUCACIÓN.

— UNIVERSIDAD DE ANTOFAGASTA (ANTOFAGASTA)
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS HUMANAS.

— UNIVERSIDAD DE ATACAMA (COPIAPO)
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN.

— UNIVERSIDAD DE LA SERENA (LA SERENA)
FACULTAD DE HUMANIDADES.

— UNIVERSIDAD PEDAGOGICA DE PLAYA ANCHA (VALPARAISO)
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN.

— UNIVERSIDAD CATOLICA DE VALPARAISO (VALPARAISO)
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN.

— INSTITUTO PROFESIONAL LIBERTADOR (LOS ANDES)

— UNIVERSIDAD DE CHILE (SANTIAGO)
FACULTAD DE FILOSOFÍA, HUMANIDADES Y EDUCACIÓN.

— PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATOLICA DE CHILE (SANTIAGO)
FACULTAD DE EDUCACIÓN.

— UNIVERSIDAD DE SANTIAGO (SANTIAGO)
FACULTAD DE HUMANIDADES.

— UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACION (SANTIAGO)

— UNIVERSIDAD GABRIELA MISTRAL (SANTIAGO)
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN.

— INSTITUTO PROFESIONAL Y CENTRO DE FORMACION TECNICA (INACAP) (SANTIAGO)
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN.

— INSTITUTO PROFESIONAL EDUCARES (SANTIAGO)

— INSTITUTO PROFESIONAL LUIS GALDAMES (SANTIAGO)

— INSTITUTO PROFESIONAL DE ESTUDIOS SUPERIORES "BLAS CAÑAS" (SANTIAGO)

— INSTITUTO PROFESIONAL DE PROVIDENCIA (SANTIAGO)
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN.

— UNIVERSIDAD CENTRAL (SANTIAGO)
ESCUELA DE EDUCACIÓN PARVULARIA.
— PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATOLICA DE CHILE (CURICO)
ESCUELA DE EDUCACIÓN.
— UNIVERSIDAD DE TALCA (TALCA)
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN.
— UNIVERSIDAD CATOLICA (SEDE DEL MAULE)
— UNIVERSIDAD DE CONCEPCION (CONCEPCION)
FACULTAD DE EDUCACIÓN, HUMANIDADES Y ARTE.
— UNIVERSIDAD DEL BIO BIO (CONCEPCION)
FACULTAD DE CIENCIAS Y HUMANIDADES.
— PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATOLICA DE CHILE (TALCAHUANO)
— UNIVERSIDAD DE CONCEPCION (LOS ANGELES)
— UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA (TEMUCO)
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES.
— PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATOLICA DE CHILE (VILLARRICA)
— UNIVERSIDAD AUSTRAL DE CHILE (VALDIVIA)
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES.
— INSTITUTO PROFESIONAL DE OSORNO (OSORNO)
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, HUMANIDADES Y ARTE.
— UNIVERSIDAD DE MAGALLANES (PUNTA ARENAS)
FACULTAD DE ESTUDIOS GENERALES.
— ESCUELA NORMAL RURAL EXPERIMENTAL (ANCUD)
— PARVUS LTDA.
CENTRO DE PERFECCIONAMIENTO, INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO CURRICULAR EN EDUCACIÓN PARVULARIA.
— PROGRAMA INTERDISCIPLINARIO DE INVESTIGACIONES EN EDUCACION (PIIE).

ANEXO Nº 2

NOMINA DE PARTICIPANTES EN LAS JORNADAS DE ANALISIS DE FORMACION Y PERFECCIONAMIENTO DE EDUCADORES

COMISIÓN DE EDUCACIÓN PARVULARIA

1. ACEVEDO FAGALDE, María C. Centro de Perfeccionamiento	Casilla 16162-Correo 9- Providencia-Santiago
2. ALISTE MOYA, Karina H. Universidad Católica Sede Curicó	Carmen 684 Curicó
3. AVILA CAMPOS, Héctor Universidad de Talca	1 Poniente 1375 Curicó
4. BARRA SANCHEZ, Lina Universidad de Concepción Unidad Académica Los Angeles	Barros Arana 631 Depto. 610 Concepción
5. BOTTINELLI ALVAREZ, María V. Universidad de La Serena	Plaza Copec s/n La Serena
6. DUNA DONOSO, Ana María Instituto Profesional Educares	Av. Grecia 1960 Santiago
7. BULL HAEUSSLER, María C. Junta Nacional de Jardines Infantiles	Latadía 5959 Santiago
8. BUSTOS DEL PRADO, Carmen L. Centro de Perfeccionamiento	Casilla 16162-Correo 9 Providencia-Santiago
9. BYRT INDO, Margarita Universidad Católica de Valparaíso Escuela de Pedagogía	3 Poniente 554 Depto. 25 Viña del Mar
10. CAMPILLO IZQUIERDO, Mónica Instituto Profesional de Providencia Depto. de Prácticas. Escuela de Educación Parvularia	Providencia 1933 Santiago
11. DIAZ CASTILLO, Alondra E. Dirección de Educación Mineduc.	Alameda 1379 Santiago
12. DONOSO PINTO, Sara Centro de Perfeccionamiento	Casilla 16162-Correo 9 Providencia
13. DUJOVNE WURGAFT, Clara Instituto Profesional de Providencia	Hdo. de Aguirre 374/33 Santiago
14. ESPINA CONTRERAS, Henry E. Pontificia Universidad Católica de Chile. Sede Curicó	Obispo Labbé 431 Curicó

15. ESPINOZA SEPULVEDA, Aída Iris Centro de Perfeccionamiento	Casilla 16162-Correo 9 Providencia
16. FIGUEROA CUADRA, Ximena Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación	G.C. Urzúa 7073 Santiago
17. HERMOSILLA MOLINA, Blanca Instituto Profesional Blas Cañas	Lo Plaza 18 Santiago
18. HERNANDEZ CASTILLO, Ruth E. Parvus, Ltda.	Salvador 1276 2º Piso. Providencia
19. IBACACHE MAYORGA, Mirtha Junta Nacional de Jardines Infantiles	Eliodoro Yáñez 1910 Santiago
20. LAVOZ VASQUEZ, Juana Servicio de Salud Sur	Carlos Antúnez 1867 Santiago
21. MAIA ALE, Marcia Leonor Centro de Perfeccionamiento	Casilla 16162-Correo 9 Providencia
22. MAIRA LAMAS, Amelia Universidad Católica Sede Talcahuano	Colo Colo 183 Concepción
23. NAVARRO BERTOTTI, M. Candela Universidad Arturo Prat	Providencia 3271 Iquique
24. ORELLANA ETCHEVERS, Eugenia Universidad Gabriela Mistral	Isabel La Católica 4153 Santiago
25. OYANEDER FERNANDEZ, Myriam H. Educadora de Párvulos	Dardigñac 167-H Santiago
26. PAREDES SOTO, Myriam Centro de Perfeccionamiento	Casilla 16162-Correo 9 Providencia-Santiago
27. PERALTA ESPINOSA, María V. Parvus, Ltda.	Angel Cruchaga 160 Santiago
28. PEÑA DONOSO, Adriana Centro de Perfeccionamiento	Casilla 16162-Correo 9 Providencia-Santiago
29. PEÑA FERRARO, Manuel F. Centro de Perfeccionamiento	Casilla 16162-Correo 9 Providencia-Santiago
30. SIMONSTEIN FUENTES, Selma S. Universidad Central	Sucre 2309 Santiago
31. STOCK CASTRO, Irmgard E. Instituto Profesional Libertador de Los Andes	Bilbao 1824-Depto. 503 Providencia-Santiago
32. VALLE BELARI, Marcela S. Ipes. Blas Caña	Bilbao 1400 Santiago
33. YAÑEZ FUENTES, Adriana A. Centro de Perfeccionamiento	Casilla 16162-Correo 9 Providencia-Santiago

34. AGLONI TAPIA, Eloy Fernando Centro de Perfeccionamiento	Casilla 16162-Correo 9 Providencia-Santiago
35. ALANIZ RIVEROS, Nolberto V. Instituto Profesional Educares	Avda. Grecia 1960 Santiago
36. ALDAY AGUIRRE, Humberto Centro de Perfeccionamiento	Casilla 16162-Correo 9 Providencia-Santiago
37. ARAVENA CASTRO, Arturo Centro de Perfeccionamiento	Casilla 16162-Correo 9 Providencia-Santiago
38. ARTIGAS BASCUR, Gladys del C. Centro de Perfeccionamiento	Casilla 16162-Correo 9 Providencia-Santiago
39. BARRIOS TORREJON, Iris Dirección de Educación	República de Israel 945-Santiago
40. BARRIENTOS SOTOMAYOR, Marilis Secretaría Ministerial X Región	Rancagua 113, 3er Piso Puerto Montt
41. BERAZALUCE DONOSO, Jorge Ipes. Blas Cañas	4º Centenario 1314 Santiago
42. BRAVO RAMIREZ, Sergio H. Universidad Católica Sede Curicó	Carmen 9 Curicó
43. BRITO AGUILA, Alfonso Universidad de Tarapacá Facultad de Educación	Yungay 343 Depto. D-42 Arica
44. BRUZZONE FARIÑA, Nerina Centro de Perfeccionamiento	Casilla 16162-Correo 9 Providencia-Santiago
45. CARTES PARRA, Juan Centro de Perfeccionamiento	Casilla 16162-Correo 9 Providencia-Santiago
46. CARRASCO CORTES, Sergio E. Centro de Perfeccionamiento	Casilla 16162-Correo 9 Providencia-Santiago
47. CASTELLANOS REINOSO, Mario H. Universidad de Magallanes	Nueva Dos 0466 Población Magallanes Punta Arenas
48. CASTILLO YAÑEZ, Daphne de la L. Universidad de La Serena	Los Capuchinos 1037 La Serena
49. CUEVAS TORREALBA, Germán Instituto Profesional Luis Galdames	Obispo Salas 0285 Santiago
50. DIAZ BUSTOS, Raquel Instituto Profesional Educares	San Juan de Luz 4861 Santiago
51. DIAZ MALDONADO, Carmen S. Universidad Austral de Chile	Simpson 1178 Valdivia
52. DIAZ RIERA, Clara Ventura Centro de Perfeccionamiento	Casilla 16162-Correo 9 Providencia-Santiago

53. DONAIRE RETAMAL, Claudio Centro de Perfeccionamiento	Casilla 16162-Correo 9 Providencia-Santiago
54. DUCHENS SOTO, Nancy E. Centro de Perfeccionamiento	Casilla 16162-Correo 9 Providencia-Santiago
55. ELGUETA IMPERIALE, Sergio E. Escuela Normal Experimental de Ancud	Latorre 555 Ancud
56. FISHER PINEDA, Doris Centro de Perfeccionamiento	Casilla 16162-Correo 9 Providencia-Santiago
57. FUICA FUICA, José Universidad de Concepción	Avda. Iglesia 299-D Concepción
58. GALVEZ PEREZ, Grecia Centro de Perfeccionamiento	Casilla 16162-Correo 9 Providencia-Santiago
59. GALLARDO NAVARRO, Raúl A. Universidad Católica Sede Temuco	Los Ciervos 02025 Villa Trianón Temuco
60. GODOY GONZALEZ, Rosa Instituto Profesional de Providencia	Providencia 1933 Santiago
61. GUZMAN MAC-GIATY, Eugenio Instituto Profesional Educares	Echeñique 7306-D Santiago
62. JACCARD ROMERO, Guillermo I. Universidad Católica Sede Temuco	Muñoz Vergara 575 Victoria
63. JACOB FILIPPI, Julia Universidad de Talca	Villa Miraflores 238 Talca
64. KLEINCSEK MENDEZ, María M. Centro de Perfeccionamiento	Casilla 16162-Correo 9 Providencia-Santiago
65. LACOA MEZA, Urit Sonia Inacap	Casilla 15008 Ñuñoa
66. LEMKE HASS, Donald UNESCO/OREALC	Lyon 619/101 Santiago
67. LOZANO CADIZ, Natalio Centro de Perfeccionamiento	Casilla 16162-Correo 9 Providencia-Santiago
68. MEZA RODRIGUEZ, J. Aldo Universidad Católica Sede Valparaíso	Las 7 Hermanas 983 Viña del Mar
69. MARIN CONUS, Raúl Universidad Católica Sede Talcahuano	C. Oliver 5494 Talcahuano
70. MOLINA DIAZ, Claudio A. Centro de Perfeccionamiento	Casilla 16162-Correo 9 Providencia-Santiago
71. NUÑEZ JIMENEZ, Sergio Centro de Perfeccionamiento	Casilla 16162-Correo 9 Providencia-Santiago

72. OYARZUN GOMEZ, Mario Universidad de Chile	J. de Aguirre Cerda 4355 Santiago
73. OYANARTE GOMEZ, Margarita Universidad Católica	Hernando de Aguirre 555 Santiago
74. PALACIOS DURAN, Francisco Centro de Perfeccionamiento	Casilla 16162-Correo 9 Providencia-Santiago
75. PEÑA Y LILLO ARRATIA, Vanesa Instituto Profesional Libertador de Los Andes	Condell Sur 0199 Quilpué
76. PEREZ MELLADO, Jorge A. Dirección de Educación	Cotapos 1375 Santiago
77. PINEDA BAEZ, Sara Olga Universidad de Playa Ancha	Adriático 4742 Viña del Mar
78. RALPH ARAYA, Ruth Gladys Instituto Profesional Educares	Hernán Cortés 2939 Depto. 1-G Santiago
79. REYES SOTO, René Centro de Perfeccionamiento	Casilla 16162-Correo 9 Providencia-Santiago
80. ROMAN NARANJO, Trinidad Universidad Metropolitana	Diagonal Oriente 5024 Santiago
81. ROMEO CARDONE, Julia Universidad de Chile	Chiu-Chiu 1207 Santiago
82. RUIZ BETANCURT, Gerardo Centro de Perfeccionamiento	Rey Gustavo Adolfo 120 Maipú
83. SAILER MILLAS, Sylvia Universidad Gabriela Mistral	Isabel Montt 2770 Santiago
84. SALINAS ARAYA, Lidia Centro de Perfeccionamiento	Casilla 16162-Correo 9 Providencia-Santiago
85. SEPULVEDA GUTIERREZ, Luis G. Instituto Profesional Libertador de Los Andes	O'Higgins 197 Los Andes
86. SILVA PEAKE, Margarita María Universidad Católica de Chile	Los Juncos 180 Santiago
87. SOTO ROA, Fredy Centro de Perfeccionamiento	Casilla 16162-Correo 9 Providencia-Santiago
88. SOTO VIDAL, Alfredo Ramón Secretaría Ministerial	Mirador 134 Puerto Varas
89. TAPIA MUÑOZ, Eliseo Centro de Perfeccionamiento	Casilla 16162-Correo 9 Providencia-Santiago
90. TOLEDO PONCE, Ana Mireya Centro de Perfeccionamiento	Casilla 16162-Correo 9 Providencia-Santiago
91. TORO BALART, Ernesto Centro de Perfeccionamiento	Casilla 16162-Correo 9 Providencia-Santiago

92. TRUJILLO GALINDO, Héctor Centro de Perfeccionamiento	Casilla 16162-Correo 9 Providencia-Santiago
93. VALDIVIESO RODRIGUEZ, Gabriel Universidad Católica Sede Curicó	Carmen 684 Curicó
94. VALENZUELA PARDO, Silvia Centro de Perfeccionamiento	Casilla 16162-Correo 9 Providencia-Santiago
95. VARAS SANTANDER, Patricio Centro de Perfeccionamiento	Casilla 16162-Correo 9 Providencia-Santiago
96. VEGA TELLO, Carlos Centro de Perfeccionamiento	Casilla 16162-Correo 9 Providencia-Santiago
97. VERA LAMPEREIN, Hernán Asociación Chile de Curriculum	Echeñique Santiago
98. VILLARROEL MEZA, Rodolfo Centro de Perfeccionamiento	Casilla 16162-Correo 9 Providencia-Santiago
99. VILLARROEL GAMBOA, Luis Centro de Perfeccionamiento	Casilla 16162-Correo 9 Providencia-Santiago
100. VITOS NUÑEZ, Víctor Héctor Universidad Católica Sede del Maule	Cooperativa Las Palomas 60-Talca
101. ZAVALA CONTRERAS, Hernán Centro de Perfeccionamiento	Casilla 16162-Correo 9 Providencia-Santiago
102. ZEPEDA GODOY, Silvia Centro de Perfeccionamiento	Casilla 16162-Correo 9 Providencia-Santiago

COMISIÓN DE EDUCACIÓN MEDIA

103. ANTOLA TAMBURINE, Adelaida Centro de Perfeccionamiento	Casilla 16162-Correo 9 Providencia-Santiago
104. ALVAREZ RAMIREZ, Sylvia Centro de Perfeccionamiento	Casilla 16162-Correo 9 Providencia-Santiago
105. ARAYA RAMIREZ, Judith Centro de Perfeccionamiento	Casilla 16162-Correo 9 Providencia-Santiago
106. ARGALUZA FANO, Begoña Universidad de La Serena	Avda. Videla 147 Coquimbo
107. BELLO FIGUEROA, Amanda Centro de Perfeccionamiento	Casilla 16162-Correo 9 Providencia-Santiago
108. BREVIS DIAZ, Ana Clara Universidad Arturo Prat	La Costa 3112 Iquique
109. BRITO GARRIDO, Oscar Ipes. Blas Cañas	Leucotón 4425 Santiago
110. BARTOLOME CHICO, Landelino Universidad de Santiago	José Zapiola 7360 La Reina

111. CACERES HERREROS, Lautaro Universidad Arturo Prat	Pasaje Dolores 3354 Iquique
112. CAICEO ESCUDERO, Jaime Ipes. Blas Cañas	Suecia 1160 Santiago
113. CANDIA GONZALEZ, Luis R. Centro de Perfeccionamiento	Casilla 16162-Correo 9 Providencia-Santiago
114. CASTILLO, Gabriel Centro de Perfeccionamiento	Casilla 16162-Correo 9 Providencia-Santiago
115. CORVALAN MONTENEGRO, Ana María Centro de Perfeccionamiento	Casilla 16162-Correo 9 Providencia-Santiago
116. CARRASCO CORTES, Waldo E. Centro de Perfeccionamiento	Casilla 16162-Correo 9 Providencia-Santiago
117. CERVELLINO ALBIZU, Antonio Centro de Perfeccionamiento	Casilla 16162-Correo 9 Providencia-Santiago
118. CARDENAS SALAMANCA, Aurora Universidad del Bío-Bío	Pelantaro 791-A-25 Concepción
119. CORTES ALCAYAGA, Ana María Universidad de La Serena	Cisternas 2550 La Serena
120. DE LAS HERAS KARL, Rodrigo E. Centro de Perfeccionamiento	Casilla 16162-Correo 9 Providencia-Santiago
121. ESCOBEDO FARIAS, Armando F. Universidad de La Serena	Aníbal Pinto 2951 La Serena
122. ETCHARRIN LABARTTIE, Yvonne Universidad de Chile	P.H. Ling 792 Santiago
123. FIGUEROA, Judith Centro de Perfeccionamiento	Casilla 16162-Correo 9 Providencia-Santiago
124. FREI RUIZ-TAGLE, María Irene Centro de Perfeccionamiento	Casilla 16162-Correo 9 Providencia-Santiago
125. FRANULIC FIGUEROA, Yerka Universidad de Antofagasta	Julio Pistelli 725 Antofagasta
126. GUZMAN SANHUEZA, Marina del C. Centro de Perfeccionamiento	Casilla 16162-Correo 9 Providencia-Santiago
127. GOMEZ EYZAGUIRRE, Argentina Universidad Católica de Chile	Sioux 2098 Santiago
128. HERRERA MUÑOZ, Sylvia Teresa Universidad de Talca	Los Tilos 483 Villa Edén-Talca
129. HEVIA RIVAS, Ricardo PIIE	Fleming 8778 Santiago
130. IBIETA BRAVO, Rodrigo Centro de Perfeccionamiento	Casilla 16162-Correo 9 Providencia-Santiago
131. INOSTROZA DE CELIS, Gloria Universidad Católica Sede Temuco	San Martín 01245 Temuco

132. LABRA HERRERA, Lidia Centro de Perfeccionamiento	Casilla 16162-Correo 9 Providencia-Santiago
133. LARA DIAZ, Horacio Centro de Perfeccionamiento	Casilla 16162-Correo 9 Providencia-Santiago
134. LARA SOTO, Armando Universidad Austral de Chile	Simpson 1033 Valdivia
135. LAGOS HERRERA, Irma Elena Universidad de Concepción Sede Los Angeles	Prat 111 Los Angeles
136. LUBSIC RODRIGUEZ, Sonia Universidad de Playa Ancha	Avda. Alemania 5255 Valparaíso
137. LAZCANO VERGARA, Juan E. Universidad de Playa Ancha	Avda. Playa Ancha 15 Valparaíso
138. LOLAS NAZRALA, Mercedes Universidad de Chile	Pedro de Valdivia 1828 Depto. 504-Santiago
139. MAGENDZO, Abraham PIIE	Brown Sur
140. MORALES VALENZUELA, Juan E. Universidad Católica Sede Talcahuano	Prat 87 Talcahuano
141. MORENO GUTIERREZ, María E. Dirección General de Educación	Punta Arenas 6277 Santiago
142. NORDENFLYCHT NORDENFLYCHT, María Eugenia Centro de Perfeccionamiento	Casilla 16162-Correo 9 Providencia-Santiago
143. NUÑEZ ORELLANA, Mario Ramón Universidad Católica de Valparaíso	11 Norte 907 Viña del Mar
144. OROSTEGUI LACROIX, Ina Centro de Perfeccionamiento	Casilla 16162-Correo 9 Providencia-Santiago
145. RAMIREZ MORALES, Irma Gloria Centro de Perfeccionamiento	Casilla 16162-Correo 9 Providencia-Santiago
146. REYES ESPINOZA, Luis Carlos Centro de Perfeccionamiento	Casilla 16162-Correo 9 Providencia-Santiago
147. RUZ RAMOS, Alejandro E. Centro de Perfeccionamiento	Casilla 16162-Correo 9 Providencia-Santiago
148. SILVA CASTRO, Ricardo Ipes. Blas Cañas	Curicó 465 Santiago
149. SALDES INOSTROZA, Julio Universidad Católica sede Valparaíso	Numancia 49 Valparaíso
150. SANCHEZ ILABACA, Jaime H. Universidad Arturo Prat-Iquique	Salitrera Providencia 3281-Iquique

151. TAKY MARAGAÑO, Dina Centro de Perfeccionamiento	Casilla 16162-Correo 9 Providencia-Santiago
152. URQUIETA GODOY, Gloria Cecilia Universidad del Norte	14 de Febrero 2142 Antofagasta
153. VILLARROEL MORALES, Hernán Centro de Perfeccionamiento	Casilla 16162-Correo 9 Providencia-Santiago
154. VILLAFAÑA TRUJILLO, Ruth Centro de Perfeccionamiento	Casilla 16162-Correo 9 Providencia-Santiago
155. VON SCHAKMANN CABRALES, Luis Centro de Perfeccionamiento	Casilla 16162-Correo 9 Providencia-Santiago
156. VALENZUELA FUENZALIDA, Alvaro Instituto Profesional Libertador de Los Andes	4 1/2 Oriente 262 Viña del Mar
157. VERGARA MUÑOZ, Nelson Ricardo Instituto Profesional de Osorno	Alc. Stgo. Montalva 672 Osorno

ANEXO Nº 3

Lo Barnechea

INVITACION

JORNADAS DE ANALISIS DE FORMACION Y PERFECCIONAMIENTO DE EDUCADORES

Señor (a)

1. El Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) tiene como uno de sus objetivos, crear permanentemente oportunidades de diálogo, análisis y reflexión entre los profesionales de la educación.
   En esta oportunidad, invitamos a las Universidades e Institutos de Educación Superior, estatales y privados, que se dedican a la formación y perfeccionamiento de docentes, a participar en las *Jornadas de Análisis sobre Formación y Perfeccionamiento de Educadores* que se llevarán a efecto los días 5 y 6 de diciembre en Lo Barnechea.
   Es preocupación del Centro obtener de quienes conducen los procesos de formación y de perfeccionamiento de educadores, un conjunto de criterios que permitan mejorar estos procesos, y en consecuencia elevar la calidad de la educación que se imparte en los diferentes niveles del sistema.

2. Estas Jornadas estarán orientadas principalmente a:
   — Analizar y jerarquizar las necesidades y problemas educativos más relevantes que afectan a los diferentes niveles del sistema y establecer las capacidades que deberían tener los educadores para resolverlas.
   — Definir posibles soluciones frente a las necesidades y problemas planteados y estrategias que se deberían incorporar a los procesos de formación y de perfeccionamiento de educadores.
   — Discutir la factibilidad de que las instituciones participantes se incorporen a la red nacional y regional de centros responsables de la formación y/o perfeccionamiento de educadores, sugerida por la Oficina Regional de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC).

3. Para el logro de los objetivos de este evento se organizarán tres comisiones: Educación Parvularia, Educación Básica y Educación Media. Los participantes podrán presentar a las comisiones, si lo estiman conveniente, sus planteamientos por escrito. Estos deberán hacerse en la dirección señalada por los objetivos de las Jornadas y enviarse a más tardar el viernes 22 de noviembre para disponer su reproducción.
   Es de interés del CPEIP que estas comisiones estén integradas por los Jefes de Carreras de las instituciones participantes, además de los profesionales del CPEIP.

4. Si usted tiene a bien aceptar nuestra invitación, le solicitamos hacer llegar, a la brevedad posible, el nombre del profesional que usted designe para participar en cada una de las comisiones mencionadas.

5. El Centro de Perfeccionamiento pondrá a disposición de los académicos participantes, sin costo, los materiales de las jornadas y el almuerzo de ambos días. Los representantes de las universidades e institutos de las regiones podrán hacer uso del internado de la institución, para lo cual deberán efectuar la debida reserva con un costo de $ 1.400 por los días que dura el evento. Este valor incluye alojamiento, desayuno y cena.

Esperando contar con su favorable acogida y valiosa cooperación, saluda atentamente a usted,

Prof. Marta Soto Rodríguez
Directora

MSR/NDS/dla

Incl.: Se adjunta la lista de instituciones invitadas.

ANEXO Nº 4

PROGRAMA DE ACTIVIDADES

JUEVES 5 DE DICIEMBRE

HORA	ACTIVIDAD	LUGAR
9:00 a 10:00	Inscripción de los Participantes y entrega de material.	Sala de Estar
10:00 a 10:30	Acto de Inauguración: Profesora Marta Soto Rodríguez Directora del CPEIP: Palabras de bienvenida.	Sala Múltiple
10:30 a 10:45	Análisis de la agenda de trabajo y metodología de las jornadas.	
10:45 a 11:30	La formación de Profesores: ¿Racionalidad o Irracionalidad? Profesor Hernán Vera Lamperein.	Sala Múltiple
11:30 a 12:00	Café	Casino CPEIP
12:00 a 12:30	La formación de profesores en el contexto de la Educación Superior: Algunas Observaciones. Profesor Raúl Allard Neumann.	
12:30 a 13:00	El Perfeccionamiento de Educadores. Profesoras Nancy Duchens Soto.	
13:00 a 14:30	Almuerzo	Casino CPEIP
14:30 a 16:00	Trabajo de Comisiones	Salas Asignadas
16:00 a 16:30	Café	Casino CPEIP
16:30 a 17:30	Trabajo de Comisiones	Salas Asignadas

VIERNES 6 DE DICIEMBRE

HORA	ACTIVIDAD	LUGAR
9:00 a 10:30	Trabajo de Comisiones	Salas Asignadas
10:30 a 11:00	Café	Casino CPEIP
11:00 a 13:00	Trabajo de Comisiones	Salas Asignadas
13:00 a 14:30	Almuerzo	Casino CPEIP
14:30 a 16:00	Trabajo de Comisiones	Salas Asignadas
16:00 a 16:30	Café	Casino CPEIP
16:30 a 18:00	Plenario y Conclusiones	Sala Múltiple

UBICACION DE LAS COMISIONES DE TRABAJO

Educación Parvularia ..... Sala 1 Sur
Educación Básica ..... Sala 1 Norte
Educación Media ..... Sala 2 Norte

ANEXO Nº 5

DISCURSO DE INAUGURACION DE LAS JORNADAS DE ANALISIS DE FORMACION DE PERFECCIONAMIENTO DE EDUCADORES. 5 y 6 DE DICIEMBRE DE 1985

Prof. Marta Soto Rodríguez

Deseo antes que nada dar mi más cordial bienvenida y al mismo tiempo agradecer la presencia, en esta Casa de Estudios, a los distinguidos participantes en estas Jornadas de Análisis de Formación y Perfeccionamiento de Educadores. No cabe duda, que por la importancia de las funciones que cada uno de ustedes desempeña en las universidades e instituciones de educación superior de todo el país aquí representadas, han debido postergar múltiples actividades para honrarnos con su presencia y participar en este evento. Ello es una muestra de la relevancia que han concedido a esta reunión y de las muchas esperanzas que ustedes y nosotros ciframos en sus resultados.

Las tareas de perfeccionamiento de los educadores no pueden estar desvinculadas del trabajo de formación inicial, propio de las Universidades y otras instituciones de educación superior. El perfeccionamiento no es otra cosa que el proceso de continuación de la formación académica y ética del profesional, una vez que ha abandonado la institución que lo formó. Formación y Perfeccionamiento son, pues, partes de un mismo proceso.

El Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas tiene como uno de sus objetivos más caros crear oportunidades de diálogo, análisis y reflexión en torno a la educación, nuestro común quehacer. Desde un tiempo a esta parte los estudios, trabajos de investigación y ponencias presentados en los Encuentros de Investigación, de metodología de la enseñanza, así como en los talleres de reflexión sobre la educación en las áreas marginales, nos están señalando que, entre los numerosos problemas educativos en la sociedad chilena de hoy, son particularmente importantes aquellos que dicen relación con la formación y el perfeccionamiento de profesores.

Como educadores de instituciones de nivel superior, tenemos la obligación de buscar las formas para que el docente contribuya con su quehacer a mejorar la educación de nuestro país y por consiguiente, contribuya, cada vez más, a elevar la calidad de vida de los chilenos de hoy y de mañana.

Ello no significa, sin embargo, que se esté atribuyendo al docente una responsabilidad mayor que la que le cabe en las diversas y complejas situaciones que hacen que nuestras escuelas no estén cumpliendo en forma efectiva y pertinente el papel de instituciones formadoras de niños y jóvenes, de transmisoras de cultura y generadoras de cambio.

Los sistemas educativos, como todos los sistemas sociales, evolucionan en el muy largo plazo; las innovaciones que cada cierto tiempo se intentan, demoran mucho en diseminarse al sistema o terminan por ser sólo una acción experimental, que concluye en el mismo lugar en que se inició. Sin embargo, la realidad social educacional, tanto en Chile como en América Latina, nos está señalando que debemos examinar con atención lo que estamos haciendo al interior de los sistemas educativos, especialmente en el campo que hoy nos reune: la formación y el perfeccionamiento docente.

En América Latina los sistemas educacionales han experimentado expansiones nota-

bles; se ha elevado la escolaridad promedio y han descendido los índices de analfabetismo; en Chile por ejemplo, la tasa de analfabetismo es levemente superior al 6%, la escolaridad promedio se alza sobre los siete años y la cobertura de la educación básica es superior al 90%. No obstante, en nuestros países existen aún vastos sectores de la población, marginados de los beneficios de la sociedad y, muy especialmente, de los beneficios de la educación. Muchas veces esta marginación no se expresa en una ausencia de escuelas, sino en escuelas y docentes, desvinculados de los valores culturales de la comunidad en que deben desarrollar su labor educadora y por consiguiente, en escuelas y docentes, que en lugar de ser motores que contribuyan al desarrollo de las personas que integran la sociedad a la cual sirven, se convierten en elementos reforzadores de las desventajas existentes en dicha sociedad.

No sólo los gobiernos nacionales están intensamente preocupados de este problema, también las organizaciones internacionales como OEA (Organización de los Estados Americanos), CINTERPLAN (Centro Interamericano de Estudios e Investigaciones para el Planeamiento de la Educación) y UNESCO han dedicado una buena parte de sus esfuerzos, en los últimos años, a promover la investigación y la innovación, con el objeto de hacer una auténtica contribución al mejoramiento cualitativo de la educación y especialmente de la preparación de educadores en América Latina.

Nuestra Institución, en el marco del Plan Nacional de Educación, ha definido prioridades y proyectos que se pondrán en marcha. Así, entre las primeras prioridades están los profesores de la Educación General Básica. Es allí, en la Educación General Básica, donde se generan los problemas más urgentes que afectan al sistema, tales como la deserción, la repitencia, el escaso logro de los objetivos instruccionales, etc. Es allí, donde la marginación geográfica, económica, social y cultural tiene su más negativo efecto, por las influencias decisivas que ejerce en la educación que se imparte en los otros niveles del sistema. Es allí donde se encuentra hoy la mayor cantidad de nuestros niños, que tienen derecho a una mejor educación por su sola calidad de personas y porque en ellos radica la esperanza del país.

También hemos asignado una prioridad importante a la Educación Técnico Profesional. La relación estrecha entre educación y trabajo es cada día un mandato más fuerte para países como el nuestro. La necesidad de docentes preparados en este campo, es ya una tarea ineludible.

Al iniciar estas Jornadas, sólo he querido señalar algunos aspectos que preocupan seriamente a esta institución. Es vuestra tarea dar el primer paso para el cumplimiento de los objetivos que nos hemos fijado para estos dos días:

— Analizar y jerarquizar las necesidades y problemas educativos más relevantes que afectan a los diferentes niveles del sistema.
— Establecer las capacidades que deberían tener los educadores para resolver los problemas de la sociedad y de la educación de hoy.
— Definir algunas posibles soluciones desde la perspectiva de los procesos de formación y perfeccionamiento de educadores que imparten nuestras instituciones, y
— Analizar la factibilidad de compartir esfuerzos, comunicarnos experiencias y establecer una verdadera red, no sólo a nivel nacional sino también internacional, que permita un mejor aprovechamiento de nuestros ya escasos recursos.

La tarea fijada es complejísima. No cabe duda que entre personas, representantes de tantas instituciones y que no han tenido quizás la posibilidad de una comunicación perma-

nente, existirán enfoques y perspectivas diferentes frente a los mismos problemas. Pero, a pesar de las probables divergencias, estamos comprometidos en una tarea común y es con el deseo de buscar unidad en la divergencia, de encontrar la luz a través del diálogo elevado y constructivo que estamos ahora reunidos.

Quisiéramos tener al término de estos dos días un conjunto de recomendaciones y sugerencias para orientar el trabajo común. Estamos conscientes que es una meta difícil. Tal vez sea éste el primer paso, la reunión primera en que sólo surjan los problemas cuyo estudio y profundización puede ser el objeto de futuras reuniones.

Como Directora del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, estoy convencida que eventos como éstos son indispensables para orientar nuestra educación. Nosotros, siguiendo una línea de trabajo y un compromiso contraído anteriormente hemos abierto, una vez más, las puertas a la comunidad académica nacional; el éxito de esta Jornada, es ahora, tarea de todos.

Confiada en el buen resultado de la reunión, declaro inauguradas estas Jornadas de Análisis de Formación y Perfeccionamiento de Educadores.

Muchas gracias.

Lo Barnechea, diciembre 5 de 1985.

A N E X O Nº 6

DOCUMENTOS ENTREGADOS EN LAS JORNADAS

— CPEIP - Departamento de Investigación	ANTECEDENTES PARA DISEÑAR UN PROYECTO DE FORMACION DE PROFESORES. SERIE DE ESTUDIOS Nº 151.
— UNESCO	PROYECTO PRINCIPAL DE EDUCACION EN AMERICA LATINA Y EL CARIBE: Sus objetivos, características y modalidades de acción.
— UNESCO-PICPEMCE	NOTAS INFORMATIVAS Nº 1 y Nº 2
— UNESCO	BOLETINES Nºs 6 y 7: PROYECTO PRINCIPAL DE EDUCACION. En América Latina y El Caribe.
— UNESCO	SEMINARIO-TALLER SUBREGIONAL SOBRE INNOVACIONES EN LA FORMACION Y PERFECCIONAMIENTO DE EDUCADORES EN EL MARCO DE LOS OBJETIVOS DEL PROYECTO PRINCIPAL DE EDUCACION EN AMERICA LATINA Y EL CARIBE.
— UNESCO (Clara Franco Machado)	EXPERIENCIAS SOBRE UTILIZACION DE TECNOLOGIAS APROPIADAS EN LA FORMACION DE EDUCADORES DE ZONAS MARGINALES. FORMACION DE EDUCADORES: Una propuesta para la Innovación.

ANEXO Nº 7

PONENCIAS PRESENTADAS EN LA SESION PLENARIA DE APERTURA

FORMACION DEL PROFESORADO: ¿RACIONALIDAD O IRRACIONALIDAD?

Autor: HERNÁN VERA LAMPEREIN

1. Los profesores son, sin duda alguna, los protagonistas principales de la obra educativa. De ellos depende, en buena medida, a nivel de sala de clase, el éxito o el fracaso del aprendizaje de los alumnos, producto de esa ecuación casi misteriosa de maestro-alumno que en ella se realiza. Ha sido y continuará siéndolo, cualquiera sean los nombres que se den a los roles que siempre supieron jugar los buenos maestros.

Si bien es cierto que la tecnología educativa podrá descargar al maestro de muchas de las tareas que tradicionalmente ha venido realizando, de ninguna manera podrá descargarlo de las que son de la esencia misma del proceso de enseñanza-aprendizaje: la interacción ágil y amistosa con sus alumnos por medio de la discusión, el estímulo comprensivo y oportuno, la planificación de las situaciones de aprendizaje, la integración de los medios y recursos disponibles tanto intra como extraescolares y todo ello, en función de los objetivos de la enseñanza y las necesidades, capacidades e intereses siempre diferentes de los alumnos en un contexto global del aprendizaje.

Pero la buena o mala calidad del macro sistema educacional sólo en parte —en mínima parte en verdad— es de responsabilidad del profesor aunque sí, y en gran medida, del rol que debe jugar el magisterio organizado.

Y los buenos maestros —con las debidas excepciones— se formaron, por lo general, en instituciones formadoras de alta calidad.

En estos últimos tiempos se viene insistiendo —con justificada añoranza— en lo buenos que eran los maestros egresados de las Escuelas Normales y de los Institutos Pedagógicos. A tal extremo fue el clamor público, que el Ministerio como que se vio obligado, por una parte, a reabrir una Escuela Normal —como si nada hubiese ocurrido intertanto y el pasado con toda su circunstancia pudiese reconstruirse y actualizarse sin más ni más por simple decreto...

Por otra parte, en cuanto a los Institutos Pedagógicos, luego de cambiarles de nombres y quitarles su rango universitario a las pedagogías, debió devolvérselos al re-bautizarlos con el nombre de Universidades Metropolitanas de las Ciencias de la Educación.

2. Es muy probable que estos cambios repentinos y frecuentes hayan afectado más seriamente de lo que pudiera pensarse al proceso de formación de profesores. Es probable, por ejemplo, que la confianza en sí mismo —tan necesaria en esta profesión y que se construyó en el pasado en la reciedumbre de las instituciones que la ofrecían—, no logren adquirirla los egresados de estas nuevas instituciones.

Es probable que ese sentido de pertenencia e identidad que ligaba por siempre al egresado con su alma-mater no pueda construirse en instituciones que se transforman o cambian de nombre —o de giro, en algunos casos— o desaparecen antes de alcanzar cierta tradición.

No quiero decir con esto, por cierto, que las instituciones deban mantenerse inmutables —e inconmovibles— ante los cambios de todo orden que se suceden en nuestra sociedad. De hecho, tanto las antiguas Normales como los Pedagógicos sufrieron numerosos cambios y variadas reformas a lo largo de su larga vida institucional para ponerse a tono con los tiempos o adelantarse a ellos pero, de alguna manera u otra, seguían siendo las mismas instituciones. Cambios de estructura curricular y en la duración de las carreras, en los métodos de enseñanza y en los sistemas de evaluación y, por supuesto, en los contenidos programáticos y hasta de ubicación geográfica, etc. Tales cambios y reformas eran objeto, por lo general, de largo proceso de previa discusión por el personal académico y aún por los propios alumnos y en la que intervenían los diversos sectores de la opinión pública.

Tal vez todo esto explique en parte la añoranza a que hacían referencia y ese si es o no es de nostalgia que embarga a los antiguos maestros. Y no sólo con respecto a sus antiguas escuelas e institutos sino a sus antiguas organizaciones del Magisterio, que tanto hicieron —desde comienzos de este siglo— por elevar la calidad de la educación, extenderla a todos los estratos sociales, defender la dignidad de la profesión, renovarla para impulsar el desarrollo socioeconómico, político y cultural del país.

3. Pero no es el pasado el que ahora nos reúne —aunque algunos de nosotros, yo al menos, pertenezcamos a él—, sino el presente y cara al futuro; sin que esto signifique por cierto, olvidar lo que él puede tener de aleccionador. Nos reúne, como reza la convocatoria de este encuentro, el propósito de analizar las necesidades y problemas que afectan al sistema educacional y establecer las capacidades que deberían tener los educadores para resolverlos; definir posibles soluciones frente a tales necesidades y problemas y proponer estrategias que deberían incorporarse al proceso de formación de los educadores.

4. Buen desafío el que se nos plantea. No olvidemos, sin embargo, que la solución de gran parte de los problemas que aquejan a los diferentes niveles del sistema y al sistema como un todo —fiscal, municipal, privado con o sin subvención— no radica en el profesor, por muy bien capacitado que esté, ni en el solo sector educacional, por bien estructurado que estuviere, sino en la acción coordinada y planificada del conjunto de los sectores de la vida nacional: salud, trabajo, etc., dado que la educación es la función que vincula a todos los aspectos de la vida cultural, política, económica y social de la sociedad y dinamiza sus cambios y desarrollo o los detiene y los deforma.

De aquí que para efectuar los cambios curriculares que parece necesario introducir en el sistema educativo se hace indispensable, en alguna etapa o momento de ese proceso, repensar la cultura misma que aquél transmite y esto nos conduce, obligadamente (o nos debiera conducir) a reconstruir el currículo de las instituciones formadoras de maestros, dado el papel protagónico que éstos juegan.

5. Ponerse cara al futuro implica una visión diferente de la cultura —la que viene, la que podemos anticipar, que si bien es heredera de la presente y del pasado, nunca puede ser la misma— y, en consecuencia de todos y cada uno de los componentes curriculares de las carreras de pedagogía y una manera diferente de organizarlos y estructurarlos.

Por esto pienso que cualesquiera sean los resultados de ese análisis de necesidades y problemas que afectan al sistema que estas jornadas se proponen o, aún, previo a ese análisis, es saber qué es, cómo está estructurado, cómo funciona, cuál es su cobertura, qué carreras ofrece y cómo opera el subsistema de educación superior a cargo de la formación de profesores.

Y a este respecto, cabe preguntarse —también como asunto previo— ¿qué posibilida-

des hay de introducir cambios en las instituciones formadoras e incorporar estrategias a los procesos de formación dadas la estructura, configuración y características del sistema de educación superior en el cual están insertas?

Creo, entonces, que antes de o al mismo tiempo que "analizar y jerarquizar las necesidades y problemas que afectan a los diferentes niveles del sistema" es analizar la problemática del sistema de educación superior y de su subsistema responsable de la formación de los educadores.

6. Es acerca de este asunto al que me voy a referir dentro de las limitaciones de información a que hice referencia al iniciar esta exposición. Es, por lo demás, un asunto del que nos hemos venido preocupando en la Asociación Chilena del Currículum Educacional de un tiempo a esta parte, particularmente en lo que a la disciplina de Curriculum se refiere, en varios Seminarios realizados en 1984 y 1985, de cuyos resultados daré, también, breve cuenta.

Para el efecto, haré referencia, primero, a un memorandum del MINEDUC de 1983, acerca de creación y reapertura de carreras para el año académico 1984, al que, personalmente, le atribuyo gran importancia por sus implicaciones con el problema que nos preocupa. A propósito de él, proporcionaré algunos datos acerca de la estructura actual del Sistema de Educación Superior en lo que a la formación de docentes se refiere.

En segundo lugar, ofreceremos alguna información acerca de la oferta de profesores por instituciones con y sin aporte fiscal, por niveles y carreras, sobre la base de los datos disponibles en el MINEDUC y el Consejo de Rectores.

En tercer lugar, daremos breve cuenta de las conclusiones a que arribaron los Encuentros organizados por la Asociación de Curriculum, para terminar haciendo algunas consideraciones sobre oferta y demanda de profesorado.

A. *Memorandum del Ministerio de Educación sobre creación y reapertura de nuevas Carreras.*

Por memorandum de 25 de mayo de 1983, la División de Educación Superior del MINEDUC estableció los procedimientos que habrían de seguirse para aprobar la creación de nuevas carreras para el año académico 1984, y los aspectos acerca de los cuales debían informar las instituciones postulantes.

Entre los antecedentes que llevaron al MINEDUC a establecer normas al respecto, hay dos bastante reveladores de la situación que venía creándose en el nivel superior de nuestro sistema de educación. Ellos son —copio textualmente— los siguientes:

> "1.2. En noviembre de 1982, frente a una situación planteada *en términos inorgánicos de crecimiento*, por disposición de S.E. el Presidente de la República, *se estableció la suspensión de la creación de nuevas carreras para el año 1983*" (el subrayado es nuestro). Y,
>
> "1.3. La Sub-Comisión que analizó parcialmente este aspecto (Sub-Comisión de Acreditación) estableció la absoluta necesidad de analizar y evaluar los antecedentes académicos y administrativos, en términos de recursos humanos, materiales y financieros, que respaldan un proyecto de creación de una carrera y su relación con el marco nacional y regional en que se inserta"[1].

[1]MINEDUC. División de Educación Superior. Memorandum, 25/5/85, p. 1.

¿A qué se había debido este crecimiento inorgánico, ya en 1982, que hizo necesario que el gobierno interviniera tan drásticamente? En el Memorandum en cuestión no se hace mención a las causas de tal crecimiento inorgánico.

Tal fenómeno parece ser consecuencia de la reestructuración del sistema de Educación Superior establecida en los DFL Nº 1, de 1980 y Nº 4, de 1981, que fijaron normas sobre universidades y financiamiento universitario respectivamente, y el Nº 5, de 1981, sobre Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica.

Entre los frutos de esta legislación están:

Primero, el aumento del número de instituciones de nivel superior (universitarias o no) y la diversificación del tipo de instituciones que lo conforman. El cuadro siguiente, preparado por Lemaître y Lavados[2], nos ilustra al respecto:

Cuadro Nº 5: Número de organismos de Educación Superior (1980-1984)

	1980	1984
Universidades	8	20
Sedes Universitarias	32	12
Institutos Profesionales	—	26
Sedes Institutos Profesionales	—	7
Centros de Formación Técnica	—	104
Sedes de Centros de Formación Técnica	—	92
TOTAL	40	261

Segundo, la diferenciación de las instituciones en relación con el aporte fiscal. A este respecto, los mismos autores presentan el Cuadro siguiente:[3]

Cuadro Nº 7: Número de organismos de Educación Superior con aporte fiscal y sin él: 1984

	Sin aporte fiscal		Con aporte fiscal		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Universidades	3	14,3	18	85,7	21	8,05
Sedes Universit.	—	—	12	100	12	4,6
Inst. Profes.	19	76,4	6	24,0	25	9,6
Sedes Inst. Profes.	6	85,7	1	14,3	7	2,7
C.F.T.	104	100	—	—	104	39,8
Sedes C.F.T.	92	100	—	—	92	35,3
TOTAL	224	85,8	37	14,2	261	100,0

[2]Lemaître, María José y Lavados, Hugo: "Antecedentes, restricciones y oportunidades de la Educación Superior en Chile"; en: *La Educación Superior en Chile, Riesgos y oportunidades en los /80.*, C.P.U. Stgo. 1985, p. 79.

[3]Id. p. 89.

Tercero, las universidades mantienen sus funciones tradicionales de investigación, docencia y extensión en tanto que los Institutos Profesionales son instituciones solamente docentes destinadas a formar profesionales y técnicos.

Cabe preguntarse hasta qué punto es posible formar buenos profesionales docentes, esto es, profesiones, sin que las instituciones formadoras no realicen —o no se les asigne expresamente— funciones de investigación y extensión; lo que no implica que estén impedidas de cumplirlas. No tenemos información, sin embargo, acerca de cuántos Institutos responsables de la formación de maestros realizan actividades de investigación y extensión. Tampoco se dispone de datos acerca de los fondos que cada institución destina a investigación en aquellas instituciones que declaran en sus folletos de propaganda que la investigación es una de sus funciones.

Todos estos aspectos deben ser objeto de estudio por parte de alguna entidad superior, llámese Ministerio o Consejo de Rectores.

Cuarto, las carreras de pedagogía quedaron fuera de las "doce de la fama" (como se las ha catalogado), no obstante que en algunas universidades continuaron ofreciéndose. Esto es, perdieron su status universitario, devuelto no hace mucho al rebautizar, como ya se ha dicho, a los ex Institutos Pedagógicos. Los Institutos Profesionales, con o sin aporte fiscal, eran libres de ofrecerlas o no.

No es de extrañar, entonces, que "frente a una situación planteada en términos inorgánicos de crecimiento" como reza el Memorandum que comentamos y a esa verdadera "estampida" institucional que reflejan los cuadros anteriormente presentados, el gobierno tomara la decisión de suspender para 1983, la creación de nuevas carreras. Y en todo este confuso panorama está inmerso el subsistema de formación de profesores.

Ahora bien, en dicho Memorandum se establece que "Las instituciones deberán postular los proyectos de creación de las carreras suspendidas para el año 1983, y que estimen vigentes" (Inciso 2.1. p. 2 del Memo) y que "El Ministerio coordinará la acción de Comisiones de Trabajo constituidas por áreas del conocimiento y por personas de alto nivel de excelencia académica y profesional, que junto con establecer los estándares mínimos para cada carrera, evaluarán los proyectos presentados y adoptarán la decisión pertinente en el sentido de aprobar o no aprobar el funcionamiento de la carrera propuesta" (Inciso 2.2.).

Se establece, también (Inciso 2.3.), que el "proyecto de creación de cada carrera deberá incluir los siguientes aspectos:

1. Objetivos generales y particulares de la carrera propuesta.
2. Perfil del profesional que se pretende formar.
3. Planes y Programas de Estudio.
4. Descripción del campo ocupacional que se estima cubrir, referido a la situación nacional y definición de los cupos a ofrecer.
5. Consideración de las actividades de otras instituciones de educación superior en el campo de la carrera propuesta, a nivel regional y nacional.
6. Cuerpo académico responsable de la carrera:

   a) Nómina de curriculum vitae de los docentes con que se cuenta para el desarrollo completo de los planes y programas de estudio de la carrera propuesta.
   b) Nómina de curriculum vitae de los docentes de apoyo (p. ejemplo Ciencias Básicas o Ciencias Sociales) con que se cuenta para el desarrollo completo de los planes y programas de estudio de la carrera propuesta.

7. Descripción de la planta física, edificios, equipamiento, laboratorios y otros elementos propios de la carrera.
8. Descripción de los recursos bibliográficos y otros elementos de apoyo a la docencia con que se cuenta para asegurar un nivel de excelencia a la carrera.
9. Descripción de los recursos financieros con que se pretende desarrollar la carrera (ingresos por matrícula y recursos internos de la institución, costo de la carrera y proyecciones económicas para una promoción completa de alumnos).
10. Actividades de investigación de apoyo a la acción docente.

El MINEDUC entregó, además, una pauta complementaria de 14 ítemes, a la cual debía ceñirse la información solicitada.

Tanto los diez aspectos enumerados como los catorce de la Pauta Complementaria cubren prácticamente todos los componentes que indispensablemente debe poseer toda institución de educación superior, máxime si está destinada, exclusivamente o no, a la formación de la más delicada y compleja profesión como es la de profesor; constituye, por otra parte, una buena guía para llevar a cabo una muy completa investigación de una institución educacional.

Los antecedentes que es posible reunir son básicos para llevar a cabo el proceso de acreditación institucional, cualquiera sea el sistema o modelo de acreditación que se emplee.

Tuve la oportunidad, a invitación del Sr. Eugenio Cáceres, Director de esa División en aquel entonces, de integrar la comisión encargada de evaluar seis o siete proyectos de apertura o reapertura de carreras pedagógicas presentados por varias instituciones del variado espectro del sistema de educación superior y percatarme de manera directa de la trascendente importancia de la iniciativa de la División de Educación Superior del MINEDUC. Ella, en verdad, constituía un serio intento de introducir un factor de racionalidad dentro del subsistema de formación de profesores, por lo menos para aquel sector en el que el Ministerio tenía alguna injerencia directa.

No tengo información acerca de si tal procedimiento que constituyó de hecho un proceso de acreditación de carreras pedagógicas, continuó aplicándose y se extendió a todas las carreras de pedagogía que ofrecen las instituciones bajo el control ministerial.

Si tal cosa no se ha hecho, pienso que una conclusión de estas jornadas podría ser recomendar al MINEDUC la realice para todas las carreras bajo su supervisión. Igual recomendación debería hacerse al Consejo de Rectores. Ahora que la autonomía universitaria prácticamente no existe, se puede exigir a las universidades que, por lo menos, proporcionen la información necesaria para la evaluación de las carreras de pedagogía*.

Es importante disponer de tal información. A nadie puede escapar el hecho de que en tanto no se disponga de un inventario tan completo como sea posible y rigurosamente comprobada su autenticidad, no será posible realizar un diagnóstico de la situación. Y sin diagnóstico, mal puede pensarse en solucionar algunos de los problemas que afectan a la calidad de la enseñanza básica y media cuyas causas pudieran radicar o atribuirse a la formación del profesorado.

*Sobre el tema de la acreditación, ver: Galindo, Raúl: "necesidades y posibilidades de un sistema de acreditación de la educación superior". Mimeógrafo. Doc. de trabajo. Seminario de los Institutos Profesionales. Nov. 1985.

B. *Algunos datos acerca de las carreras de pedagogía de Educación General Básica y de las de Educación Media.*

A continuación se ofrecen algunos datos acerca de las carreras de pedagogía, en primer lugar, de Educación General Básica y, en segundo lugar, de las de Educación Media, relativos a: número de instituciones con y sin aporte fiscal que las ofrecen, nombres de las carreras, matrícula, vacantes, costos y titulados. Las fuentes utilizadas son: El Anuario Estadístico (año 1984) del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas y la Sección de Estadísticas de la División de Educación Superior del MINEDUC (1984).

B.I. *Educación General Básica*

1. Número de instituciones que ofrecen la carrera (Universidades e Institutos Profesionales y sus respectivas sedes).

Con aporte fiscal:	20
Sin aporte fiscal:	7*
Total	27

2. Nombres de las carreras y de los títulos.

Por intrascendente que parezca, no deja de resultar interesante que una carrera como la de Pedagogía en Educación General Básica sea ofrecida con nombres diferentes por las diversas instituciones. Algo similar ocurre con los títulos que se otorgan, como puede apreciarse en los cuadros siguientes.

Nombres de las Carreras de Educación General Básica. Instituciones Subvencionadas por el Estado

Nombres	*Nº*
— Pedagogía Básica	1
— Educación General Básica	9
— Pedagogía General Básica	2
— Pedagogía en Educ. Gral. Básica	6
— Pedagogía en Educación Básica	2
Total	20

Entre las instituciones sin aporte fiscal hay por lo menos una en la que aparece con el nombre de Educación Básica solamente. En varias de las instituciones, con o sin aporte fiscal, se ofrece la carrera en alguna mención: Matemática, Castellano, Educación Musical, Educación Física, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales.

3. *Títulos que se otorgan*

Instituciones con aporte fiscal.

— Profesor de Educación General Básica	14
— Profesor de Estado en Educ. Gral. Básica	5
— Profesor de Enseñanza General Básica	1
— Profesor de Educación Básica	3
— Profesor Básico	1
Total	24

*En 1985, aparece el Instituto Profesional Luis Galdames, que ofrece la carrera de Pedagogía en Educación General Básica con mención en Desarrollo de la Comunidad y Educación Física de primer Ciclo.

(El número mayor de instituciones que aparecen otorgando títulos en comparación con las que ofrecen la carrera se debe a que cuatro de ellas dejaron de ofrecerla y titularon, probablemente, a alumnos rezagados).

Entre las instituciones sin aporte fiscal, hay una por lo menos que ofrece el título de "Profesor de Educación General Básica Primer Ciclo". El resto pareciera ser que el título que otorgan es el de Profesor de Educación General Básica.

4. *Duración de la carrera*

Duración de la carrera (por semestre).

Instituciones con aporte fiscal

Nº Semestres	*Nº Instituciones*
(1) Cuatro Semestres	1
(2) Cinco Semestres	2
(3) Seis Semestres	5
(4) Siete Semestres	3
(5) Ocho Semestres	3
(6) Nueve a Diez	3
(7) Diez	1
(8) Sin especificar	2
Total	20

Entre las instituciones sin aporte fiscal, se supone que la duración debe ser de 8 semestres, como mínimo. Sin embargo, de una al menos, se sabe que la ofrece en 6 semestres; de otra, en siete y de otra en 10 semestres.

5. *Matrícula y vacantes*

Los datos acerca de matrículas y vacantes que aparecen en los documentos del MINEDUC y el Consejo de Rectores difieren. Por ejemplo: en el caso de la Universidad de Atacama, según los datos proporcionados por el MINEDUC, el total de matriculados es de 258 alumnos y según el Consejo de Rectores es 251. En cuanto a las vacantes, en el primer caso, son 60 y según el Consejo, son 70.

Matrícula y vacantes
Instituciones Formadoras de Maestros de
Educ. Gral. Básica, con y sin aporte fiscal,
por sexo, 1er año y total

Instituciones	*Nº*	*Matric. 1er Año*		*Matrícula Total*		*Vacantes*
		H.	Ambos sexos	H.	Ambos sexos	
Con aporte fiscal	20	376	1.412	1.313	5.143	1.515
Sin aporte fiscal	7	120	753	351	1.948	895
Totales	27	496	2.165	1.664	7.091	2.410

6. Valor anual (en pesos) de los estudios.

Los valores que se cobran al año varían entre los $ 250.000 (una Universidad Particular sin aporte fiscal) y los $ 33.200 (una Universidad de provincia con aporte fiscal). Entre 250.000 y 100.000 hay tres instituciones. Entre 90.000 y 60.000 hay ocho y, el resto, entre 55.000 y 33.200.

B.2. *Educación Media.*

1. Carreras ofrecidas, matrícula y vacantes.

Hay, en total, 27 instituciones con y sin aporte fiscal que ofrecen una o más carreras de Pedagogía de Educación Media. De éstas, 24 cuentan con aporte fiscal y 3 sin él.

En conjunto, ofrecen 23 carreras o especialidades cuyas matrículas totales y por sexo así como las vacantes previstas para 1985, aparecen en el cuadro siguiente.

Carreras de Pedagogía en Educación Media
Matrícula total y por sexo y vacantes en
instituciones con y sin aporte fiscal 1984

	Instituc. con aporte fiscal			Instituc. sin aporte fiscal			Total		
Pedagogías en:	M	Tot.	Vac.	M	Tot.	Vac.	M	Tot.	Vac.
1. Artes Plásticas	573	814	42	—	—	—	573	814	42
2. Castellano	1.200	1.830	457	78	101	300	1.278	1.931	757
3. Educ. Física	1.436	3.087	639	56	117	40	1.492	3.204	679
4. Educ. Musical	350	707	94	42	64	20	392	771	114
5. Física y C. Nat.	152	553	208	—	—	—	152	553	208
6. Química y C. Nat.	466	731	219	—	—	—	466	731	219
7. Biología y C. Nat.	818	1.298	356	—	—	—	818	1.298	356
8. Biología y Química	172	294	40	24	42	60	196	336	100
9. Biolog. Quím. y C. Nat.	82	139	60	—	—	—	82	139	60
10. Biología	77	134	—	—	—	—	77	134	—
11. Química	143	243	35	—	—	—	143	243	35
12. Matemática	628	1.317	358	—	—	—	628	1.317	358
13. Matemát. y Física	179	413	60	—	—	—	179	413	60
14. Física	35	75	—	—	—	—	35	75	—
15. Hist. y Geografía	817	2.084	565	158	356	340	975	2.440	905
16. Geografía	2	6	—	—	—	—	2	6	—
17. Inglés	1.422	2.000	489	62	67	80	1.484	2.067	569
18. Francés	471	542	80	—	—	—	471	542	80
19. Alemán	197	236	71	—	—	—	197	236	71
20. Italiano	1	1	—	—	—	—	1	1	—
21. Filosofía	198	381	85	—	—	—	198	381	85
22. Filosof. y Español	31	57	—	—	—	—	31	57	—
23. Religión	151	239	170	35	46	250	186	285	420
TOTALES	9.601	17.181	4.028	455	793	1.090	10.056	17.974	5.118

Son muchas las observaciones y conclusiones que pueden desprenderse del examen de los datos ofrecidos. Por ejemplo, acerca de la distribución de las matrículas por carrera y por sexo y por áreas (ciencias, idiomas, matemática, etc.).

Por otra parte, interesante sería comparar los datos de matrícula con, por ejemplo, el número de horas por asignatura existente en el país en el nivel medio, tanto fiscal-municipal como privado de acuerdo con los planes de estudios vigentes; el número de profesores que actualmente las sirven, su edad y años de servicio, títulos, etc., datos todos que podrían servir de base para estimar la demanda real y perspectivas de trabajos para los que vayan egresando*.

Este estudio hay que realizarlo y podrá ser tarea para un futuro inmediato.

Por el momento, destacamos algunos hechos que fluyen del cuadro anterior.

— Del total de 23 carreras, en seis hay 12.257 alumnos matriculados, cada una con más de diez mil alumnos.

Ellas son:

Del total de 23 carreras, en seis hay 12.257 alumnos matriculados, cada una con más de mil alumnos.

Ellas son:

— Educación Física = 3.204
— Historia y Geografía = 2.440
— Inglés = 2.067
— Castellano = 1.931
— Matemática = 1.317
— Biología y Cs. Nat. = 1.298

En relación con las vacantes previstas para 1985, las seis carreras con mayor número son las siguientes:

— Historia y Geografía = 905
— Educación Física = 679
— Inglés = 569
— Castellano = 499
— Religión = 420
— Matemática = 358

Para cinco de las 23 carreras no se ofrece vacantes. Se trata, al parecer, de especialidades en extinción ya que el número de matriculados en 1984 fue irrelevante.

Otro hecho interesante es el de las Ciencias Naturales, la Biología, la Química y la Física que aparecen integradas o no, según criterios que sería preciso indagar.

En cuanto a la distribución de la matrícula por sexo es relativamente equitativa en el total: 55,9% mujeres y 44,1% varones, a diferencia de lo que ocurre en la carrera del profesorado de Educación General Básica, en la que las mujeres matriculadas constituyen el 76,6%.

*Ver, a este respecto, el estudio de Iván Navarro y José Ruz. *Formación de Profesores, Análisis de algunas variables relevantes*. En Cuadernos, Consejo de Rectores Universidades Chilenas N° 21, 1983.

2. *Duración de las carreras*

En materia de duración de las carreras, se presenta una situación similar a la de Educación General Básica, esto es, hay bastante variedad de institución a institución y aún dentro de una misma institución. Se hace difícil comprender los criterios en uso para determinar por qué una misma carrera —castellano, por ejemplo— requiere de 9 a 10 semestres en una universidad y en otra sólo de 8 semestres; o la de Biología y Química con 8 semestres en una y con 9 a 10 en otras; o con 8 ó 10 semestres según las sedes de una misma institución. Algo similar ocurre con todas las demás carreras.

¿Por qué para ser profesor de Historia y Geografía, *en una institución*, se requiere estudiar 8 semestres, 9 para ser profesor de Castellano y 10 para serlo en Artes Plásticas? ¿Hacen diferencia en la formación de un futuro profesor uno o dos semestres? Si la hacen, no se estarán formando —institucionalmente— diversas categorías de profesores para cumplir iguales funciones?

Pienso que este es un tema que debe ser motivo de un estudio en profundidad por algún organismo superior, de acreditación, por ejemplo, pero no sólo para las instituciones que actualmente están sujetas a los mecanismos de supervisión fijados por ley y para las que a futuro puedan crearse sino de las que actualmente son examinadoras, por lo menos de algunas de ellas.

3. *Valor anual de las carreras*

Los valores anuales fluctúan entre los $ 88.000 y los $ 36.000, aun tratándose de una misma carrera.

C. *Conclusiones a que arribaron los Encuentros realizados por la Asociación Chilena de Curriculum Educacional*

Esta Institución realizó en 1984 un Encuentro Preparatorio y un Congreso para analizar, entre otros objetivos, la situación de la disciplina del Currículum a niveles de instituciones y de aula en los Centros Formadores de Maestros.

Una de las tantas Comisiones que funcionaron tuvo a su cargo un "estudio comparativo de planes y programas de la disciplina de Curriculum en los institutos formadores de profesores".

Si bien lo que ocurre en una disciplina no es suficientemente representativo de la realidad curricular, da pie, sin embargo, para pensar, tratándose sobre todo de una tan medular en la formación del profesorado como es la de Curriculum, que algo similar pudiera existir en el resto.

La Comisión N° 3, del Congreso contó, para su trabajo, con las conclusiones del Encuentro Preparatorio y con un documento de base preparado por el autor de este Informe, quien dispuso de "una información escrita, más o menos completa, obtenida mediante un cuestionario que contestaron 13 instituciones"[4].

Con referencia a los programas de la asignatura, en el documento de base se expresa lo siguiente[5].

[4]Boletín Informativo N° 6. Asociación Chilena de Curriculum Educacional, 1985, p. 138.
[5]Id. p. 139.

1.3. *Situación existente en relación con los programas de la asignatura.*

Los aspectos considerados fueron:

1.3.1. Descripción de la asignatura. La mayoría de los programas contiene alguna descripción, la que en algunos casos se reduce a una escueta enumeración de objetivos; en otros una referencia a lo que se espera que el alumno haga o logre. En otros, se enuncia lo que es la disciplina y cuál es su importancia.

1.3.2. Hay programas en los que no se mencionan objetivos de ninguna clase. En otros, sólo generales o sólo específicos. En general, los objetivos tienden a expresarse como objetivos terminales. En algunos casos da la impresión de que su formulación hubiese respondido a una imposición o exigencia externa más que a una convicción de su necesidad para una adecuada conducción del proceso de aprendizaje.

1.3.3. Contenidos. Se advierte una variedad de criterios, tanto en la selección de los contenidos como en su presentación, extensión y organización, aún tratándose de una misma carrera.

La Comisión llegó a las siguientes conclusiones:

2.1. En la elaboración de planes y programas de asignaturas parece advertirse una suerte de carencia de criterios técnicos, situación que podría ser atribuible a que no siempre la elaboración de los mismos es llevada a cabo por profesores especialistas en la disciplina curricular.

2.2. De este análisis se puede afirmar que persiste la heterogeneidad de enfoques para conceptualizar la naturaleza, objeto, objetivos, estructura y campo de aplicación del curriculum.

2.3. Aun cuando no era objetivo del estudio realizado, se confirma la existencia de modos distintos de organizar la formación profesional del profesor, desde el punto de vista de la ponderación y articulación de la formación en la especialidad y la formación pedagógica de la que la asignatura de curriculum forma parte.

2.4. Igualmente y por la carencia de información más explícita fue difícil para la Comisión inferir el perfil profesional del profesor a cuya formación tributa la asignatura de curriculum.

¿En qué medida se presentan situaciones similares en las demás asignaturas de la red curricular? ¿Qué ocurre con la práctica docente? A este último respecto, cabe señalar que en algunas instituciones ésta se realiza a lo largo de los semestres, o sólo al final, o en un semestre o en menor tiempo.

¿No se hace necesario establecer ciertos criterios homogéneos que aseguren una misma o similar calidad en la formación del profesorado?

D. *Oferta, demanda y calidad.*

El tema de la oferta y la demanda ha sido estudiado por Navarro y Ruz[7]. Los resultados de su estudio fueron presentados en el VII Encuentro Nacional de Investigadores en Educación, en 1983.

[7]Navarro, Iván y Ruz, José; publicado en CUADERNOS, Nº 21, 1983, pp. 83-95. Consejo de Rectores, Universidades Chilenas.

Los autores, luego de prolijo examen de una serie de datos, concluyen que existe un desequilibrio "entre necesidades y disponibilidades del sistema educacional en cuanto al profesorado". Este desequilibrio, expresan, "es especialmente notorio en lo referente a profesores de educación general básica, cuyo efecto parece agravarse por la falta de planificación de la oferta en este nivel y por el consecuente alto número de estudiantes en Instituciones que ofrecen la formación de este tipo de profesionales. En todo caso, esta percepción será analizada en estudio ad hoc".

Agregan, por otra parte, que este superávit "se explica por el elevado número de titulados, inabsorbibles ya a partir de 1974 y por la relativa estabilización del estudiantado nacional". Señalan, luego, que su causa "es la espontaneidad de la demanda por parte de los eventuales beneficiarios, hecho que hace subir peligrosamente la "rentabilidad" de la oferta para las instituciones formadoras de maestros".

Terminan expresando que si no se toman "medidas remediales drásticas, por parte de la autoridad responsable de la planificación del desarrollo general del país, se puede estar gestando una situación de frustración traumática para un elevado número de ciudadanos, que ven en la profesión docente una oportunidad cierta de integrarse al mundo del trabajo".

Tales medidas, que se sepa, no han sido tomadas y nada hace indicar que los desequilibrios señalados no se hayan agudizado en estos últimos dos años. Este es otro asunto que debe ser estudiado. Particularmente importante será estudiar el comportamiento de la oferta y la demanda por asignatura en el caso de la Educación Media.

Por tanto o más urgente que lo anterior, es investigar los desequilibrios que parecen advertirse entre la calidad y tipo de profesor que se está formando en las diversas instituciones, su extracción socioeconómica y cultural y su destino ocupacional.

Pareciera que ciertas instituciones, con o sin aporte fiscal, fueran objeto de mayor demanda por parte de los egresados de los establecimientos de educación media cuyo alumnado es de extracción media y alta y su destino ocupacional será servir, naturalmente, —o preferentemente— en los colegios de igual nivel socioeconómico. En tanto que en otras instituciones —universitarias o no, con o sin aporte fiscal— su alumnado provendría de estratos medios y bajos y su destino sería servir en unidades educacionales cuyos alumnos provienen, también, de tales estratos.

Si así fuere, ¿no se estaría contribuyendo —no intencionalmente, por supuesto— a ahondar más las distancias sociales?

Por otra parte, desde hace años se viene diciendo que muchos jóvenes ingresan a las carreras de pedagogía no porque optaran a ellas sino porque el puntaje obtenido en la PAA no les alcanzó para incorporarse a la carrera (y a la Universidad) que deseaban. ¿Se resuelve este problema dejando en 575 puntos el puntaje mínimo para ingresar a las Pedagogías?

Habría muchas otras preguntas que hacerse e hipótesis que plantearse cuyas respuestas y comprobaciones sólo podrán encontrarse una vez que se disponga de los perfiles profesionales y de los planes y programas de todas las instituciones formadoras de maestros. Hay, pues, por delante, una gran tarea que emprender, ojalá por equipos de trabajo integrados por representantes de los más diversos sectores de la vida nacional porque, después de todo, la educación es "el problema nacional...".

LA FORMACION DE PROFESORES EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACION SUPERIOR: ALGUNAS OBSERVACIONES

Presentación en las Jornadas de Análisis de Formación y Perfeccionamiento de Educadores

RAÚL ALLARD NEUMANN

I. INTRODUCCION

Se me ha solicitado que formule algunas observaciones que pongan al tema de este Seminario —el Análisis de la Formación y Perfeccionamiento de los Educadores— en el contexto del conjunto de la Educación Superior, tanto a nivel nacional como de algunos ejemplos del exterior. Lo primero que debe destacarse es el hecho de que esta reunión se realice, que tenga lugar. No es frecuente reunir a los responsables de todos los programas de formación pedagógica del país en un encuentro de carácter académico, a fin de intercambiar experiencias y procurar, a través de ese intercambio, mejorar el nivel de la formación docente en el país, o al menos, crear las bases para elevar el nivel de docencia e investigación de las disciplinas pedagógicas en Chile. La iniciativa del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) es realmente importante en este sentido, como lo es también el apoyo y el aporte de CINTERPLAN, que ha permitido darle un carácter multinacional. Para la OEA es también una circunstancia auspiciosa estar presente en este Seminario por cuanto a partir del próximo bienio, justamente, los programas de capacitación docente incluidos dentro del PREDE-OEA incluirán la variable de formación docente junto a la de perfeccionamiento y las experiencias e ideas que surjan de aquí nos serán de mucha utilidad.

Que el tema es importante y —más aún— de tratamiento urgente, lo muestra el interesante trabajo del profesor Hernán Vera sobre "Formación de Profesorado" que acabamos de escuchar. Hernán Vera nos ha mostrado el marco institucional, la acelerada diversificación y crecimiento de instituciones que forman educadores en Chile en los últimos años, la variedad de carreras, títulos y duración de los estudios que se ofrecen en el área pedagógica.

Este proceso ha ido paralelo a la diversificación y cambio institucional que se ha producido a nivel de la educación superior, legislación dictada a partir de 1981. Actualmente, a fines de 1985 existen en el país 23 universidades (las 8 tradicionales o preexistentes a la nueva legislación); 10 universidades derivadas de las antiguas sedes de las universidades nacionales, denominadas también "regionales"; las dos universidades de ciencias de la educación, la Metropolitana y la de Playa Ancha, y las tres privadas sin aporte estatal (Universidades Central, Diego Portales y Gabriela Mistral).

Al mismo tiempo funcionan 4 Institutos Profesionales públicos derivados también de las

antiguas sedes provinciales de las universidades nacionales (Institutos Profesionales de Santiago, de Chillán, de Valdivia y de Osorno) y alrededor de 20 Institutos Profesionales de carácter privado establecidos en conformidad a la nueva legislación que autorizó su creación y funcionamiento y que, en la mayoría de los casos, tienen como antecedentes instituciones post secundarias que existían sin reconocimiento formal.

La mayoría de estas instituciones, tanto las denominadas Universidades como las denominadas Institutos Profesionales poseen carreras de pedagogía.

II. ALGUNAS OBSERVACIONES DE CONTEXTO

1. *Expansión, Masificación y Diversificación*

La expansión de la Educación Superior ha sido un fenómeno a nivel mundial en las últimas décadas y en América Latina se ha superado la media mundial si consideramos distintos indicadores, alumnado, profesorado, número de instituciones, etc. Así el número de estudiantes aumentó de 572.000 en 1960 a 5.300.000 en 1980 en la Región. El profesorado de las instituciones de Educación Superior se incrementó de 111.000 profesores a 600.000 entre esos mismos años. El número de instituciones de Educación Superior habría alcanzado a 900 en América Latina en 1980, pero es posible que actualmente esa cifra haya sido superada largamente. La matrícula en las instituciones públicas aumentó en la última década en 111% en tanto que las de las universidades e institutos privados en 269%.

El incremento del alumnado de la enseñanza media que pasó de ocho millones de estudiantes a 16 millones en la década pasada y que, con las tendencias actuales llegará, a 30 millones en la Región para fines de la próxima década, asegura que la presión sobre la educación superior será creciente, sobre todo si se toma en cuenta que dos tercios de los estudiantes secundarios cursan la media general, y que incluso el verdadero carácter terminal de las especialidades está en cuestión. Además de la presión cuantitativa están las obvias expectativas de mayores ingresos y prestigio social que se asocian normalmente a la educación superior.

Este fenómeno de la expansión de la educación superior ha sido estudiado tanto bajo el prisma de la masificación como de la diversificación. Si se considera —un poco arbitrariamente— que los niveles de masificación se alcanzarían cuando el 15 o el 20% de los jóvenes en el grupo de edad de 18 a 23 años está en la educación superior, América Latina como promedio no estaría masificada si bien se estaría llegando a niveles muy cercanos a los indicados y, por lo demás, el crecimiento no es uniforme por disciplinas o áreas disciplinarias o del saber al interior de las universidades.

En general, en Europa —y también en América Latina—, hasta fines de la Segunda Guerra Mundial la visión proponderante era distinguir entre instituciones académicas —frecuentemente con el calificativo de universidades— de las instituciones de carácter vocacional a las que se identificaba con el "nivel medio superior", siendo casi inexistentes las instituciones de tipo intermedio. Así la educación universitaria era sinónimo de educación de alto nivel, sinónimo de "formación académica"; en tanto que la formación que impartían los organismos de nivel medio superior era de carácter "vocacional" o de adiestramiento (training).

Esta situación fue cambiando en las últimas décadas prácticamente en todo el mundo. En Europa surgieron las carreras tecnológicas y profesionales cortas, primero dentro de las mismas universidades tradicionales y luego fuera de ellas como los Institutos Tecnológicos en Francia. Otros países como Noruega crearon instituciones diversificadas, las escuelas

distritales que tienen tanto carreras terminales cortas de dos o tres años como estudios que son reconocidos por las universidades de dicho país como equivalente a los dos primeros años de universidad, existiendo amplia posibilidad para el alumnado para pasar de un tipo de institución a la otra. Otros países como Suecia han estructurado sistemas integrados con instituciones de educación superior de distintos tipos (Universidades con facilidades de investigación, universidad sin facilidades de investigación, escuelas pedagógicas, de periodismo, institutos tecnológicos, etc.), pero alentando las interrelaciones, el reconocimiento mutuo de estudios, las posibilidades de educación recurrente con períodos alternados de educación y trabajo.

En Estados Unidos el sistema ha sido siempre un poco más diversificado con universidades completas (que incluyen el College de cuatro años, cursos de Master y Doctorado, carreras profesionales avanzadas), "Colleges" de cuatro años que permiten seguir estudios avanzados en otras instituciones, y "Community Colleges" con estudios de dos años de duración como promedio que son los que porcentualmente más han crecido en las dos últimas décadas y que normalmente están asociados a los gobiernos locales.

América Latina no ha sido ajena a esta tendencia y en las últimas décadas han surgido una variedad de instituciones públicas y privadas entre el nivel medio o medio superior y el universitario, siendo la de las carreras pedagógicas una de las áreas más diversificadas.

Algunos países como México han logrado consolidar un sistema como el de los Institutos Tecnológicos que tiene prestigio y ha logrado cierta tradición. En otros países existe una amplia variedad de instituciones en tanto que Colombia tiene cierta similitud con el de Chile, en el sentido de que a través de una ley reciente ha distinguido cuatro estratos en el nivel superior: la formación avanzada de postgrado, la formación universitaria, la formación tecnológica y la formación intermedia profesional (Decreto 80 de 1980). Costa Rica distingue las instituciones universitarias, cuatro en total, de las parauniversitarias (3 de carácter público) y han surgido también diversas otras instituciones: institutos y escuelas de administración, de tecnologías administrativas, etc. En síntesis, la regla general en la Región, actualmente, es que las universidades y las instituciones postsecundarias coexisten sin mayores conexiones entre ellas, y la excepción son los sistemas interrelacionados.

Cabe agregar además, y sin profundizar más al respecto que el dilema que algunos se han planteado de *Alta calidad de la Educación Superior Asociada al elitismo* versus *Masificación Asociada a la Disminución del Nivel Académico* tiene fundamentalmente dos salidas posibles que deben ser conjuradas y que constituyen un doble desafío: *El mejoramiento de la calidad de la educación en todas las instituciones que imparten educación superior y lograr una coordinación racional entre ellas que respete la tradicional autonomía de que han gozado en América Latina y que al mismo tiempo demuestre que esa autonomía es de carácter solidario con el cuerpo social: esto es que no es una autonomía para aislarse o para hacer arbitrariamente lo que se quiera sino para servir mejor a la sociedad.*

2. *Diversificación de Instituciones de Formación Pedagógica en América Latina*

La variedad de sistemas de formación de educadores es grande en América Latina y hay casi tantos sistemas como países. Sin embargo, hay tres variantes más típicas:

a) El grupo de países en que coexisten escuelas normales y escuelas normales superiores que forman profesores de enseñanza parvularia y básica y lo que se denomina "educación fundamental" con las universidades dan la licenciatura y grados superiores en

educación, forman profesores de educación media y, diversas especialidades como administración, orientación. etc. (Con variantes, éste es el sistema de Nicaragua, México, República Dominicana, Perú, etc.).

b) Países en que existe un sistema de Institutos Pedagógicos vinculados a los Ministerios de Educación y carreras pedagógicas en universidades como es el caso de Venezuela y Argentina. Venezuela está en estos momentos integrando los Institutos Pedagógicos en una Universidad Marco, la UPAL, Universidad Pedagógica Experimental "El Libertador".

c) Países como Costa Rica y como era Chile hasta 1980, en que la formación de profesores en sus distintas variantes y especialidades está entregada exclusivamente a las Universidades, las que tienen también sedes regionales (se ofrecen en las Universidades títulos de profesores en distintas modalidades, grados de maestría, grados de bachiller y licenciaturas en especialidades como administración educacional, orientación, ciencias de la educación con énfasis en educación parvularia, bachillerato en educación especial, etc.).

d) Además, se dan diversas variantes de titulación de maestros en servicio, ya sea en instituciones dependientes de los Ministerios de Educación o en instituciones de educación superior. Otra experiencia en aquellos países en que existen pedagógicos dependientes de los Ministerios de Educación como Venezuela, es la de establecer un curriculum mínimo u homologado para todos los currículas que conducen al título de profesor de enseñanza básica, en tanto que las distintas instituciones tienen flexibilidad curricular más allá de ese curriculum mínimo. Esto permite, entre otros aspectos, que especialidades como la de educación rural, puedan tener como requisito el cursar el curriculum mínimo para todos los profesores de educación básica y un programa complementario de asignaturas que habilitan para un mejor ejercicio docente en el ámbito rural (Ej.: Técnicas agrícolas básicas, desarrollo rural, sociología rural, etc.).

Creo que esta última es una vía que se podría explorar en una reunión como ésta: ver si voluntariamente las instituciones que forman profesores llegan a estudiar un tipo de curriculum mínimo y fundamental para la formación de profesores básicos, dejando también amplio margen para que cada institución imprima en sus currículas determinadas características y énfasis propios.

3. *El Caso Chileno*

El sistema establecido en la legislación de Educación Superior de 1981 contempla tres tipos de instituciones de Educación Superior (Universidades, Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica) y ha significado en la práctica el establecimiento de tres estamentos que coexisten sin relaciones orgánicas entre sí, si bien las respectivas leyes que les dieron origen instan a la generación de mecanismos de interrelaciones y reconocimientos de estudios; y si bien existe también un caso muy especial de relación bilateral entre las carreras que ofrecen los institutos profesionales y la respectiva universidad examinadora. En la práctica se da lo que en la jerga de la OECD se denomina un sistema "binario", en que distintas instituciones coexisten separadamente, si bien la ley pareciera tender a un sistema "combinado" o de conexiones múltiples, pero sin que se hayan contemplado los mecanismos que hagan que esto sea factible. Otra característica que se ha reforzado en los últimos cuatro años es que el sistema de Institutos Profesionales tiende a quedar exclusivamente en base a instituciones privadas. Las distintas alternativas que se barajan para los cuatro Institutos

Profesionales públicos que aún subsisten parecen enfocarse hacia convenios o fusiones con instituciones universitaria.

En el caso específico de la formación de educadores y por el mismo hecho de la no reglamentación de la carrera docente —al no estar entre aquellas doce que requieren de licenciatura universitaria previa al título profesional— ésta queda abierta a ser ofrecida en sus distintas modalidades por distintos tipos de instituciones. Las universidades tradicionales, derivadas o de ciencias pedagógicas o privadas sin aporte fiscal, y los Institutos Profesionales públicos y privados pueden ofrecer carreras y títulos de profesores de enseñanza media y de enseñanza parvularia o básica, si bien en la práctica los institutos profesionales en su casi totalidad sólo están ofreciendo carreras a nivel de enseñanza parvularia o básica y en muy pocos casos, de enseñanza media. En todo caso, hago el punto de que la diferencia de estamentos o tipos de instituciones que ofrecen programas de pedagogía no implica diferencia en el tipo de carrera o título que se ofrece, según el régimen legal que se ha establecido.

Las diferencias, de hecho, van a incidir en el prestigio y respaldo académico de los respectivos programas. Sin duda de que las distintas instituciones parten, en este nuevo sistema creado a partir de 1981, con una muy distinta capacidad instalada o grados de infraestructura: universidades con calidad generalizada para la investigación, profesorado con jornada completa y facilidades de ofrecer currículas más complejos gracias a que cuentan con amplia variedad de ciencias y disciplinas en su interior, estudios de post-grado, bibliotecas y sistemas de información modernos y actualizados; universidades que poseen esas características en mucho menos grado, institutos profesionales que son herederos de una experiencia académica anterior más o menos prolongada; institutos profesionales totalmente nuevos, funcionando fundamentalmente en base a profesorado de jornada parcial, un aspecto que podría ser detectado fácilmente en reuniones como ésta es que, debe estar produciéndose, particularmente en los grandes centros metropolitanos, una rotación de profesores que enseñan en distintos tipos de instituciones.

4. *Vías a seguir*

El Profesor Hernán Vera nos dice en su trabajo, o al menos así yo lo interpreto, que en una situación de este tipo, no ha sido extraño que se hayan adoptado medidas excepcionales a nivel gubernamental, como los memorandos que mencionó del Ministerio de Educación que restringen la creación de nuevas carreras y que, por su naturaleza, serían de carácter excepcional y transitorio. Creo que es útil que en unas Jornadas como las que hoy se inician, se tengan en cuenta al menos dos tipos de planos o vías: uno sería el *inmediato* del contacto directo y voluntario entre instituciones para cooperar mutuamente y procurar la mayor coordinación posible a través del *entendimiento académico directo*. El *segundo* es el camino de ir pensando, contrastando y consolidando ideas que permiten ir en el mediano plazo al establecimiento de un sistema integrado de Educación Superior que en estos momentos no existe.

5. *Hacia un Sistema Integrado de Educación Superior*

En cuanto a lo segundo, se han señalado al menos tres ideas que podrían servir de base a un sistema de este tipo:

a) La conveniencia de instituir un verdadero sistema que implique, hasta donde sea posible, conexiones múltiples verticales y horizontales, reconocimiento mutuo de estu-

dios o de grados, interconexiones entre las distintas instituciones y subniveles que integran el nivel superior y que precise más nítidamente el ámbito de acción que corresponde a los distintos tipos o subniveles de la educación superior (sabemos que todo esto nunca ha sido fácil de lograr, pero una legislación adecuada y un ejercicio adecuado por parte de todas las instituciones de su responsabilidad social pueden facilitar su implantación).

b) Un sistema como el anterior requerirá casi necesariamente de un órgano coordinador que integre al menos el nivel universitario y el de formación profesional, en cuya gestación se consulte adecuadamente al sector académico para que surja como una obra común y no como algo impuesto. En este órgano coordinador, como se sugirió en una reciente reunión organizada por CINDA y CEPAL, deberían tener parte preponderante las instituciones académicas, debe tener un rol institucionalizado el Estado, y posiblemente, el sector productivo o empleador.

c) De un ente coordinador como el descrito pueden depender o relacionarse múltiples comisiones o grupos de trabajos por áreas específicas. Así por ejemplo, podría funcionar más o menos autónomamente o con cierto grado de voluntariedad un sistema de acreditación que, según se sugirió también en la reunión a que hago mención, tendría que ser un sistema de acreditación permanente, que abarcara a todo tipo de instituciones antiguas y nuevas, en el que lo que se acreditara fuese más bien la capacidad e infraestructura institucional y humana de las instituciones para ofrecer programas de educación superior de alta calidad académica, más que la capacidad de los alumnos para rendir satisfactoriamente un examen. Una especie de "autocontrol de calidad" hecho por el sistema de educación superior.

6. *Medidas que pueden adoptarse por la vía de acuerdos Interinstitucionales*

En lo inmediato y por la vía del entendimiento académico directo y en el diálogo también con el Ministerio de Educación y los órganos existentes como el Consejo de Rectores, se pueden ensayar una gran variedad de medidas, estudios y mecanismos, en lo que dice relación específicamente con las carreras pedagógicas ya establecidas.

a) En primer término, acentuar lo que significa el otorgamiento de carreras pedagógicas a nivel superior desde un punto de vista sustantivo. La educación superior no es un rótulo, es un nivel que implica rigor, tratamiento del saber en un sentido crítico, esto es —de cuestionamiento y de crecimiento del propio saber—, un saber problematizante que no se agota en el simple adiestramiento o "training". En este aspecto, un grupo amplio y representativo como éste, debe actuar en forma sanamente autocrítica, contrastándonos no con modelos foráneos sino con lo que ha sido tradicionalmente un buen nivel académico superior en Chile en los últimos treinta años.

b) En segundo término, acentuar el intercambio y la cooperación académica. En el Seminario realizado en CEPAL que les mencioné hace algún momento surgieron muchas ideas por los propios académicos y representantes de universidades tradicionales y derivadas: convenios interinstituciones para capacitación de postgrado del profesorado de una institución en otra institución, articular programas de ciclos básicos de unas instituciones con programas de ciclos terminales en otras, coordinaciones directas entre universidades derivadas; cooperación de carácter especial y en un plano de mutuo interés entre instituciones nuevas y aquellas que les dieron origen, para investigaciones en común; utilización de la institución nueva en labores de intermediación, como ser que

una universidad tradicional ofrezca cursos de reciclaje o actualización a través de una universidad derivada, etc. En este campo las posibilidades son variadísimas, incluyendo el análisis de un curriculum mínimo para formación de profesores de nivel básico que mencioné con anterioridad. El CPEIP puede tener un rol importante en esta red de contactos partiendo por el hecho de haber servido de foro para este diálogo.

c) Estudio del campo ocupacional.

En el análisis del Profesor Hernán Vera se menciona la necesidad de un estudio del campo laboral de la profesión del educador, pues hay signos claros de problemas en este sentido. Este es un campo difícil pero que hay que abordar. Muchos académicos parten diciendo que, como principio, no corresponde a las universidades —o a todas las instituciones de nivel superior— preocuparse del problema del mercado de los egresados. Otros aceptan que, sobre todo en tiempos de restricciones, este tipo de preocupación es inevitable, si bien critican los estudios detallados como los que se hicieron en la década del 60 con el "Manpower approach" que normalmente quedaron superados por la realidad.

Un estudio del campo laboral del docente y del tipo de docentes que se requerirían, con patrocinio conjunto, por ejemplo, de las instituciones de educación superior, CPEIP, Consejo de Rectores, etc. que realice un análisis situacional amplio sería útil, complementando varias metodologías o "herramientas" de planeamiento que por sí solas no arrojan datos precisos pero que, en conjunto, pueden ofrecer una aproximación certera, tales como, los análisis de tendencias del sector educativo y del sector social en general; los planes nacionales y sectoriales de desarrollo; estudio del mercado laboral actual; distintos tipos de "registros": plazas existentes, plazas vacantes, profesores en ejercicio, profesores cesantes, etc.

Un estudio de este tipo puede ser un útil elemento orientador.

d) Por último es conveniente mantener los intercambios sobre esta materia, incluyendo —como en esta ocasión— el diálogo con docentes y funcionarios de otros países latinoamericanos y organismos internacionales.

EL PERFECCIONAMIENTO DOCENTE EN LA PERSPECTIVA DEL MEJORAMIENTO CUALITATIVO DE LA EDUCACION

Autor: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas

I. INTRODUCCION

La educación impartida por el sistema educacional debe tender al mejoramiento de la calidad de la vida de las personas y de la sociedad a la cual sirve, en consecuencia los responsables de la educación debemos revisar sistemáticamente la pertinencia del sistema en función de la demanda social y aunar esfuerzos por mejorar su calidad y poder así, proporcionar cada vez una mejor educación.

Si bien es cierto, muchas de las carencias del sistema educativo se pueden explicar por la influencia del contexto social, cultural y económico en que éste se desenvuelve, también existen factores al interior del sistema mismo, entre ellos los que guardan relación con el docente, con su formación y su perfeccionamiento, que de ser superados constituirían, sin duda, una fuente de mejoramiento educacional.

El perfeccionamiento docente es y ha sido considerado como una herramienta eficaz para introducir cambios estimados necesarios para mejorar la calidad de la educación impartida por el sistema. Sin embargo, en la actualidad subyace a esta idea un sentimiento de que los resultados logrados no son del todo satisfactorios, por lo cual es preciso emprender una revisión crítica a la luz de los problemas y necesidades de la educación de hoy.

Para poder aclarar el significado que hoy otorgamos al perfeccionamiento docente, estimamos necesario, primero, establecer qué entendemos por elevar la calidad de la educación. Ello supone:

— "Que los logros del sistema educacional —en sus aspectos cuantitativos y cualitativos— se aproximen cada vez más a los fines, objetivos y metas contemplados en cada una de las modalidades del sistema".
— "Que el sistema educativo responda a las necesidades y aspiraciones de la comunidad a la que sirve, considerada en su expresión nacional, regional y local"[1].

El perfeccionamiento se entiende, además, como un proceso prolongado en el tiempo, cuyos objetivos son el desarrollo del docente como persona, el crecimiento en el compromiso con su misión educadora y el mejoramiento sistemático de la calidad de su tarea, para propiciar la educación integral de los miembros de la comunidad en que trabaja.

[1]CPEIP. Principios básicos para la acción del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. Lo Barnechea, marzo de 1982.

De lo expuesto es posible concluir que el perfeccionamiento docente es:

a) un proceso continuo que afecta al profesional desde que abandona la institución que lo formó.
b) un proceso que necesita desarrollarse a través de acciones y de estrategias coherentes con sus objetivos.
c) un proceso que tiene como objetivos definidos el desarrollo personal del docente y su orientación para cumplir cabalmente su labor educadora.
d) un proceso en el que el docente se desarrolla en una estrecha relación teórico-práctica, sin desligarse de la realidad en que está inmerso: es decir de los problemas de los alumnos y, en general, de la comunidad en que está inserta su escuela.

Asociado a este concepto amplio de perfeccionamiento, aparecen los términos de actualización y capacitación que se emplean aquí con una connotación muy específica que es necesario explicitar.

La actualización es el proceso que permite adquirir al docente conocimientos nuevos impuestos por el desarrollo propio de las ciencias o disciplinas y la capacitación, es entendida como el proceso que permite adquirir conocimientos, habilidades y actitudes que preparan para el mejor desempeño de funciones o actividades específicas.

II. *BREVE MIRADA RETROSPECTIVA AL PERFECCIONAMIENTO DOCENTE*

La capacitación, actualización y perfeccionamiento de los docentes en Chile nace con el desarrollo intenso del sistema educacional, a partir de 1840. Ya en esa época los visitadores de escuelas debían realizar jornadas de esta naturaleza con los maestros de sus jurisdicciones. Revistas especializadas como el "Monitor de las Escuelas" llegaban a los profesores llevándoles artículos, opiniones y sugerencias para mejorar su trabajo. Los importantes congresos educacionales de fines del siglo XIX y comienzos del actual se refieren, en sus conclusiones y acuerdos, al perfeccionamiento de los maestros.

Hacia 1965 la formación de profesores primarios se realizaba a través de las Escuelas Normales y su perfeccionamiento en instituciones privadas y en el Instituto Superior del Magisterio (INSUMA). La formación de los profesores secundarios y de la educación profesional la llevaban a cabo universidades estatales y privadas, el perfeccionamiento de estos profesores se realizaba generalmente en escuelas de temporada.

En 1965, junto con ponerse en marcha la Reforma Educacional se creó el Programa de Perfeccionamiento del Profesorado Secundario, cuyo primer objetivo fue actualizar y capacitar a profesores secundarios y también primarios para que pudieran aplicar el nuevo currículo diseñado para hacer frente al cambio de estructura del sistema educacional.

Posteriormente, el Programa de Perfeccionamiento del Profesorado Secundario se transformó en el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), cuya función ya no fue sólo perfeccionar docentes sino también cubrir las áreas de investigación y experimentación educacional.

Desde sus comienzos, el CPEIP se abocó a la tarea de realizar cursos de capacitación para aplicar los nuevos programas de estudio de la reforma de 1965. Este esfuerzo fue compartido con casi todas las universidades del país.

Más tarde surgieron los proyectos de perfeccionamiento conocidos como Programas de Perfeccionamiento en Servicio para la Educación General Básica (PPS). Todos ellos coincidían en asignar una buena cuota de responsabilidad en el perfeccionamiento al propio

profesor (autoperfeccionamiento) y estaban ligados estrechamente al quehacer del aula. En estos proyectos se integraban la investigación, el desarrollo del currículo y el perfeccionamiento docente.

Con posterioridad se acentuó el trabajo de desarrollo curricular, especialmente en el Proyecto de Perfeccionamiento en Servicio para profesores de la Educación Media, entre cuyos objetivos estaban: la preparación de Equipos Técnicos Regionales (ETR) para promover la descentralización del perfeccionamiento y la experimentación de un conjunto orgánico de materiales curriculares, a fin de llevar a la práctica la modalidad de perfeccionamiento unida a la experimentación y a la investigación, a través del diseño y aplicación en el aula de situaciones de aprendizaje.

En 1976 la educación parvularia se incorpora a este quehacer, formando Equipos Técnicos Regionales, cuya principal función es desarrollar estrategias de perfeccionamiento de acuerdo a las necesidades e intereses de los docentes y a la problemática regional, con énfasis en el desarrollo del educador como persona.

Actualmente se desarrollan en nuestra institución una variedad de Proyectos de Perfeccionamiento en que se mantiene la idea de vincular el perfeccionamiento, el desarrollo curricular y la investigación. Están dirigidos a diferentes destinatarios: directivos de las Secretarías Regionales de Educación, de las Direcciones Provinciales, de los establecimientos educacionales, a docentes de los niveles parvulario, básico y medio.

Las estrategias de perfeccionamiento empleadas son variadas: cursos y talleres presenciales y cursos y talleres a distancia.

El Proyecto de Perfeccionamiento Docente a Distancia apoya la labor del profesor en el aula, a través de materiales de aprendizaje desarrollados por el Centro, los cuales el docente debe discutir, analizar en talleres de trabajo, y posteriormente intentar un proceso de transferencia al aula.

El perfeccionamiento docente, vía estrategia presencial, responde a las necesidades pedagógicas que manifiestan los docentes. Consiste en cursos y talleres, de distinta duración, realizados especialmente en temporadas de Invierno y Verano, a lo largo del país.

El Proyecto de Perfeccionamiento de Directivos Superiores procura elevar el nivel de capacitación de los Equipos Técnicos de las Secretarías Ministeriales de Educación, de los Supervisores de las Direcciones Provinciales y de los Directivos de Establecimientos Educacionales en la conducción del proceso educativo, a la luz de una concepción humanista de la educación, con las implicancias técnicas y administrativas que deriven de ella. Este proyecto utiliza la estrategia presencial y, además, contempla acciones a distancia.

En los últimos cinco años una buena parte del perfeccionamiento docente ha sido también responsabilidad de otras instituciones (universidades e institutos formadores de maestros) con o sin el patrocinio del CPEIP.

En síntesis, en los casi veinte años de labor de la institución, se han actualizado programas de estudio, se han elaborado infinidad de guías metodológicas y materiales de enseñanza y de actualización docentes, se han realizado cursos nacionales y multinacionales, algunos de los cuales han conducido a especialidades en Evaluación, Planeamiento, Supervisión, Investigación Educacional u otras áreas de la educación.

Las estadísticas señalan que han pasado por las aulas de este Centro casi 270.000 profesores y se han impartido más de cinco mil cursos. El Centro ha sido y es lugar de encuentro de especialistas de los distintos campos de la educación y en él se ejecutan permanentemente proyectos de desarrollo educativo.

III. *CRITICAS GENERALES AL PERFECCIONAMIENTO REALIZADO*

Veinte años en la tarea de perfeccionar, capacitar y actualizar a los docentes chilenos nos autorizan a señalar sus logros, pero también a indicar sus déficits, observaciones que surgen de la autoevaluación a nuestro trabajo. Pensamos que el darlas a conocer ayudará al debate. Algunas son:

— La falta de una adecuada coherencia entre los programas, proyectos o acciones de perfeccionamiento y la implementación de una concepción curricular centrada en la persona.

— Los métodos de enseñanza empleados no han sido siempre los más adecuados. Generalmente, presentan los mismos defectos que los perfeccionadores sugieren al docente evitar con sus alumnos.

— La escasa concordancia entre los programas de perfeccionamiento y la realidad en que se desempeña el profesor.

— Los cursos, algunas veces, se mantienen en el nivel de la elaboración teórica, descuidándose la indispensable relación que debe existir entre la teoría y la práctica.

— Los cursos impartidos no siempre han constituido un auténtico aporte para los profesores desde el punto de vista de la actualización de su formación académica, ya sea en contenidos específicos de asignatura o en el área educacional.

— La orientación casi exclusiva hacia la asignatura, en desmedro de otros elementos o factores que precisan de una mayor atención.

— La falta de una vinculación más estrecha entre los sistemas de perfeccionamiento y de formación inicial ya que ambos procesos forman parte de un proceso mayor de formación continua del docente.

Para mejorar la calidad del perfeccionamiento docente impartido, se hace necesario reflexionar sobre el rol de la educación en nuestra sociedad.

IV. *DEMANDA EDUCACIONAL EN CHILE*

La sociedad impone demandas al sistema educativo que son urgentes de satisfacer, para atender la formación de personas que asumirán su adultez en el siglo XXI. Grande es el desafío que presenta a la actual generación de educadores el imaginar las condiciones de vida de los próximos 30 años y la manera cómo nuestra "escuela" podrá contribuir en la formación de las futuras generaciones.

Algunas de estas demandas generales son:

a) La presión que ejerce cada día un mayor número de personas para incorporarse al sistema educacional como una forma de participar del beneficio de la educación.

b) La importancia que reviste el logro de una enseñanza básica completa, como mínimo educativo, para apoyar el normal desarrollo de los niños frente a las exigencias de la sociedad actual. La deserción y la repitencia impiden que un alto procentaje de personas puedan gozar de una educación básica completa, situación descrita en numerosas ocasiones por educadores e investigadores.

En este sentido el CPEIP en el año 1977 ya planteaba "que en la Educación Básica chilena coexisten dos realidades antinómicas. Por una parte, se plantea la teoría tradicional de la escuela primaria chilena, formulada en los objetivos de todas las reformas educativas y presente en el pensamiento de los grandes maestros de la educa-

ción como un derecho de todos los chilenos y a la escuela como un servicio destinado a promover el desarrollo de las potencialidades de cada uno de los alumnos".

"En oposición con este pensamiento está la práctica escolar donde se aprecia que la educación no funciona como un derecho de todos los alumnos, sino sólo como un derecho de aquellos que la escuela califica de capaces"[2].

Esta situación es grave si se considera que en el mundo de hoy los primeros ocho años de escolaridad son verdaderamente básicos para sobrevivir en una sociedad cada vez más desarrollada.

c) La reducción de toda forma de marginalidad.

El proceso creciente de urbanización ha dado origen a la formación de vastos sectores marginados, los cuales no participan de los beneficios de la educación y, en general, no participan de los beneficios sociales.

Este fenómeno se ha agregado a las formas de marginalidad tradicionalmente presentes en nuestra sociedad, como son la marginalidad geográfica y la cultural.

"Si dentro de las marginaciones es posible, todavía, hablar de prioridades habrá que referirse, especialmente, a dos formas de marginación: una, la que genera en muchos niños la extrema pobreza que no sólo es carencia de pan, sino lo que es peor, a veces, carencia de fe en la importancia del esfuerzo...".

"La otra marginación es la de aquellos que están en la escuela, no obstante, no tienen en ella la oportunidad de desarrollarse y aprender".

"Por razones que todavía es necesario investigar y esclarecer, muchos niños sufren en las escuelas la desatención a sus potencialidades de aprendizaje y a sus posibilidades reales de progresar en su desarrollo"[3].

d) La preparación de recursos humanos especializados para el sector productivo. Uno de los aspectos preocupantes para la sociedad chilena es la falta de relación de la enseñanza con el mundo del trabajo. Poder incorporarse con éxito a la vida del trabajo, salir de la escuela capacitado para afrontar el mundo ocupacional, es una grave inquietud para el adolescente y su familia. Lo es también para el cuerpo social que necesita recursos humanos capaces de acelerar el ritmo de su desarrollo. La educación debe atender esta demanda de manera que exista una mejor relación entre la escuela y el mundo del trabajo.

e) El mejoramiento de los niveles de aprendizaje alcanzados en cada modalidad del sistema. Esto significa, entre otras cosas, proporcionar una enseñanza flexible, mejor adaptada a cada alumno y con materiales de enseñanza variados.

Como respuesta a estas demandas planteadas, "Las Políticas Educacionales del Gobierno de Chile" establecen el logro de una enseñanza básica universal, la erradicación de toda forma de marginalidad, el mejoramiento de la calidad de aprendizaje en nuestras escuelas básicas y de nivel medio, el mejoramiento en la atención de la educación de adultos, de los párvulos y de aquellos que requieren de una educación especial.

Quisiera agregar que, junto a las exigencias que la sociedad nacional impone al sistema

[2]Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas - Pontificia Universidad Católica de Chile: Ponencia del CPEIP al "Encuentro Internacional de Enseñanza e Investigación del Curriculum". 1977.

[3]CPEIP - UC. Op. Cit. pp. 91.

educativo, es necesario indicar los cambios que se han producido en su interior, los que de alguna manera han aumentado las exigencias. Entre estos podemos mencionar:

— Una descentralización de la administración del sistema educativo, y el traspaso de las escuelas a las municipalidades;
— Un sistema nacional de supervisión, concebido especialmente como una relación de ayuda hacia las escuelas;
— Nuevos planes y programas para la Educación Media, para la Educación General Básica y para la Educación Parvularia;
— El compromiso del Ministerio de Educación para orientar la intencionalidad educativa de nuestras escuelas en la proposición del curriculum centrado en la persona que permita hacer realidad la igualdad de oportunidades y el desarrollo integral del ser humano como persona.

HACIA UNA REORIENTACION DEL PERFECCIONAMIENTO DOCENTE

Si bien es cierto en las demandas que la comunidad chilena hace al sistema educativo son muchos los factores en juego y están ligados estrechamente a las decisiones políticas, no lo es menos que "los educadores tienen algo que decir y hacer por una sociedad cada vez más acorde con el desarrollo integral de las personas". Un ideal de una nueva sociedad o de relaciones convenientes para el bienestar humano no puede ser relegado a la condición de un lugar común o un ideal inalcanzable. El debe estar presente en la mente y las intenciones de todos los seres humanos y especialmente de los educadores[4].

Concordamos en el papel que la escuela, a través de la educación que imparte, puede jugar para lograr niveles más elevados en el desarrollo de las personas. Es por eso que hemos propuesto y alentado un curriculum personalizante como marco de referencia para toda acción del Centro de Perfeccionamiento, incluyendo el perfeccionamiento docente.

Esta concepción curricular es, ante todo, una perspectiva orientadora del rol que la escuela puede jugar en el desarrollo de la persona del alumno. Estamos en presencia de una escuela que cumple con su misión educadora: cuando las personas que la integran —directivos, docentes, alumnos, paradocentes, padres— se sienten participando en un medio favorable a su desarrollo personal, es decir, sienten que están aprendiendo el valor de la convivencia humana y adquiriendo un sentido positivo de la propia existencia y cuando los alumnos tienen un encuentro productivo con el saber.

Lo dicho hace posible afirmar que, en una escuela, existe una educación de la persona cuando la observación de su realidad permite visualizar la existencia de: un sentido positivo de la vida, un ambiente de convivencia y un compromiso en el aprendizaje de todos los alumnos.

La escuela tiene que ser un lugar en que cada uno de sus integrantes tenga la ocasión de aprender que el amor, la amistad y la solidaridad existen, que existe la lealtad, la justicia y la verdad, que estos valores son el signo real de lo humano. Debe darse una relación confiada entre hombre y hombre, en que exista el respeto, el acogimiento y la promoción de las personas. Cuando este ambiente surge, los hombres crecen, construyendo juntos.

[4]Clara Franco de Machado: "Formación de Educadores: una propuesta para la innovación", UNESCO, pp. 12.

La misión de la escuela no es presentar el saber sino transferirlo; no es ocuparse de su enseñanza sino de su aprendizaje. Y como los que llegan hasta ella poseen talentos dispares e historias distintas, la escuela tiene que buscar las maneras de generar, entre esas diferentes personas y el saber, un encuentro productivo. Para que así suceda, no hay otro camino que el compromiso con la persona que aprende.

El valor de la concepción planteada reside en su capacidad para constituirse en un marco de referencia general para la acción, en último término, en un criterio que puede ser contrastado con las situaciones educativas reales.

La dirección y el sentido del perfeccionamiento docentes deben estar determinadas por las exigencias emanadas del rol del educador en la sociedad de hoy, a la luz de una educación humanista, de una concepción curricular centrada en la persona y de una escuela con identidad cultural y abierta a la comunidad.

Aspiramos a que el perfeccionamiento influya sobre el profesor de tal manera que:

— Cumpla con su doble función de transmisor de valores y generador de cambios.
— Adopte actitudes coherentes con una escuela educadora que promueva en sus alumnos y en la comunidad el desarrollo de las mejores potencialidades existentes en ellos.
— Disponga de la formación básica que le permita comprender, analizar y valorar condiciones de vida de la comunidad y de la estructura social en que se desempeña como profesional y mantenga una actitud permanente de investigación frente a esa comunidad.
— Complete continuamente su formación académica, ética y estética, desarrolle la habilidad para comunicarse con otros y para generar procesos participativos.

Las estrategias de perfeccionamiento que se implanten deben:

— permitir una participación efectiva de los docentes en su propio crecimiento profesional;
— constituir instancias para que exista un intenso compartir de experiencias educativas;
— ser eventos donde haya posibilidades de generar técnicas de enseñanza-aprendizaje y material didáctico, apropiados a la realidad de los alumnos;
— constituir serios esfuerzos creativos por vincular teoría y práctica;
— dar oportunidades para analizar los problemas vinculados al aprendizaje y las implicancias de éste en la enseñanza.

A partir de consideraciones como las anteriormente expuestas y dentro del Plan Nacional de Educación, el Centro de Perfeccionamiento ha puesto en manos de las autoridades educacionales la proposición de un Plan de Perfeccionamiento de Directivos, Docentes y Paradocentes en el marco del mejoramiento cualitativo de la educación. Este perfeccionamiento debe orientarse dentro de criterios de eficiencia, eficacia, efectividad y pertinencia, en particular dentro de este último (criterio sustantivo que engloba y subordina a los anteriores), de modo que el perfeccionamiento otorgado a los docentes contribuya a que la educación entregada por ellos responda a las expectativas y valores culturales de las personas y comunidades a las que va dirigida.

El Plan de Perfeccionamiento está destinado al personal de todos los niveles de la administración de la educación, así como al personal de todas las modalidades o niveles del sistema, según necesidades y conforme a prioridades.

En el desarrollo de este Plan es importante considerar la participación, no sólo del

Ministerio de Educación, a través del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, sino también de las instituciones de educación superior, de las empresas o de otras instituciones públicas o privadas.

Las Universidades, por ejemplo, pueden desarrollar una significativa labor en el campo de la actualización científica; las empresas en la capacitación en especialidades a los docentes de la Educación técnico-profesional, de educación de adultos u otros.

El Plan tiene como objeto, además, ir creando progresivamente condiciones para dar forma a un sistema de perfeccionamiento que se auto-sustente, es decir, que adquiera una dinámica propia que le permita perdurar en el tiempo. Este sistema de perfeccionamiento debe generarse no sólo a nivel nacional, sino también en los niveles regional y provincial.

La reorientación y planificación del trabajo en el perfeccionamiento docente no debe ni puede efectuarse aisladamente si se quiere resultados positivos, muy por el contrario, debe estar en estrecha vinculación con la formación de educadores para responder a las esperanzas de nuestra sociedad de hoy y de mañana.

Por otra parte, el perfeccionamiento no puede ser concebido en forma independiente a los programas de desarrollo curricular y a la investigación educacional, si se quiere llevar las intenciones al plano de la realidad. Estos tres procesos se coordinan y se apoyan mutuamente. Elevar la calidad del proceso educacional es de por sí una misión compleja que no es conveniente enfocar parcialmente.

No es posible pensar además en una total independencia de las diferentes instituciones que realizan acciones de perfeccionamiento docente. Por el contrario, es conveniente y deseable una coordinación entre ellas, que debe comenzar desde el reestudio de las orientaciones generales del proceso hasta las estrategias que son útiles de desarrollar. Este encuentro de educadores parte con la esperanza de que aquí se dan los primeros pasos para encontrar estos criterios generales y orientadores para la labor de perfeccionamiento docente.

FORMACION Y PERFECCIONAMIENTO DE PROFESORES PARA LA AUTONOMIA CURRICULAR

ABRAHAM MAGENDZO
Investigador PIIE
Prof. Esc. Educación U.C.

1. Una tendencia y un dato nos hacen pensar que en el proceso de formación y perfeccionamiento de profesores se requiere incrementar la "autonomía curricular" de éstos.

La tendencia se refiere a la descentralización educacional[1] que definitivamente algún día, más cercano que lejano, desembocará en la descentralización curricular.

El dato es que pese a los esfuerzos por incrementar los niveles de escolarización de la población[2], ésta no se ha visto acompañada de una reducción radical de las tasas de analfabetismo, repitencia, deserción y fracaso[3] afectando esencialmente a los grupos más desfavorecidos de la sociedad.

Sostenemos que con el fin de responder a la tendencia de descentralización y revertir el fracaso escolar se hace necesario, si bien no suficiente, formar y perfeccionar al profesorado en la "autonomía curricular"[4].

La autonomía, y en nuestro caso la autonomía curricular, constituye una de las características que definen a una profesión y en nuestro caso a la profesión docente[5]. En otras palabras, incrementar la autonomía curricular del docente significa para el maestro profesionalizar su quehacer.

La autonomía curricular la definimos como la capacidad que el docente desarrolla para participar individual y colectivamente en las decisiones que tienen que hacer con respecto a la relación, organización, transmisión de la cultura, es decir sobre el curriculum. Implícitamente se está señalando que incrementar la autonomía curricular de los docentes significa

[1]La Regionalización Educativa en América Latina, La Educación. Revista Interamericana de Desarrollo Educativo, OEA, Nº 87 y Nº 88, 1982.

[2]UNESCO, Anuario Estadístico 1984, París, 1984.

[3]UNESCO, Anuario Estadístico 1984, Cuadro 1.3. UNESCO, Wastage in Primary Education a statistical study of trends and patterns in repetition and dropout, International Conference on Education, Ginebra 4-5, julio 1979.

[4]Entendemos que la adquisición de la "autonomía curricular" por parte del profesorado es sólo un factor que hace posible atender a la tendencia de descentralización y permite revertir el fracaso. Cambios estructurales del sistema educativo y del curriculum son necesarios como condiciones básicas para que la autonomía curricular tenga sentido.

[5]Tres características fundamentales se han identificado como criterios básicos para definir una profesión: a) los métodos y procedimientos utilizados por los miembros de una profesión están basados en un cuerpo teórico de conocimiento e investigación; b) compromiso por parte de sus miembros por el "bienestar" de sus "clientes"; c) capacidad para formular juicios autónomos sin presiones, limitaciones y controles por parte de factores externos no profesionales.

conferirles *poder* en el proceso de seleccionar la cultura y organizarla curricularmente y otorgarles a éstos un rol protagónico en el control sobre el proceso de transmisión de la cultura[6].

Un análisis del proceso que ha caracterizado la planificación y el desarrollo curricular en nuestros países, nos permite concluir, como veremos, que éste no tiende a la autonomía curricular del docente. Concomitantemente las instituciones formadoras de maestros y aquellas que los perfeccionan en su carácter reproductor no hacen sino reforzar los esquemas subyacentes en el proceso de planificar y desarrollar el curriculum, y por consiguiente no forman ni perfeccionan para la autonomía curricular. Pensamos que en la medida en que no se rompa este esquema un tanto cíclico es imposible atender la tendencia de descentralización curricular y responder al desafío que significa el fracaso escolar.

2. *Características del proceso de Planificación y el Desarrollo Curricular*

En forma muy general podríamos caracterizar el proceso de planificación y desarrollo curricular en los términos que sigue:

a) *Planificación centralizada*

El excesivo *centralismo* ha sido una de las características que ha definido a la planificación curricular al interior del cual se han manejado supuestos contradictorios entre los que se pueden citar: "el salvaguardar la unidad nacional", "el consenso cultural", "la igualdad curricular como garantía de la igualdad de la calidad educativa y el de la adaptación y la adecuación curricular a nivel local e institucional.

El curriculum por regla general ha sido elaborado en forma jerárquica, verticalista y centralizada, por organismos dependientes de los Ministerios de Educación y/o por comisiones de especialistas de las Universidades o del profesorado que son invitados por el Ministerio a participar en esta tarea. A los funcionarios de la burocracia y a los profesionales se les confiere la facultad y el poder de elaborar un curriculum único para todo el país y proponer innovaciones curriculares. El profesorado, entonces, es llamado a cursos de perfeccionamiento y de capacitación en los cuales se les comunica los nuevos contenidos programáticos y se los prepara para introducir las innovaciones curriculares referidas a las metodologías de enseñanza, sistema de evaluación.

b) *Curriculum unitario*

El curriculum que se planifica a nivel central es uniforme para todas las escuelas y los alumnos del país y, en muchos casos, es aprobado legalmente. De esta forma se oficializa, legitima y adquiere carácter obligatorio. La uniformidad y obligatoriedad se sustenta en el supuesto doctrinario de la "unidad y la identidad nacional". Se piensa que al definir, regular y diseminar conocimientos y valores idénticos a todos los alumnos se formarán ciudadanos con un pensamiento, con valores y con actitudes comunes que finalmente contribuirán a reforzar la unidad y la identidad nacional. La unidad nacional es el

[6]Nótese que se está señalando que en el proceso de seleccionar los significados culturales y organizarlos curricularmente se ejerce una cuota importante del poder; es decir, al determinar qué conocimientos culturales, las actitudes, valores, habilidades y destrezas que deben ser transmitidas se está preferenciando unos de otros, por lo tanto se está ejerciendo poder. En el proceso de transmitir la cultura se están definiendo los mecanismos que controlan la comunicación y la interacción.

resultado de la eliminación de las diferencias culturales. La historia de muchos pueblos ha mostrado, en repetidas ocasiones, que precisamente la unidad se alcanza cuando hay reconocimiento por las diferencias y la variedad cultural que define a una sociedad.

La uniformidad y obligatoriedad del curriculum está suponiendo, además, que operamos en sociedades con poblaciones y condiciones homogéneas donde no hay diferencias ni divisiones.

Escapa a las posibilidades de este trabajo poder develar las múltiples contradicciones que subyacen en este supuesto. Diremos tan sólo que lo consensual, pese a los diagnósticos que se realizan, es más bien una ficción que una realidad. Los planificadores curriculares, que se sepa, no han realizado un análisis de la cultura como etapa previa de la generación de un curriculum común capaz de rescatar los elementos variables e invariables de la cultura. Por lo demás el esquema verticalista y poco participativo que caracteriza a la planificación curricular es una seria limitante en la búsqueda de un auténtico curriculum consensual.

c) *Diferenciación y delimitación de disciplinas*

Una característica adicional que ha definido el proceso de planificación curricular ha sido la tendencia a otorgarle determinado status a ciertas disciplinas y a otras no y a mantener y crear "fronteras" o "delimitaciones" entre las disciplinas.

Se podría adicionar, utilizando la terminología reproduccionista, que al igual que en la vida social y en el mundo del trabajo existen incluidos y excluidos, integrados y marginados, profesiones con mayor status y trabajos de menor status; en el curriculum hay disciplinas, contenidos y conocimientos que son valorados con alta prioridad y relevancia y otras que merecen menor valor y baja prioridad. Las primeras serán las incluidas en el curriculum, las otras serán desechadas. Las primeras serán aquéllas que se relacionen con el mundo intelectual y las segundas con el mundo del trabajo físico y manual. El curriculum reproducirá de forma coherente los significados y valores que se generan al interior de la sociedad.

d) *Importación de Modelos Curriculares*

Una característica adicional que debe señalarse con respecto a la planificación curricular tiene relación con la tendencia muy marcada de "importar" modelos curriculares de otras latitudes, en especial de los países desarrollados. Una variedad de proyectos curriculares han sido traídos de diferentes países y diseminados a nuestro parecer en forma indiscriminada[7]. Las teorías curriculares, las teorías del aprendizaje y las teorías epistemológicas producto de las investigaciones realizadas en otras culturas han servido de fundamento y sustentación para los planificadores curriculares en la introducción de los "modelos curriculares importados". Por esta vía se ha legitimado la dependencia, no sólo material y económica sino que también la imposición valórica y cultural. No debemos olvidar que subyacente al proceso de seleccionar la cultura para el curriculum está en juego una forma de conceptualizar al hombre y a la sociedad, se prescribe una determinada inserción del individuo en la vida laboral y productiva tendiente a desarrollar una conciencia y una moral.

Intentar planificar el curriculum sobre la base de una neutralidad que se fundamenta sobre el carácter universalista, científico y objetivo del curriculum es desconocer, de plano,

[7]A manera de ejemplo se podrían citar el Método Montessori, el Plan Dalton, el Sistema Decroly, el curriculum progresista de la Escuela de Dewey, el curriculum racionalista y tecnológico de R. Tyler, el curriculum confluente, etc.

principios básicos sobre los cuales debe sustentarse la planificación y el desarrollo curricular, a saber: la relación que el curriculum debe tener con la realidad económica, productiva y de trabajo de un país, con el contexto social de cada uno de los grupos poblacionales, sus condiciones de vida, de trabajo y aspiraciones futuras, sus valores, en una palabra, su cultura, su ambiente.

e) *Definición restringida de la cultura*

No es éste el lugar para profundizar y revisar exhaustivamente el concepto de cultura, pero podríamos afirmar, sin temor a equivocarnos, que el curriculum, tal como se plantea en nuestros países, aún no ha sido capaz de desligarse de la definición Tyloriana de cultura: "totalidad compleja que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, el derecho, la moral, las costumbres y cualquier otro hábito o capacidad adquiridas por el hombre en cuanto perteneciente a la sociedad"[8]. Subyacente a esta definición evolucionista de la cultura se postula, ideológicamente, la superioridad de la civilización occidental sobre todas las demás. El curriculum no es sino la interpretación escolarizada, de esa cultural tendiente a ejercer una acción "transformadora" en las generaciones nuevas en nombre de un progreso hacia la cumbre, representada por las metrópolis occidentales. Las escuelas y su curriculum se convierten en "aparatos culturales" encargados de administrar, transmitir y renovar el "capital cultural"[9].

En este sentido el curriculum es un instrumento clave para la reproducción de la sociedad. El carácter reproduccionista de la escuela y su curriculum es analizado por algunos sociólogos de la educación[10]. Para Bordieu y Passeron "la escuela es vista como una institución importante en el intento de los grupos dominantes por imponer una definición del mundo social concordante con sus intereses. Para ello la escuela aparenta ser un transmisor neutral e imparcial de los beneficios de una cultura valiosa. La escuela es capaz de promover la desigualdad en el nombre de la objetividad".

3. *Características del proceso de formación y perfeccionamiento de profesores*

Al revisar las características del proceso de planificación y desarrollo curricular que hemos terminado de esbozar, constatamos que el proceso de formación y perfeccionamiento docente se adapta y conforma con dichas características y por consiguiente capacita al docente para que las pueda asumir con plenitud. Dado que la planificación curricular presupone, como hemos visto, un docente dependiente de decisiones externas, el proceso de formación y perfeccionamiento conduce irremediablemente también a la estructuración de un docente dependiente y carente de plena autonomía curricular.

En este sentido podemos decir, sin temor a equivocarnos, que las características del proceso de formación y perfeccionamiento se definirá en los términos que siguen:

[8]E. Tylor: "La creencia de la cultura" en los orígenes de la antropología. C.E.D.A.L. Buenos Aires 1978.

[9]N. García Conclini; "Cultura y Sociedad: Una Introducción", SEP, México 1981.

[10]H. Giroux. Theories of Reproduction and resistance in the new sociology of education. A critical analysis. Harvard Educational Review. Vols. 53 Nº 3 Agosto 1983.

P. Bordieu y J.C. Passeron. Reproduction in Education, Society and Culture, Sage 1977.

B. Bernstein: Sociology and the sociology of education. A brief account. En Rex J. (Ed.) Approaches to sociology. Routledge of Kegan Paul, 1974.

a. *Formación y perfeccionamiento para la planificación centralizada*

Al docente se lo forma y se lo perfecciona con el fin de que pueda responder "eficientemente" a los esquemas de la planificación centralizada. Implícitamente los programas de formación y de perfeccionamiento se fundamentan en los supuestos siguientes:

"—Que al futuro docente o al docente ya formado se le puede "transmitir" nuevos conocimientos técnicos y percepciones pedagógicas para responder a necesidades no percibidas u originadas en ellos mismos.

—Que estos nuevos conocimientos técnicos y percepciones producirán algún tipo de alteración significativa en su patrón *motivacional* con respecto a su tarea educativa.

—Que estas nuevas percepciones y motivaciones *permanecerán* aún cuando el profesor abandone la situación "protegida" de la institución formadora o de perfeccionamiento, y se incorpore o regrese a su rol docente en la institución educacional respectiva.

—Que el futuro docente será capaz de *adaptar por sí mismo* sus nuevos conocimientos y percepciones a la situación de trabajo.

—Que el capacitado podrá *justificar* ante sus colegas los cambios de conducta expresados por él. Y finalmente,

—Que será capaz de *convencerlos* para que realicen ellos mismos un cambio en sus propias conductas y actitudes pedagógicas.

En síntesis, el conjunto de estos supuestos afirmaría que el docente una vez que comprende la racionalidad de la innovación y su justificación lógica, apreciará las ventajas del cambio que se le propone, lo adoptará él mismo y lo promoverá entre sus colegas.

En esta concepción o modelo racional de planificación no se consideran en su verdadera dimensión otras variables del proceso de cambio, como por ejemplo: sus valores y normas, las fuerzas de resistencia de individuos, grupos o estructuras, las características de los roles, las formas de comunicación entre individuos, grupos o subsistemas, etc. Estas variables no consideradas afectan al individuo en la misma medida en que actúan sobre el medio organizacional en que él desarrolla su actividad".

Además la participación de los profesores se reduce, en el mejor de los casos, a una mera consulta burocrática y tangencial que no implica ni conlleva el análisis serio de los criterios que los burócratas y los agentes reproductores de la cultura han manejado en el proceso de seleccionar la cultura para el curriculum. Se asume que éstos son depositarios de la verdad y del consenso cultural, y, por consiguiente, por sus calificaciones funcionarias o académicas están en la capacidad de controlar, regular y definir los principios, contenidos y contexto del curriculum. El poder para tomar este tipo de decisiones se lo confiere a éstos. Por un lado, el organismo estatal —Ministerio de Educación— que tiene sus raíces en determinantes políticas y por el otro, el conocimiento que poseen de las disciplinas de estudios. En esta postura sólo aquéllos que tienen acceso directo o indirecto a los organismos centrales pueden de alguna u otra forma influir en los burócratas y especialistas. Al profesor se lo forma para aceptar y comprender esta racionalidad.

b) *Formación y perfeccionamiento para el curriculum unitario*

El curriculum unitario fundamentado en el supuesto de la homogeneidad cultural y social ha conducido a que tanto en el proceso de formación como en el de perfeccionamiento se forme y perfeccione al docente para atender un alumno "promedio", "abstracto" y "consensual". A menudo escuchamos decir a nuestros egresados que no están preparados

como docentes para atender al niño real y concreto, aquél de la marginalidad, de los sectores rurales, de las poblaciones indígenas sin expectativas educacionales, etc. Preguntan también cómo se imparte la enseñanza en las escuelas unidocentes, en las escuelas con cursos de 60 y más niños, en las escuelas sin recursos, en las escuelas con poblaciones migratorias, etc.

La formación y el perfeccionamiento para el curriculum unitario evade el real problema, así como lo hace el sistema de una manera muy sutil y quizás inconsciente. Desarrolla e importa concepciones curriculares (tecnológica, de realización personal), que acompañadas de un discurso pedagógico bastante rebuscado, se sustenta en teorías del aprendizaje y del desarrollo "internacionales y universales". Intenta entregar un mensaje "neutro" y "descomprometido". Inmersos, los futuros docentes y los profesores en servicio en aprendizaje en el "dialecto pedagógico", en la "terminología cientifista", en la búsqueda de la "objetividad pedagógica" que los prepara para transmitir la cultura a "sujetos abstractos" se olvidan de formularse las preguntas más pertinentes: cuál es la relevancia de este "lenguaje y de esta gramática" en la atención de la diversidad y no la uniformidad.

Adaptación y Flexibilidad

Deseamos hacer una salvedad, que a su vez constituye otro supuesto, sobre el que se planifica y desarrolla el curriculum. Los planificadores del curriculum, con el correr del tiempo, se han percatado de lo irreal e ilusorio que significa formular un curriculum unitario en países con necesidades geográficas, culturales e idiomáticas variadas y distintas. Para saldar este problema se ha optado por introducir, en la fundamentación que acompaña a los planes y programas de estudios, y, en ocasiones, en los principios que orientan las metodologías de enseñanza y los sistemas de evaluación el concepto de la "flexibilidad". Se sostiene que el curriculum unitario debe ser modificado y adaptado a las necesidades y realidades de las localidades y escuelas, de suerte que respondan a los intereses, aspiraciones y condiciones de cada una de ellas.

Adaptar un currículum a las necesidades locales y escolares presupone crear condiciones que lo hagan posible. La declaración de intenciones puede ser una condición necesaria pero no suficiente para que esta adaptación se produzca. Por de pronto se requeriría, a nuestro parecer, descentralizar la planificación curricular. En un sistema de control centralista es difícil generar un auténtico proceso de adaptación y flexibilidad curricular. Al respecto cabe señalar, desde ya, que en América Latina se están desarrollando algunas experiencias de descentralización y nuclearización educativa que apuntan con mayor propiedad a promover este proceso[11].

Adicionalmente, es necesario repensar el rol que se le asigna al docente, mientras se continúe asumiendo que el maestro es un mero transmisor de una cultura que es seleccionada por otros, su poder se ve limitado y, en consecuencia, su capacidad de adaptar el curriculum y proponer innovaciones se ve coartada. Todo esto exige también reestudiar el proceso de formación de maestros. Cabe preguntarse al respecto, sobre los fundamentos teórico-prácticos que se le han proporcionado para adaptar el curriculum ¿se ha diseñado una metodología de adaptación?

[11]G. Tamayo. La nuclearización educativa. Reflexiones sobre la experiencia de Colombia, Guatemala y el Perú. Tegucigalpa, Escuela Superior del Magisterio Francisco Morazán, 1977.

—Costa Rica, Ministerio de Educación Pública, Nuclearización Educativa, San José, Ministerio de Educación Pública, 1976.

Nuevamente debemos señalar que mientras los docentes no sean capaces de desarrollar la "autonomía curricular", a la que hemos hecho referencia, no estarán preparados para la flexibilización curricular.

c. *Formación y perfeccionamiento para una definición restringida de la cultura*

Hemos sostenido que el curriculum es el resultado de un proceso de selección de la cultura que, implícitamente pone en juego determinados intereses e intenciones que comprometen de una u otra forma la distribución del poder y del control social.

Ciertamente, si en el plano de selección de la cultura se hacen consideraciones valóricas referidas a los conocimientos, valores, actitudes, habilidades, conductas sociales y a las formas que éstas deben ser transmitidas es porque se está prefigurando un determinado hombre, que servirá ciertos propósitos al interior de una sociedad. En otras palabras, el proceso de selección y transmisión de la cultura presupone la formación de una determinada conciencia y los medios que se utilizarán para dicha formación. Por ende, este proceso no es neutro y desprovisto de intencionalidad, compromete irremediablemente un grado de negociación del poder y del control social. Seleccionar la cultura para el curriculum significa legitimar y valorar cierto sector o sectores de la cultura e, implícitamente desvalorizar otros.

Sin duda alguna las instituciones formadoras de maestros y también las que los perfeccionan se han centrado y organizado en torno a una concepción restringida de la cultura.

Debo señalar, con cierto arrepentimiento, que por mucho tiempo dediqué energías a dilucidar cuán importante era formular objetivos operacionales, ligar objetivos a medios, diseñar sistemas de evaluación formativa, sin percatarme que el problema curricular no radica, necesariamente, en buscar la forma de hacer más eficiente la transmisión de la cultura universal, sino en replantear el concepto de cultura, tanto al interior como fuera de la escuela. A esta conclusión llegué a través de una prolongada investigación realizada en una área indígena de Guatemala en la cual pudimos darnos cuenta que la escuela impone una cultura escolar que es ajena a la cultura comunitaria, otorgando escasa valoración a los rasgos culturales propios de los grupos indígenas y, en este sentido, poniendo el curriculum al servicio de la cultura occidental[12].

Para efectuar cambios profundos en el curriculum y en la formación y perfeccionamiento docente pareciera necesario, entonces, repensar la cultura, vale decir repensar el curriculum. "La realidad creada por muchas generaciones, la riqueza material de la sociedad es solamente la forma de existencia de la cultura. El contenido verdadero de la cultura lo contituye el desarrollo del propio individuo como sujeto social, el desarrollo de sus fuerzas, creadoras, de sus relaciones, de sus necesidades, capacidades, formas de comunicación, etc.[13].

En este sentido, el curriculum se nutre no tan sólo de la cultura universal, sino que también de la actividad que hace el hombre aquí y ahora para enfrentar su propia existencia y su propia realidad. Para el curriculum significa capturar las pautas de socialización familiar y comunitaria, valorizar la cotidianeidad, los estilos de vida que tienen los hombres de carne y hueso para resolver sus problemas. Sólo entonces, el curriculum adquiere

[12]Investigación Básica en Área Indígena, Universidad del Valle de Guatemala, Proyecto Multinacional de Investigación Evaluativa, OEA, Guatemala, octubre 1983.

[13]N. García Conclini, op. cit., pág. 67.

significado y relevancia para los distintos grupos sociales, sólo entonces el curriculum se libera de su carácter reproductor y dominador. El alumno que se incorpora al curriculum que se genera en su cultura social, desarrolla, en primera instancia, su propia identidad, y desde ese punto, se abre a la cultura universal y acumulada, consciente y capacitado para comprenderla, asimilarla o rechazarla críticamente. Nótese que no se trata solamente de introducir al curriculum los contenidos temáticos de la subcultura ambiental, social, comunitaria y familiar, sino que por sobre todo significa incorporar los estilos de vida y socialización que ésta tiene como mecanismo de aprendizaje y metodologías de apropiación de la realidad. En esta óptica, el curriculum se hace idiosincrático a una determinada cultura. De esta forma el alumno se abre a la cultura universal pero en una óptica distinta, no como la del sujeto que se asoma a ésta como derrotado y fracasado desde sus inicios, sino seguro de comprender cabalmente y críticamente sus propios patrones de comportamientos, su propio acervo histórico cultural; su propia subjetividad. Desde su propia perspectiva es capaz de entender la lógica de la cultura de dominación.

En esta visión distinta del fenómeno cultural en su relación con el curriculum, todos los componentes del curriculum adquieren otra dimensión. Los contenidos temáticos se vitalizan, las metodologías de enseñanza incorporan los patrones de socialización de la comunidad como algo natural y propio; la comunidad participa del curriculum, la escuela se compromete a conocer y participar de los proyectos de la comunidad, de sus problemas y necesidades porque le pertenecen y porque son parte integral del curriculum.

En esta perspectiva de repensar la cultura en su relación con el curriculum se recupera[14] y se abre una temática importante para las instituciones formadoras de maestros y su perfeccionamiento, para éstas significa precisar su objeto de estudio tanto en el plano teórico como práctico.

Las instituciones formadoras y de perfeccionamiento tienen un camino largo que recorrer. Se preguntarán por los problemas que surgen del enfrentamiento entre la cultura de dominación y la cultura conducente a la búsqueda de una identidad personal y social; indagará sobre el significado que tiene el conocimiento y el aprendizaje que emerge de la búsqueda de una identidad colectiva; estudiará las estrategias de comunicación y la interpretación de significados que otorgan distintos actores sociales a la cultura; analizará las condicionantes socioculturales —internas y externas a la escuela— que determinan el éxito o el fracaso escolar; observará, describirá e interpretará la cultura escolar en su dinámica interna y en su relación con el medio económico-social; analizará cómo se reconstruye la realidad objetiva en la subjetividad de cada alumno, etc. Hemos citado sólo algunos ejemplos de la temática que preocupa al curriculum en una óptica de revisión del concepto de cultura. De cualquier forma la tarea compromete estudios y acciones tanto en el macro-sistema educativo como en el micro sistema a nivel de instituciones educativas y sala de clases; involucra el estudio de la comunidad en su situación histórica y presente; implica relacionar lo macro-estructural con lo micro-organizacional, lo interno y lo externo a la escuela, la teoría con la práctica. No escapa a esta tarea la problemática de la transmisión del contenido cultural ya que en ella se juega el sistema del control que el curriculum ejerce sobre los alumnos.

[14]Durante muchos años los teóricos del curriculum lo ligaron con la cultura. Dewey y los progresistas ocupan un lugar importante en el desarrollo del curriculum en su relación con la cultura.

4. *La autonomía curricular en las instituciones formadoras y en los programas de perfeccionamiento*

Reiteramos nuestra posición, en el sentido de que si se intenta revertir el proceso escolar y deseamos avanzar en el proceso de descentralización curricular hay una imperiosa necesidad de formar y perfeccionar al profesorado para la autonomía curricular.

La autonomía curricular, si bien no es una condición suficiente, es necesaria para el cambio al que apuntamos. La autonomía curricular significa, de hecho, capacitar a un docente para la participación en la investigación y en el desarrollo curricular.

La participación del maestro en la investigación curricular constituye en la óptica curricular planteada un imperativo profesional y una acción vitalizadora de su propio quehacer. Decimos que es un imperativo profesional ya que, queramos o no, debemos reconocer que dado el carácter transmisor de la cultura acumulada a la que se ha sometido al profesor, se ha convertido en un sujeto conformista, con un bajo nivel de autonomía y participación en la búsqueda de conocimientos y en el proceso de toma de decisiones. La conformidad se asegura no tan sólo con mecanismos de dominación abiertos como son la imposición de un curriculum centralista y jerárquico, o un rígido sistema de supervisión y control, sino que también con formas más sutiles como son los textos de enseñanza, los materiales educativos pre-hechos, los paquetes instruccionales, etc. La carencia de autonomía en el proceso de búsqueda de conocimiento está intimamente ligada a la concepción academicista del curriculum que establece una jerarquía bien definida de posiciones y roles. En el nivel más alto de la jerarquía se ubican los académicos, ellos "reinan en la disciplina al igual que los filósofos debían gobernar en la República de Platón". Su rol es "buscar la verdad". En el tramo siguiente se encuentran los profesores que deben diseminar la verdad que es descubierta por los académicos. Los alumnos pertenecen al nivel inferior de la jerarquía, éstos son considerados unos neófitos con respecto a la disciplina, deben aprenderla para así algún día reproducir el esquema jerárquico[15].

Cuando conceptualizamos al curriculum como el rescate de la identidad cultural, el profesor está impelido a romper con el conformismo y a participar activamente y críticamente en la búsqueda del conocimiento. Esta tarea no puede ser delegada a otros. Por el contrario la adquisición de una autonomía profesional tiene implicancias en la relación que establece con el mundo académico y los investigadores profesionales. El profesor no acepta en forma acrítica el conocimiento que se genera en la investigación, para ser aplicado como "recetas", sino que desarrolla una capacidad reflexiva, crítica y analítica. No sólo esto, sino que demanda de los investigadores profesionales un tipo muy específico de conocimiento, aquél que le permite contemplar el curriculum con su relación contextual, ambiental, histórica y proyectista. En este sentido la participación del profesor en la planificación, elaboración e implementación del curriculum no es la de un mero técnico, artista o especialista, es la de un cientista social que reflexiona en torno a su práctica educativa, como se elabora en su propia subjetividad y en una realidad que la condiciona.

Visto de esta manera, cambios profundos deben operarse en las instituciones formadoras de maestros y en los programas de perfeccionamiento, todos éstos tendientes a facilitar y promover el proceso de la autonomía curricular.

[15]M. Schiro, Currículum for better schools. The great ideology debate. Educational Technology Publications, 1978.

ANEXO Nº 8

ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE EL PROCESO DE FORMACION DOCENTE EN AMERICA LATINA, LA NECESIDAD DE EVALUARLO Y DEFINIR PERSPECTIVAS Y POLITICAS PARA EL PROXIMO QUINQUENIO

Autor: José Almea
Director de CINTERPLAN
Centro Interamericano de Estudios e Investigaciones para el Planeamiento de la Educación

I. LOS ANTECEDENTES

En las dos últimas décadas la formación de profesores de la enseñanza básica o primaria, ha vivido cambios significativos en América Latina, especialmente en relación con las instituciones que tradicionalmente asumieron tal función. En efecto, en la mayoría de los países del continente, la formación del docente del nivel primario, por más de un siglo estuvo a cargo de las escuelas normales —legado de Europa como tantos otros que aún perduran en las estructuras educativas del continente— y en casi todos los países también, en los últimos 20 años tal responsabilidad ha sido traspasada al nivel universitario, con mayor o menor celeridad.

Pero este cambio tan radical y profundo en su momento, no ha llegado a —o no ha podido— ser evaluado en su integridad, de manera tal que se consideren sus virtudes y desventajas y los impactos que se lograron en la evolución educativa de los países, y que se estimen las contribuciones al desarrollo socioeconómico global de cada nación.

Los primeros estudios subregionales intentados, no con visión histórica evaluativa ya que estos cambios —aunque modificables— no son reversibles, sino simplemente con afán descriptivo y exploratorio de la situación, tropezaron con grandes vacíos de información, siendo precaria aún la referida a situaciones específicas nacionales, salvo escasas excepciones en algunos países.

Por otra parte, una persistente convicción en todos los ámbitos del desarrollo educativo en los países señala un progresivo deterioro de la calidad de la educación en los últimos años. Sabemos positivamente que la calidad de la educación es de responsabilidad compartida de todo el sistema educativo y por la sociedad en su conjunto, y, aunque se realizan esfuerzos investigativos para aclarar y explicar este fenómeno a partir del estudio de todos los factores que interactúan en el hecho educativo, se puede adelantar que al trabajo del profesional de la educación le cabe una buena cuota de responsabilidad, sino directa, por lo menos concomitante por su acción profesional (o su efecto), o de omisión, por su marginación de los cambios significativos habidos en el sistema y la sociedad en los últimos años.

La existencia de una nueva generación de docentes, con menos de 15 años de servicio en casi todos los países, maestros egresados de universidades o institutos de nivel superior, plantea la necesidad de evaluar los procesos formadores de docentes y de analizar sus efectos para fundamentar políticas coordinadas, de estímulo o corrección donde correspon-

da. Paralelamente a esta generación coexisten los maestros de viejo cuño —algunos ya retocados por la acción académica de la universidad—, que en gran medida por el peso de la tradición y la antigüedad en los cargos, están siendo todavía significativamente influyentes en la conducción general del proceso educativo.

Desde hace unas tres décadas a esta parte, la educación en América Latina ha experimentado una expansión sin precedente en el siglo, expansión que fundamentalmente ha estado orientada a erradicar el analfabetismo y alcanzar igualdad de oportunidades para toda la población, por lo menos a nivel de educación elemental. Un mejor manejo administrativo y procesos más planificados de la gestión educativa han hecho posible un mejor aprovechamiento de los recursos diponibles para este esfuerzo. También se ha generalizado en el continente una extensión de la educación primaria de 6 a 8 y 9 años.

Estos cambios notables de carácter cuantitativo y cualitativo que ha vivido la educación básica de la región, deben, o deberían tener su correlato en la formación de los docentes que sirven este nivel; sin embargo, se carece de la información necesaria para confirmar esta relación y para realizar estudios significativos, que permitan conocer la situación y que ayuden a mejorar los procesos de formación, o para innovar en sus fundamentos y enfoques si fuera necesario.

Una primera preocupación por la temática de la formación de los docentes del nivel básico y medio debería comenzar por reunir información cuantitativa y de algunos indicadores cualitativos, que permitieran —más tarde— inferir conclusiones acerca de la calidad de estos nuevos profesionales y de la eficacia de su trabajo. Una segunda etapa, una vez explorado y definido mejor el campo del análisis, podría profundizar con más propiedad sobre las bondades y limitaciones de la actual institucionalización en la formación de estos profesionales, o por lo menos, sobre la necesidad de introducir innovaciones que contribuyan significativamente a la solución de los problemas endémicos del sector; y, lo que sería más importante, a transformar el "sistema educativo" en un subsistema del sistema social, abierto, dinámico, coherente y de perfeccionamiento autogenerado, según lo vaya planteando la dinámica social que le sirve de contexto.

Latinoamérica puede exponer gran cantidad de experiencia tanto en formación docente como en reciclaje de maestros en servicio, realizadas por los mismos órganos oficiales de los ministerios de educación, así como también, por instituciones de Educación Superior con que cuenta cada país. Sin embargo, sobre estos esfuerzos nacionales, y a veces intra regionales —salvo raras excepciones— no ha habido suficiente seguimiento ni evaluación significativa, en términos de organización, metodologías y resultados que ameriten extender o intercambiar estas experiencias con otros países o regiones. La cooperación e intercambio de experiencias, poniendo énfasis en la originalidad de los aspectos organizativos, metodológicos y de gestión en la región o país, especialmente en los modos propios de abordar y resolver exitosamente los problemas, puede contribuir a incentivar y mejorar los procesos que cada comunidad educativa desarrolla sobre estas materias; puede incorporar incluso la colaboración directa de especialistas o técnicos, sin que por ello se distorsione la originalidad que las respuestas deben tener frente a las situaciones diferenciadas que manifiesta cada realidad.

El desarrollo actual de la ciencia y la tecnología posibilita la introducción progresiva de nuevas metolodogías y modos de hacer educación, como la educación a distancia, la instrucción programada o semiprogramada, los programas apoyados en recursos televisivos y computacionales, etc. Se desconoce o es muy poco lo que se sabe sobre la experiencia y

alcances que tienen estos aspectos en las instituciones formadoras de docentes en el continente.

Los inicios de cualquier innovación en educación implica niveles de incertidumbre, altos costos de implementación y complejos problemas organizativos, por lo menos; la cooperación interinstitucional e intercambio de experiencias sobre estas materias, sin duda puede contribuir a minimizar estos factores que constituyen serias limitantes para las innovaciones que exige el desarrollo de la educación. En el plano de la formación de los docentes, la información sobre innovaciones es muy precaria y las investigaciones en curso que den nuevos fundamentos a la formación son escasas, si no nulas.

La deprimida situación económico-social que viven los países de América Latina, que pone en duda la posibilidad de incrementar significativamente los presupuestos para expandir y mejorar los sistemas educativos, induce a pensar ahora —más que nunca— en la necesidad de aprovechar mejor los recursos con que cuenta cada país para impulsar sus programas de desarrollo educativo. En este sentido, surge como una exigencia ineludible, estrechar la vinculación que necesariamente debe existir entre el sistema educativo formal (Ministerio de Educación y otros organismos) y las organizaciones de educación superior del país. A la fecha, esta vinculación del nivel superior de educación con el sistema de educación formal ha sido muy débil, y limitada tradicionalmente a "producir" los recursos humanos que supuestamente estarían requiriendo los sistemas educativos generales, con niveles de correlación muy bajos, entre las necesidades sociales en términos (cuantitativos y cualitativos) y la oferta de egresados que pretenden incorporarse a ese mercado laboral.

Por otra parte, el sistema de educación superior debe asumir su rol de subsistema del sistema global de educación del país o región, y en consecuencia sobrepasar la estrecha función de producir sólo profesionales de la educación, asumiendo la responsabilidad de extender (en la sociedad y los potenciales profesionales que son sus alumnos) la idea que la educación es una función social, que compete a toda la sociedad y compromete —por lo tanto— a todos los miembros e instituciones de la comunidad.

¿Cómo es posible que en un país, ciudad o región donde aún persisten altas tasas de analfabetismo, existe una baja escolaridad, haya una alta deserción del sistema educativo, o se evidencien problemas educativos de importancia, se pretenda responsabilizar —y en consecuencia encargar su solución— sólo a las agencias formales de educación? ¿Acaso se nos ocurriría culpar o responsabilizar a las agencias de salubridad el hecho de una abundante mendicidad en una ciudad? ¿No son estos problemas los que debe asumir la sociedad, como un todo, o grupo organizado que preserva su existencia y facilita fluidez de la vida, dando protección mínima a sus miembros?

Así, tanto en la formación de los profesionales de la educación como en el concepto educativo que debe prevalecer en la comunidad y en todos los profesionales que forman una universidad, la educación superior se ve requerida por grandes e importantes cambios. Pero no debemos esperar, ni menos concebir, que estos cambios vendrán como una cuestión "per se" e ineludible, y que nuestra responsabilidad se limite a afrontarlos fatalmente y a prepararnos para ello; sino por el contrario, la actitud frente al futuro no debe ser de aceptación sino de participación. El futuro se construye ahora, con las medidas y acciones que tomemos en el presente, a partir de una realidad que hemos tratado de comprender en su integridad, y con la convicción de que podemos contribuir a definir nuestro propio futuro. En este sentido es necesario agotar los primeros pasos de ese acercamiento cognitivo a la realidad, para partir desde allí creando, reformando o reconstruyendo; es decir,

debemos investigar sobre nuestra situación y adelantar orientaciones y políticas que nos encaminen a consolidar respuestas inteligentes para nuestros problemas educativos.

Un primer esfuerzo, en la dirección señalada, lo constituyen los campos y situaciones críticas de la educación que la investigación debe empezar a explorar, especialmente los que inciden directamente, o que tienen efecto, en lo que hemos llamado "los procesos de formación de docentes".

II. LA INFORMACION NECESARIA

En relación con los procesos de formación de docentes, se hace necesario que se rastree información, se realicen investigaciones exploratorias, se reúnan antecedentes estadísticos y se estudien, describan y definan situaciones y problemas sobre los siguientes aspectos, por lo menos:

1. Evolución de los modos y estilos institucionales de formar docentes. Transición desde las escuelas normales a los institutos pedagógicos.
   - Los cambios significativos en los currícula de formación.
   - Los problemas generados en la transición.
   - El impacto en el sistema educativo.
   - Las innovaciones en los currícula del nivel básico.
   - Los orígenes socio-económicos de los nuevos docentes.
   - Impacto en la estratificación profesional de los docentes.
   - Impacto en la calidad de la educación.
   - Impacto en los problemas tradicionales de la educación (analfabetismo, educación rural, educación y empleo, deserción escolar, currícula desfasada, asignaturismo, metodología verbalista, etc.).
2. Estudios sobre la alta tasa de participación femenina en la docencia, sus orígenes y sus efectos. ¿La docencia en educación básica es una carrera femenina? Ventajas y desventajas.
3. La formación de docentes y la actitud al cambio en educación. La docencia, una profesión en proceso de perfeccionamiento continuo. La asistencia técnica y seguimiento de egresados.
4. La formación en servicio, la actualización y el reciclaje de maestros. Los servicios regionales, nacionales e internacionales de capacitación profesional.
5. El planeamiento de la formación de docentes en los niveles básico, medio humanístico y medio profesional.
6. La formación integrada de administradores y planificadores de la educación.
   a) De los recursos.
   b) De los procesos pedagógicos.
   Las escuelas de postgrado en básica, media, media profesional y administradora de la educación.
7. División natural del trabajo en la actividad educativa. Los docentes, administradores, investigadores, planificadores, animadores, etc. Docentes del sector no formal de la educación. La carrera docente sin abandonar el nivel, es decir especialización en cada nivel: especializaciones y postgrado en básica, media, media profesional y universitaria.
8. La formación de los formadores de docentes y las investigaciones educativas. La

coordinación nacional en la formación de docentes. ¿La universidad pedagógica, una experiencia que se generaliza? ¿Roles de una universidad pedagógica?

9. La cooperación internacional en la formación de los docentes, como base de la integración cultural latinoamericana.
10. Metodologías no tradicionales en formación y reciclaje de docentes. Educación a distancia, Educación programada, formación alternante; formación intermitente, etc.
11. La investigación en la formación de docentes. Los métodos experimentales en la formación de docentes y otras formas de investigación no tradicionales (nuevos enfoques).
12. El planeamiento nacional en la formación de docentes. Planeamiento de coberturas nacionales y locales, y la regionalización en la formación, planeamiento de los currícula.
13. Estudios estadísticos sobre:
    - Flujos de egresos, ingresos, promociones, repitencias, y otros datos pertinentes a la situación de los estudiantes de los institutos formadores de docentes. Agrupación de estos datos a nivel región (interior del país), países, o grupo de países, etc.
    - Cuantificación en la evolución del proceso de formación de docentes (infraestructura, recursos financieros, personal administración, docentes de docentes, etc.).
    - Permanencia de los docentes como profesionales del sistema educativo. Deserción (cuantificada y cualificada) con estudios de evaluación de "vida profesional útil" del docente.
    - Estudios de esperanzas de promoción profesional y realidad de la evolución burocrática de la carrera del docente.
    - Costos de formación de docentes. Estudios analógicos con otros profesionales del mismo país, y con otros docentes de otros países.
    - Estudios sobre estratificación social, calidad de vida y "estatus" del docente en ámbitos diferenciados del mismo país, y estudios analógicos con otros países.
    - Estudios de efectividad y/o limitaciones del docente que comparte otras funciones profesionales, inserto en el sistema de producción, burocrático, u otros sistemas laborales de la localidad. Consideración del caso especial del docente del área de formación profesional.
14. Estudios analíticos, descriptivos y cuantificados sobre la presencia de corrientes innovadoras del desarrollo educativo que obviamente estan incidiendo sobre la formación de los nuevos docentes:
    - Interdisciplinariedad.
    - Regionalización.
    - Participación.
    - Nuevos enfoques (ambientalista, culturalista, nuevas estrategias de aprendizaje, enfoque ecosistémico, etc.).
15. Estudios sobre presencia y relevancia de nuevos conocimientos, destrezas y conductas que debería implicar la formación del docente como promotor del desarrollo educativo.
    Conductas proclives a: Paz, Justicia, Solidaridad, Derechos Humanos, Protección del Ambiente.
    Conocimientos básicos sobre: Economía, Desarrollo Global, Ciencias Políticas, Administración Social, Administración (principios) Investigación (metodologías), Planeamiento (teoría y técnica), Teoría de Sistemas Generales, Ecosistemología, Desarrollo Humano (ontogenético y filogenético), Informática y Telemática.
    Destrezas de: Comunicador, Promotor, Organizador, Otros (de interés local).

III. SINTESIS DE REFLEXIONES

Se estima que es necesario:

1. Realizar estudios —en una primera etapa— de carácter estadístico, descriptivo y de exploración sobre el tema.
2. Realizar estudios de evaluación del proceso de formación del docente (segunda etapa).
3. Definir orientaciones y lineamientos políticos generales para América Latina (o subregiones) que fundamenten innovaciones y mejoras significativas en la formación de los docentes (tercera etapa).
4. Paralelamente a las tres etapas, se debe recopilar, rastrear y codificar toda la experiencia, conceptualización, metodologías y técnicas validadas en los países. Un programa de intercambio de estos elementos coadyuvaría al mejoramiento y desarrollo de los sistemas de formación de docentes.
5. La cooperación horizontal entre países y la cooperación internacional, adecuadamente motivada podrían ser la fuente de recursos y de organización para programas de investigación y asistencia técnica sobre estas materias (UNESCO, OEA, CINTERPLAN, ICASE, CECC, CONVENIO ANDRES BELLO, etc.).