
Tendencias Internacionales de Desarrollo profesional.

La experiencia de Méjico,
Colombia, Estados Unidos y
España.

Autora. Lea F. Vesub

Tendencias Internacionales de Desarrollo Profesional Docente

La experiencia de México, Colombia, Estados Unidos y España*

Lea F. Vezub**

-Septiembre de 2005-

* Este trabajo ha sido realizado a solicitud de las Direcciones Nacionales de Gestión Curricular y Formación Docente y de Investigación y Evaluación de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Argentina con el objeto de contribuir a la definición y discusión de políticas nacionales para la formación y actualización de los docentes del país. Las opiniones vertidas y el contenido del mismo son de exclusiva responsabilidad de la autora.

** Docente e investigadora en el campo de la formación docente, IIPE, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Consultora del IIPE / UNESCO, sede regional Buenos Aires.

ÍNDICE

1. Presentación: la capacitación docente como problema	2
2. Modelos y dispositivos alternativos de perfeccionamiento. La experiencia de algunos países	4
México	4
Organización de la formación docente continua	4
Regulación de la formación docente continua	7
Modalidades y perspectivas de desarrollo profesional	7
Dispositivos y estrategias de capacitación	9
- Los Centros de Maestros	9
- Trayectos Formativos para Enciclomedia	9
- Cursos de actualización	11
Colombia	12
Organización de la formación docente continua	12
Regulación de la formación docente continua	14
Modalidades y perspectivas de desarrollo profesional	15
Dispositivos y estrategias de capacitación	16
- La Expedición Pedagógica Nacional	16
- Formación de docentes para el uso de Nuevas Tecnologías	19
2.3. Estados Unidos	20
2.3.1. Regulación de la formación docente continua	20
2.3.2. Organización de la formación docente continua	22
2.3.3. Modalidades y perspectivas de desarrollo profesional	23
2.3.4. Dispositivos y estrategias de capacitación	24
- Escuelas de Desarrollo Profesional	25
- Redes de maestros: el Proyecto Nacional de Escritura	27
2.4. España	29
2.4.1. Regulación de la formación docente continua	30
2.4.2. Organización de la formación docente continua	31
2.4.3. Modalidades y perspectivas de desarrollo profesional	32
2.4.4. Dispositivos y estrategias de capacitación	34
- Los Centros de Profesores	34
- Cursos y mentorías para profesores principiantes	36
3. Tendencias recientes en el ámbito internacional	37
Bibliografía	40
Documentos	42
Sitios Web consultados	43

1. Presentación: la capacitación docente como problema

El Informe de PREAL¹, “El futuro está en juego” (1998), luego de repasar los datos y problemas más acuciantes que daban cuenta de la crítica situación de los sistemas educativos de América Latina, proponía cuatro medidas principales para mejorar los indicadores educativos, la calidad y equidad en la región. Una de estas medidas consistía en *“fortalecer la profesión docente mediante incrementos de sueldos, una reforma de los sistemas de capacitación y mayor responsabilidad de los profesores ante las comunidades que sirven”*.

El segundo Informe del PREAL (2001), “Quedándonos atrás”, no más optimista que el anterior, al revisar los logros obtenidos en relación con las medidas propuestas, concluía que: *“En promedio, los maestros latinoamericanos no se preparan adecuadamente para su función. Tienen menos horas de formación profesional que sus contrapartes de los países desarrollados y la capacitación que reciben suele ser de mala calidad”*.

No obstante, estas afirmaciones contrastan con la creciente importancia dada por los gobiernos de la región al tema docente. En este sentido, cabe destacar que la mayoría de las reformas educativas emprendidas en la región han incluido entre sus componentes y estrategias una serie de políticas y acciones orientadas a la capacitación y fortalecimiento profesional de los docentes. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos y las inversiones realizadas en la materia, los resultados distan de ser los esperados (Cf. Vaillant, 2005, 2004; PREAL, 2001; Escudero, 1998). Ya es un lugar común hablar del “bajo impacto” de la capacitación en la transformación y mejoramiento de las prácticas de enseñanza. Por ello es necesario realizar una revisión crítica de los modelos y dispositivos de formación permanente que predominaron en las políticas de perfeccionamiento y avanzar en el análisis y desarrollo de experiencias alternativas y nuevos enfoques para el desarrollo profesional docente. Al mismo tiempo habrá que definir y articular acciones con otros ámbitos del sistema educativo, ya que la capacitación y profesionalización de los docentes no resuelve la totalidad de los problemas y no redundan en forma automática, en la transformación de las prácticas y mejora de las experiencias escolares de los alumnos². En palabras de Fullan (2002:122): *“la educación del profesorado tiene el honor de ser, al mismo tiempo el peor problema y la mejor solución de la educación”*.

Un breve repaso de la bibliografía y documentos existentes en la materia (Ávalos, 2002; Diker y Terigi, 1997; Braslavsky, 1999; Marcelo García, 1994; Novoa, 1995; Davini y Birgin, 1998; Vezub, 2005) permite detectar una serie de problemas en las políticas y enfoques de desarrollo profesional que han sido implementados hasta el momento en diversas partes del mundo. Los principales problemas enumerados se pueden ordenar en los siguientes:

- ✓ Existe una baja articulación de acciones, organismos e instituciones oferentes de capacitación tanto del sector público como entre éste y el sector privado.

¹ Programa de promoción de la reforma educativa en América latina y el Caribe, Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica en América Latina y el Caribe.

² Si se consideran la complejidad de las dimensiones y variables que intervienen en los logros educativos, es necesario dejar de lado modelos explicativos y políticas “de una sola nota”, y avanzar hacia la definición de políticas educativas integrales y sistémicas.

- ✓ Escasa continuidad de programas y políticas de capacitación docente y desarticulación entre estos y las políticas de la formación docente inicial.
- ✓ Inadecuación de los datos y la base informativa para la definición de políticas y acciones de capacitación más ajustadas a problemas y características de los destinatarios.
- ✓ Como contraparte, esto ha llevado a la homogeneización de la oferta de capacitación, la que generalmente se diferencia sólo por criterios tales como el nivel educativo de desempeño docente y grandes funciones o roles (directivos, supervisores, docentes). Existen pocas propuestas adaptadas a colectivos profesionales más específicos, tanto en función de la etapas vitales de los profesores como de contextos de actuación determinados.
- ✓ Insuficiente monitoreo y evaluación sistemática de la calidad y pertinencia de las acciones emprendidas en los programas de perfeccionamiento ejecutados y/o en ejecución.
- ✓ Prevalece el formato curso y la capacitación orientada al individuo, al docente aislado de su contexto institucional y laboral.
- ✓ Dispositivos de formación basados en la clásica “forma escolar” que reproducen entre los capacitadores y los docentes que participan, las relaciones de poder / saber propias del vínculo escolar.
- ✓ Acciones aisladas y puntuales, cursos de corta duración.
- ✓ Mecanismos tradicionales de incentivos basados en el puntaje para la carrera. Lo que redundo en la desmotivación del cuerpo docente para la realización de acciones sostenidas y de buena calidad.

Si se considera específicamente el ámbito nacional, el Documento “Políticas para la formación y el desarrollo profesional docente” (2004) de la DGCyFD del Ministerio de Educación, también indica algunos de estos problemas. El documento realiza un breve diagnóstico de las últimas propuestas de formación continua en el que señala su gran crecimiento tanto en el sector público como en el privado, pero alerta sobre esta proliferación de acciones que configuraron una oferta fragmentada y poco sistemática, producto muchas veces, de problemas coyunturales. La oferta de capacitación se caracterizó por la heterogeneidad de propósitos, formatos, alcance y calidad. Por otra parte, la política de la última década *“ha generado un cierto credencialismo como motor de la demanda de formación permanente, lo que encierra enormes desafíos a la hora de desarrollar políticas para el área”*.

Sin pretender imitar o transferir modelos de otros países, es necesario considerar las experiencias internacionales en la materia como una referencia ineludible sobre la cual se debe reflexionar, analizar los logros y dificultades. Luego a partir de los rasgos, necesidades y configuraciones históricas particulares que han consolidado la identidad de nuestros docentes e instituciones de formación y actualización, se deberán construir lineamientos específicos que posibiliten además, enfrentar los principales problemas detectados en la formación y funcionamiento de nuestro sistema educativo.

2. Modelos y dispositivos alternativos de perfeccionamiento. La experiencia de algunos países

En este apartado se describirán algunas experiencias concretas de perfeccionamiento / desarrollo profesional docente implementadas en diversos países, intentando delimitar sus principales características, lineamientos de base, formas de organización e instituciones oferentes. En cada caso se analizan los Documentos y marco legal de la formación docente continua, y se describen las principales iniciativas llevadas a cabo por cada nación, incluyendo una breve síntesis de los enfoques de la formación en los que se fundamentan las experiencias descritas.

El criterio de selección de los países ha sido por un lado la detección de dispositivos de formación permanente que constituyan algún tipo de ruptura o estrategia alternativa de capacitación, respecto de los enfoques y modalidades que tradicionalmente predominaron en el campo de la formación en servicio de los docentes. Y por otro lado, reflejar algunas de las permanencias y estabildades que forman parte de los dispositivos de formación permanente. Los países seleccionados para el análisis son: en Latinoamérica, México y Colombia y en el hemisferio Norte, EEUU y España.

2.1. México

La Secretaría de Educación Pública de México (SEP) es el organismo nacional que coordina y gestiona las políticas para el sistema educativo mexicano, el cual presenta una estructura federal con 31 estados y un distrito federal. El Sistema Educativo está organizado en tres grandes niveles: educación básica, educación media - superior y educación superior. La Subsecretaría de Educación Básica de la SEP coordina la educación de los niveles inicial, preescolar, primario (de seis años), secundario (tres años) y normalista (cuatro años de duración) de todo el país. La educación media-superior abarca modalidades de bachillerato, bachillerato a distancia para quienes no han podido completar su escolaridad secundaria y de formación profesional-técnica³.

En 1984 las escuelas normales pasaron a ser de nivel superior, exigiéndose el requisito de los estudios de bachillerato para cursar la formación docente inicial. La Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio⁴ depende de la subsecretaría de Educación Básica y Normal. La educación superior por su parte se divide en: educación universitaria, educación tecnológica y educación normal. Dentro de este nivel se encuentran además los estudios de posgrado.

2.1.1. Organización de la Formación Docente Continua

La *Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio* de la Subsecretaría de Educación Básica, fue creada en el año 1999 y actualmente desarrolla los siguientes programas:

³ Los Colegios Nacionales de Educación Profesional Técnica (Conalep) en el año 2000 concluyeron un proceso de federalización, durante el cual se transfirieron los servicios a los Sistemas de Educación Estatales, integrándose el Sistema Nacional de Colegios de Educación Profesional Técnica.

⁴ Las demás direcciones que forman parte de la Subsecretaría de Educación Básica son las Direcciones Generales de: Desarrollo Curricular; de Materiales Educativos; de Educación Indígena; y la de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa.

- Desarrollo curricular para la actualización, capacitación y superación profesional de maestros.
- Desarrollo de los Centros de Maestros.
- Fortalecimiento y desarrollo de los equipos técnicos estatales de actualización y la asesoría a colectivos docentes.
- Incorporación de las tecnologías de la información y comunicación al proceso de actualización, capacitación y superación profesional de los maestros.
- Establecimiento de normas generales para la operación, desarrollo y evaluación de los servicios de actualización, capacitación y superación profesional para maestros en servicio.
- Regulación, desarrollo, seguimiento y evaluación de los programas y servicios de actualización, capacitación y superación profesional para maestros en servicio.

El programa marco que orienta las diversas acciones de formación en servicio es el “Programa Nacional para la actualización permanente de los maestros de Educación Básica en servicio” (PRONAP) cuyo origen data del año 1994. Este programa de perfeccionamiento docente comprende diversas acciones orientadas a *“mantener una oferta continua y permanente, suficiente, pertinente y flexible de programas de actualización de calidad, dirigida a todos los maestros de la educación básica, así como al personal directivo y de apoyo técnico-pedagógico en todos sus niveles, tipos y modalidades”*.

La formación docente continua en México se realiza tanto a través de iniciativas nacionales como de acciones de cada entidad estatal. Desde una tradición centralizada, basada en programas principalmente de carácter nacional, a partir del año 2002, la gestión educativa intenta avanzar hacia modelos más descentralizados que otorguen mayor autonomía a las entidades federativas y más participación a los maestros en la generación de propuestas y estrategias de capacitación. Ya desde el año 1992 como consecuencia de los procesos de reforma y descentralización, las autoridades educativas de cada estado tuvieron que implementar cursos de actualización para docentes de todos los niveles para garantizar la estabilidad de los maestros a través de su acceso al puntaje requerido por el plan de Modernización de la Educación Básica. Por lo general los estados encomendaron la tarea de la capacitación docente a los equipos técnicos de la educación básica existentes en sus dependencias:

“Así, la oferta creada constituyó lo que desde entonces se conoce como ‘*los cursos de Carrera Magisterial*’. Estos se renuevan cada año y su diseño está a cargo de diversos equipos técnicos estatales que, por lo regular, carecen de contacto entre ellos y no responden a un eje que dé sentido y razón a cada propuesta, en un contexto de mejora de los servicios educativos de cada entidad federativa” (SEP, Subsecretaría de Educación Básica y Normal, 2003:43).

En cada entidad federativa existen acciones de actualización que se realizan al margen de la concepción y normativa del PRONAP. Las iniciativas de carácter nacional se denominan como “cursos nacionales de actualización” (CNA), además están las propuestas que planifica cada autoridad estatal enmarcadas en los lineamientos del PRONAP, estos son los “Cursos estatales” que así como los CNA, dan puntaje para la carrera magisterial. Se visualizan además otras ofertas, a veces de carácter obligatorio, generadas en el ámbito de cada entidad federativa.

En relación con las instituciones oferentes de capacitación las Escuelas Normales y la Universidad Pedagógica Nacional mantienen diferentes ofertas de formación para docentes en servicio. Los cursos de licenciatura que ofrecía la Universidad, paulatinamente fueron menos demandados a partir de 1988 con los primeros egresados de la Normal que tenían nivel superior, de licenciatura. Además existe en las

universidades y escuelas normales una oferta de posgrados dirigida a maestros de educación básica y normal, caracterizada por la mayor duración de los estudios – respecto de los cursos de actualización- aunque presenta varias debilidades en relación con la pertinencia y calidad de sus propuestas.

En este sentido, los documentos consultados señalan que los posgrados para docentes respondieron a la necesidad de obtener estímulos para la carrera magisterial, masificándose frente a las presiones del mercado, sin vinculación con un plan de mejoramiento más integral de la educación y la formación docente. El crecimiento de la demanda de formación de posgrado ha sido bastante acelerado y ha contribuido a la elaboración de propuestas rápidas y de baja calidad. Muchas no cuentan con el personal docente calificado para impartir los programas y se dictan en modalidades semipresenciales o como cursos de verano intensivos (SEP, Subsecretaría de Educación Básica y Normal, 2003).

Las acciones del “Programa Nacional para la actualización permanente de los maestros de Educación Básica en servicio” (PRONAP) se enmarcan a su vez en El “Programa Nacional de Educación 2001-2006” de la SEP, que define las políticas de cada uno de los ámbitos y niveles del sistema. Entre ellas la de formación inicial, continua y desarrollo profesional de maestros. Dos de los objetivos particulares del *Programa Nacional de Educación* se refieren a la necesidad de impulsar la formación y desarrollo profesional permanente de los docentes para “asegurar una oferta de formación continua, variada, flexible y congruente con los propósitos educativos y las condiciones institucionales para esa formación, y un sistema de estímulos que aliente el ejercicio profesional y retribuya el trabajo eficaz de los maestros”. Entre las líneas de acción que se proponen para concretar los objetivos de formación continua, se destacan:

- ✓ El establecimiento y renovación de las normas que regulan las actividades de capacitación, el diseño y evaluación de los cursos.
- ✓ La coordinación de las diversas dependencias e instituciones formadoras en cada entidad federativa; y su vinculación con las instituciones de educación superior locales.
- ✓ La promoción del planeamiento institucional de los servicios de formación inicial y continua y su adecuación a las necesidades de la educación básica.
- ✓ La consolidación y articulación del subsistema de actualización, capacitación y superación profesional para maestros de educación básica en servicio, mediante la evaluación de los servicios, su fortalecimiento institucional y el establecimiento de normas generales.

El Plan Nacional de Educación se propone realizar la evaluación del PRONAP y de los sistemas estatales de actualización y capacitación para maestros y fortalecer la planeación y coordinación de las dependencias e instituciones que conforman los subsistemas estatales de actualización y capacitación, sobre la base de normas generales y estándares nacionales de desempeño, con el propósito de evitar la dispersión de la oferta de capacitación y asegurar que sea relevante y pertinente para la mejora de la calidad educativa.

2.1.2. Regulación de la formación docente continua

Para superar la dispersión de la oferta de capacitación y diseñar las propuestas en atención a criterios de pertinencia, relevancia y calidad comunes la *Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio* produjo una serie de documentos que regulan las actividades y el funcionamiento de las dependencias que realizan capacitación. El “*Programa General de Formación Continua de Maestros de Educación Básica 2005-2006*” (PGFC) fija el marco general, los lineamientos, propósitos y prioridades para la formación continua. Este Documento se complementa con toda una serie de instrumentos y materiales que establecen criterios y normas para el diseño, implementación y evaluación de los programas de formación continua, a la vez que especifican los lineamientos generales y dan orientaciones para su implementación⁵. En base a estos documentos y normativas cada estado deberá definir su programa rector de actualización docente y articular la heterogénea oferta de capacitación disponible en cada estado:

“Concretar lo anterior implica un reto organizativo importante, una voluntad de reordenamiento profundo de la manera de operar la formación continua en el país y en cada entidad federativa para superar la producción dispersa de ofertas formativas de toda índole y calidad, en las que se ocupan muchos recursos humanos, materiales y financieros de las secretarías de educación estatales, sin que el resultado para la mejora de las prácticas de enseñanza se corresponda con el esfuerzo. Se requieren asimismo instrumentos que permitan ordenar la información dispersa y tomar decisiones oportunas e informadas” (Plan General de Formación Continua, 2005: 7).

El PGFC se propone por un lado, disponer de “una clara normatividad nacional”, es decir de un conjunto de normas comunes que regulen y garanticen la calidad de los cursos a través de la fijación de criterios para el diseño y la dictaminación de las propuestas. Y a la vez, se plantea el fortalecimiento y profesionalización de los equipos técnicos que dirigen la capacitación en cada entidad federativa, para que puedan asesorar a las escuelas, diseñar, llevar a cabo y evaluar los programas que mejor se ajusten a las necesidades educativas de su región:

2.1.3. Modalidades y perspectivas de desarrollo profesional

La experiencia de México se constituye a partir de la planificación y puesta en marcha de un conjunto de acciones diversificadas para el desarrollo profesional docente realizadas por institutos de formación docente inicial y universidades. Los diversos

5

http://pronap.ilce.edu.mx/materiales/publicacion/documentos/normativos/criterios_anexo1.zipReglas de Operación 2005 del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los

Maestros de Educación Básica en Servicio - Reglas de Operación 2004 del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio - Criterios para el diseño y la dictaminación de propuestas de formación continua -

http://pronap.ilce.edu.mx/materiales/publicacion/documentos/normativos/reglas_operacion.zipCriterios para el diseño del programa rector estatal de formación continua - Lineamientos para el

establecimiento de Centros de Maestros - Relatoría de la Reunión Nacional de Responsables Estatales de Actualización y representantes de las áreas estatales de educación básica -

Una política, un modelo y un sistema académico para la actualización permanente de maestros en México
Desarrollo Académico del Pronap. - Unidad de Normatividad y Desarrollo para la Actualización, capacitación y Superación Profesional de Maestros - Criterios para el establecimiento del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio

Documentos consultados, entienden a la formación docente continua como una actualización en los ámbitos cultural, científico, humanístico y pedagógico que mejoran los conocimientos, habilidades y actitudes fundamentales para la actividad profesional. Los principales rasgos que definen **el enfoque de la formación continua** en el cual se basan las diversas acciones a realizar son:

- **La formación centrada en la escuela.** La escuela deberá ser el espacio fundamental donde los maestros aprendan y, por lo tanto el primer referente para el desarrollo de las acciones de formación continua de los colectivos docentes.
- **La atención a necesidades formativas tanto individuales como de colectivos docentes,** impulsando de manera especial el desarrollo de propuestas formativas dirigidas a colectivos.
- **La atención a la diversidad de tareas** (trabajo frente a grupo, función directiva, supervisión, asesoría) **y contextos** (rural, urbano, indígena, en escuela multigrado).
- **La práctica como fuente de reflexión, análisis y aprendizaje.** Los programas de actualización profesional tendrán que considerar la experiencia pedagógica como un punto fundamental de referencia y anclaje de los aprendizajes.

Los programas de formación docente continua deberán facilitar y promover el trabajo colaborativo, la discusión entre pares, el intercambio de experiencias, la búsqueda en conjunto de soluciones. Las actividades tendrán que estar relacionadas con la práctica cotidiana de los destinatarios, es decir que deben ser una oportunidad para que los maestros analicen situaciones derivadas de su trabajo cotidiano en vistas a la transformación de las prácticas educativas⁶ (SEP, Coordinación General de Actualización y Capacitación para maestros en Servicio, 2004).

Otro aspecto que caracteriza a la política de formación continua mexicana es la consideración de la formación docente continua como un proceso complejo y de larga duración, que atraviesa diversas fases a lo largo de la trayectoria de los docentes y que en consecuencia, deberá considerar necesidades formativas heterogéneas y variadas. Esto deja planteado el diseño de estrategias de desarrollo profesional múltiples y diversas, en función no sólo de las etapas vitales que atraviesan los profesores, sino también de los contextos laborales específicos donde estos se desempeñan:

Por último, **la formación continua de los maestros se articula con las políticas de evaluación de su desempeño** que también impulsa el sistema educativo en México. Por ello uno de los objetivos del Programa General de Formación Continua (2005-2006), es fortalecer los procesos de certificación de los saberes docentes con el fin de que los enseñantes y las escuelas cuenten con más información para tomar decisiones relativas a sus necesidades y prioridades de formación continua. Entre los cambios realizados a la carrera magisterial, se encuentra *la evaluación anual de desempeño* que entre sus ítem, incluye hasta 15 puntos correspondientes a cursos acreditados de capacitación (PREAL, 2001). Los diversos documentos también apuntan a desarrollar mecanismos e instancias de monitoreo y evaluación de las acciones de desarrollo profesional emprendidas y a generar una base de información sistemática y confiable con datos que sirvan a la mejor planificación de la formación docente continua.

⁶ Entre los criterios para la dictaminación de propuestas de formación continua se establece que los productos de un curso son pertinentes cuando “Guardan relación con la labor de los destinatarios y ayudan a fortalecerla, ya sea porque le permiten analizarla o bien porque constituyen una herramienta de aplicación directa en el aula o la escuela en su conjunto” (SEP, CGAC, 2004).

2.1.4. Dispositivos y estrategias de capacitación

❑ LOS CENTROS DE MAESTROS

Entre las acciones concretas recientemente desarrolladas en México, se destacan los Centros de Maestros. Estos son espacios de apoyo creados en el marco de las actividades de actualización del PRONAP. Los centros se encuentran distribuidos en todo el país⁷, y se conciben como un *“medio para garantizar y promover la actualización continua y permanente del personal docente y directivo. Su propósito central es ofrecer a los maestros los espacios e instalaciones básicos adecuados para el desarrollo de las diversas actividades constitutivas del Pronap”*.

Cada Centro cuenta con una infraestructura y personal básico para el desarrollo de sus funciones: biblioteca, fonoteca y videoteca; equipo multimedia y de recepción de la señal Edusat; áreas de trabajo individual y colectivo. Entre los servicios que brindan, además de la posibilidad que tienen los maestros de utilizar los recursos disponibles y consultar bibliografía, se destacan el dictado de cursos y talleres específicos de formación y, especialmente, la posibilidad de recibir asesoramiento académico especializado. Las actividades de académicas de actualización profesional son programadas a partir de las necesidades de apoyo y/o asesoría detectadas por los maestros usuarios del centro.

Los asesores de cada centro apoyan a los profesores en el seguimiento y aprendizaje que estos realizan en los cursos nacionales de actualización, es decir que funcionan como una especie de tutor. *“El asesor no es un expositor que ‘dicta cátedra’ al grupo de maestros sino que es un facilitador del aprendizaje que se concentra en problemas concretos y que propicia la socialización de experiencias docentes a partir de las actividades propuestas en la Guía de estudio del curso y en el manual del asesor”*.

En los Centros se puede consultar la biblioteca para preparar una clase, para estudiar algún curso de actualización o simplemente por el gusto de leer. Se puede elaborar material didáctico en la computadora, pedir un video para llevar al aula, solicitar apoyo de un asesor o acudir a un taller.

La propuesta de los Centros de Maestros promueve la participación de los docentes en la planificación y desarrollo de las actividades de actualización profesional y el fortalecimiento de los lazos entre las escuelas, los docentes y su zona de influencia. Al mismo tiempo, acompaña a los maestros en los trayectos formativos que emprenden a través de la figura del asesor.

❑ TRAYECTOS FORMATIVOS PARA ENCICLOMEDIA

La capacitación de los docentes muchas veces se convierte en una herramienta que atraviesa a los diversos programas e iniciativas emprendidas en cada una de las dependencias y organismos que conforman las administraciones educativas, y en otras ocasiones, se constituye en un componente más de algún programa que impulsa alguna de las dependencias, secretarías o direcciones de nivel. Este último es el caso de “los trayectos formativos para Enciclomedia” que han sido diseñados para capacitar

⁷ El primero de estos Centros fue inaugurado en el año 1996. En 1997 ya funcionaban unos 300 centros en 31 de las 32 entidades federativas del país. Actualmente hay 522 Centros de Maestros instalados.

a los maestros de educación básica cuyas aulas hayan sido equipadas con esta plataforma virtual.

Con la intención de integrar y dar seguimiento a los esfuerzos realizados en los proyectos de tecnología educativa desarrollados en años anteriores por la SEP, *Enciclomedia* se propone profundizar el uso de las TICs en la enseñanza a través de una plataforma que busca enriquecer la experiencia en el aula poniendo al alcance del maestro y del alumno, recursos educativos digitales como por ejemplo, los libros de texto gratuitos, base de datos, enlaces con materiales para los docentes y los alumnos, etc. La plataforma brinda posibilidades para la investigación, documentación, retroalimentación y construcción del conocimiento, generando novedosos escenarios de aprendizaje y nuevas rutas de acceso a la información, con la intención de contribuir al fortalecimiento del logro de los estándares educativos de las escuelas primarias del país.

La Dirección General de Formación Continua tiene la responsabilidad de coordinar el programa de capacitación de esta iniciativa. Durante el ciclo escolar 2004-2005, alrededor de veintitrés mil profesores recibieron Enciclomedia en sus aulas e iniciaron un proceso de formación continua para desarrollar las habilidades necesarias para hacer un uso pertinente de esta nueva herramienta. Dicho trayecto formativo, denominado “La enseñanza asistida por Enciclomedia. Nivel inicial” tiene una duración de 32 horas e incluye básicamente tres tipos de actividades: exploración de Enciclomedia, Talleres Cortos y Telesesiones. En los Talleres cortos se trabaja con videos de clase para analizar el uso de Enciclomedia y un conjunto de actividades para conocer los recursos de una lección o de un apartado de los libros digitalizados para, posteriormente, elaborar un plan de clase; estos talleres pueden realizarse de manera individual, con otros maestros del mismo grado o por escuela. Mientras que en las Telesesiones se trata de *“compartir los planes de clase con los maestros de la zona o sector; discutir aspectos relacionados con el enfoque de la asignatura y profundizar en el conocimiento de Enciclomedia a partir de la presentación de alguno de los especialistas que colaboró en la construcción del sitio del alumno o del sitio del maestro”*.

Actualmente se encuentra próximo a iniciar el módulo para que los docentes que han cubierto el primer trayecto, continúen su formación a través de “La enseñanza asistida por Enciclomedia. Nivel intermedio” que comprende actividades relacionadas con la enseñanza de la historia, geografía, formación cívica y ética y español con una duración de 35 horas de trabajo.

Los trayectos se acreditan como un curso general, y para ello los maestros deben entregar un trabajo final y ser evaluados conforme a los criterios establecidos por la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio. Estos dos trayectos pueden a su vez complementarse con otras acciones de capacitación de carácter federal o estatal, conforme a las características y necesidades de cada entidad, región, zona escolar o plantel. Dentro de las actividades complementarias, se encuentran los siguientes Cursos Nacionales de Actualización:

- El uso de la tecnología en el aula
- Un proyecto didáctico con tecnología
- Introducción a Enciclomedia en el salón de clases
- Incorporación de las TICs en la enseñanza de las Ciencias Naturales en la escuela primaria.

❑ CURSOS DE ACTUALIZACIÓN

Un recorrido por el listado de cursos y talleres de la oferta estatal nacional y de los gestionados por las entidades federativas, permite realizar algunas observaciones en relación con las modalidades, dispositivos de la capacitación y con sus contenidos.

A pesar que los Documentos oficiales enfatizan la capacitación centrada en la escuela, entendiendo a esta como espacio fundamental de aprendizaje y plantean la diversidad de acciones en función de las trayectorias y necesidades específicas de colectivos docentes, no se observa en los listados de los cursos demasiada innovación en este sentido. Respecto del dispositivo de desarrollo profesional empujado el curso o taller a cargo de un especialista sigue siendo el mecanismo principalmente utilizado. Y tal como señala críticamente uno de los documentos de la SEP:

“Los cursos se diseñan, imparten y evalúan bajo la lógica de asegurar puntajes a los maestros, sin un propósito educativo ni de desarrollo profesional. Por ello el alto costo invertido en recursos humanos, materiales y financieros para producir y ofrecer esos cursos, no se corresponden con los escasos (o tal vez nulos) efectos que han tenido en el desarrollo profesional de los maestros y en la mejora de los resultados del sistema educativo” (SEP, Subsecretaría de Educación Básica y Normal, 2003:43).

En este sentido, cabe esperar que la política de formación continua mexicana avance – tal como figura en las “Reglas de Operación 2005 del Pronap”- en revitalizar los Centros de Maestros y el apoyo técnico pedagógico para que brinden un servicio de asesoría de calidad para los colectivos docentes que haga posible la reflexión y la mejora sistemática de las prácticas educativas en las escuelas.

Los cursos o talleres⁸ se diferencian en relación con los destinatarios, los que son agrupados por criterios tradicionales tales como: el nivel educativo o modalidad en que ejercen (preescolar, primaria, secundaria, educación especial); la función que desempeñan (directiva, frente a alumnos, de asesoramiento); y el contexto de actuación (escuelas bilingües, rurales / multigrado, con población indígena).

La revisión de los contenidos de los cursos y talleres permite observar que en su gran mayoría se dirigen al tratamiento de:

- Temáticas referidas a las didácticas de las disciplinas. Por ejemplo, “estrategias de enseñanza y aprendizaje en las asignaturas de...”, “la comprensión lectora”, etc.
- Cuestiones pedagógicas y didácticas de carácter general: diseño de estrategias didácticas globalizadas, el fortalecimiento del aprendizaje de los estudiantes, los procesos de evaluación, etc.
- Temas pedagógicos-didácticos vinculados a contextos y problemáticas específicas; por ejemplo, los cursos dedicados al tratamiento del bilingüismo y la enseñanza de la lecto-escritura en escuelas indígenas.

Un número menor de cursos también abordan contenidos transversales, relativos a los derechos sexuales y la diversidad, la atención y prevención del maltrato y abuso sexual

⁸ Se reserva el nombre “curso” para las iniciativas de carácter nacional y se habla de “talleres” cuando estos están a cargo de cada entidad federativa, según surge de la información consultada.

infantil, o de las adicciones. Otro tema que aparece en algunas propuestas como una alternativa diferente, es “la escuela como centro de formación y actualización continua”. En este caso se plantea trabajar sobre las relaciones entre el desarrollo profesional de los docentes y la transformación de la escuela; como producto final se propone la obtención del “propio plan de desarrollo profesional”. Por último, los cursos y talleres destinados a directores y asesores enfatizan el análisis y la revisión crítica de sus funciones, aportando herramientas para el trabajo colectivo y el desarrollo de sus tareas de orientación a los docentes y a la comunidad en vistas a la mejora de la gestión escolar.

2.2. Colombia

Colombia al igual que la mayoría de los países Latinoamericanos, ha transitado en la década del '90 una transformación de su sistema educativo. La reforma fue iniciada como consecuencia del movimiento pedagógico colombiano y de la nueva Constitución del año 1991 que dio lugar a la sanción de la Ley General de Educación en 1994, conocida como “Ley 115”. Uno de los aspectos fundamentales que fueron reformados en relación con la formación de los docentes⁹, fue el pasaje de la formación docente inicial que se ubicaba en el nivel medio, a la educación superior, a través de la creación de un “ciclo complementario” de dos años de duración en la Escuelas Normales y/o de la formación de grado en la universidades y facultades de educación.

El país se divide en 32 departamentos y un distrito capital, cada uno cuenta con su Secretaría de Educación, en total son 33 secretarías. El Ministerio de Educación Nacional dicta las políticas y programas nacionales, asesora y coordina la labor educativa de los departamentos, distritos y municipios. Para ello cuenta con dos vicerministerios: el de Educación Preescolar, Básica y Media, y el de Educación Superior donde actualmente se sitúa la formación docente. En el marco de los procesos de descentralización la nación, a través del “Sistema General de Participaciones”, transfiere los recursos a las entidades territoriales para el sostenimiento de los servicios educativos. La transferencia de recursos se realiza incluso a nivel municipal en caso que los municipios hayan podido obtener su registro certificado que los habilita para asumir autónomamente las responsabilidades técnico-financieras y administrativas sobre sus servicios educativos, de lo contrario es el departamento quien se hace cargo.

2.2.1. Organización de la Formación Docente Continua

La situación actual de la formación permanente en Colombia parece estar marcada por un modelo de tipo descentralizado, que deja en manos de los Comités Departamentales las principales decisiones en las materia. Los programas de formación permanente o en servicio están caracterizados por la realidad y contexto de cada una de las regiones o entidades territoriales del país, las cuales tienen como base para su

⁹ Cabe señalar que la reforma a la formación docente en Colombia se ha generado no sólo como un proceso derivado de la reforma constitucional y la nueva ley de educación, sino que ha sido un proceso impulsado por el denominado “movimiento pedagógico de los años `80” que a partir de una crítica a los sistemas de educación tradicionales y a los paradigmas tecnológicos, promovió una renovación educativa. En el campo de la formación de maestros, el movimiento hizo palpable la necesidad de sistematizar aún más la formación permanente y propuso a la investigación como un eje fundamental en la formación de docentes.

presentación por parte de las instituciones formadoras de educadores, los términos de referencia y los requerimientos de forma, contenido y calidad definidos en cada uno de los respectivos comités (Informe OEI, 1999). Para ello, en cada ente territorial se conformaron *Comités de Capacitación* con la presencia de diferentes sectores de la sociedad, entre ellos y principalmente las facultades de educación. Cada Secretaría de Educación debe definir su Programa de Formación Permanente de Docentes (véase por ejemplo, el Recuadro 1 en la página siguiente). No obstante y como veremos más adelante, actualmente se desarrolla una iniciativa de alcance nacional (*La expedición pedagógica*) aunque muy enraizada en las culturas y necesidades regionales, ya que fomenta la participación de organizaciones municipales y con arraigo territorial.

Recuadro 1
Colombia: Planes territoriales de formación permanente

La formación permanente de los docentes forma parte de uno de los proyectos a desarrollar por la Secretaría de Educación de la Alcaldía de Bogotá, dentro del programa de “Transformación pedagógica de la escuela y la enseñanza”. Específicamente, se propone la “cualificación y mejoramiento profesional de los maestros y maestras”. Para ello, se pondrán en marcha acciones y estrategias que fortalezcan la identidad profesional de los maestros, como portadores de saber y constructores de cultura para aportar al diseño y ejecución de las políticas públicas educativas.

En coordinación con el Comité Distrital de Capacitación, la Secretaría de Educación adelantará programas de actualización y *apoyará grupos y redes de maestros* que trabajen en las áreas de enseñanza y en la didáctica con enfoques innovadores e interdisciplinarios.

Se buscará *la vinculación con las universidades y centros de investigación especializados* para dar cumplimiento a las actividades de capacitación. Y se promoverá la evaluación de los programas de formación permanente con el fin de garantizar su pertinencia y calidad, así como la generación de espacios académicos con las Facultades de Educación de la ciudad y las Escuelas Normales para el intercambio y evaluación de las políticas de formación.

La actividad profesional de los maestros será reconocida a través de *estímulos* a su desempeño otorgados en función de sus méritos, para apoyar *su participación en eventos académicos, suscripción a publicaciones académicas, la realización de formación de posgrado y a la realización de pasantías*.

Se promoverá la participación de los maestros y maestras en actividades recreativas, culturales y deportivas del Distrito.

Las metas para el período 2004-2008 son la actualización de 17350 docentes y directivos y la generación de 230 experiencias de innovación educativa derivadas de los programas de formación permanente de docentes.

Fuente: Plan Sectorial de Educación 2004-2008, Alcaldía Mayor de Bogotá – Secretaría de Educación.

El “Plan Decenal de Educación 1996-2005”, presentó la reforma de los modelos de formación de profesores como condición necesaria para conseguir el mejoramiento de la calidad de la educación y formuló una necesaria interdependencia entre desarrollo – educación de calidad y la formación docente. Para ello se propone la configuración de un **Sistema Nacional de Formación de Educadores (SNFE)** que integre a las Escuelas Normales, las facultades de educación y los institutos de pedagogía con funciones de formación inicial y permanente y la institucionalización de los procesos de certificación y acreditación de dichas instituciones¹⁰. El SNFE es definido como “el

¹⁰ El Consejo Nacional de Acreditación extiende un “registro certificado” a las instituciones que habilita el funcionamiento de las carreras de formación docente por un lapso de siete años. Para ello las facultades de educación y escuelas normales debieron reformular la duración y los contenidos de sus programas, reorganizarlos desde una perspectiva integral que incluya ejes transversales e institucionalizar la función

conjunto de instituciones, programas, métodos, procesos y conceptos que definen su formación, las instancias gubernamentales y no gubernamentales que se vinculen al mismo, las normas legales, sociales y académicas que lo regulen, las acciones referidas a la investigación, información, evaluación, acreditación y financiación”.

En cuanto a las instituciones y organismos oferentes de capacitación, además de las facultades de educación, escuelas normales superiores y los programas territoriales de capacitación establecidos por cada entidad, el Plan Decenal establece que las ONGs pueden “ofrecer y patrocinar programas de formación, capacitación, investigación e innovación”. Entre los objetivos y metas del Plan, figura el mejoramiento de la calidad de la educación, la que se liga a políticas específicas destinadas a la profesionalización del sector docente, entre ellas:

- ✓ Exigir como requisito para el ingreso al magisterio, la aprobación de un examen de Estado que será realizado únicamente por el gobierno nacional a través de una institución de reconocida idoneidad académica y ética.
- ✓ La creación de un sistema nacional de estímulos al ejercicio de la profesión docente -de manera paralela al escalafón docente-, basado en la elevación del nivel de formación profesional (postgrados y doctorados), la innovación e investigación educativa y pedagógica, los resultados de la formación académica impartida y el rendimiento escolar, que se traduzca en mejores condiciones de vida y trabajo.
- ✓ La profesionalización de todos los educadores en servicio hasta lograr que el ciento por ciento posea título de nivel superior.
- ✓ La cualificación de los educadores a través de la creación del Sistema Nacional de Formación de Educadores que tendrá por objeto la formación inicial y permanente de los educadores.

2.2.2. Regulación de la formación docente continua

La normativa existente en el país se refiere fundamentalmente a la formación docente inicial, con una exigua regulación nacional o política específica que atienda a las formación continua de docente. Las orientaciones del Ministerio de Educación están dirigidas a los Comités Territoriales de Capacitación. De este modo, las propuestas de perfeccionamiento en servicio son diversas y cuentan con pocos lineamientos comunes para su formulación, algunos de estos se encuentran en diversas partes del “Plan Decenal de Educación 1996-2005” que comentaremos a continuación.

Como requisito de calidad los programas de formación docente deben ser previamente acreditados y contribuir a la construcción y ejecución de los Proyectos Educativos Institucionales, los que se han concebido como una estrategia central de cambio a partir de la nueva Ley General de Educación y las reformas emprendidas.

La Resolución del Ministerio de Educación Nacional N° 1036 del 22 de Abril de 2004, define las características específicas de calidad para los programas de pregrado y

de investigación con la existencia de al menos una línea de investigación educativa y pedagógica en cada uno de los programas de formación ofrecidos. A partir del 2003 se llama “registro calificado” al mecanismo mediante el cual se califica a los programas de formación técnica, profesional, tecnológica, y de pregrado, postgrado, nuevo o en funcionamiento. Posteriormente, las instituciones de educación superior pueden voluntariamente, presentarse a procesos de evaluación de la calidad.

especialización en Educación. Entre los aspectos curriculares que deberán tener en cuenta los programas de formación docente, establece que estos tendrán que desarrollar una visión y actitud pedagógica que impulse al futuro profesional a mantenerse en formación permanente, a desarrollar sus actitudes y competencias investigativas; así como el carácter teórico-práctico intrínseco de la formación de educadores. Para ello la resolución dispone que las instituciones de educación superior con programas de pregrado y/o especialización en Educación deberán disponer de una infraestructura adecuada para la investigación educativa y pedagógica y poner en marcha, por lo menos, una línea de investigación. Cada institución de educación superior establecerá políticas que promuevan la formación permanente de los formadores de educadores y de los docentes en ejercicio, para todos los niveles educativos.

Es probable que la reciente elevación de la formación docente inicial en una carrera de nivel superior sea una de las razones del escaso desarrollo que presenta en Colombia, el sistema nacional de formación y desarrollo profesional permanente, entendiendo por tal la institucionalización y articulación de los diversos organismos e instituciones que ofrecen capacitación, bajo una normativa común y lineamientos específicos que orienten los programas y proyectos de cada región y subsistema¹¹. Aunque existe una clara intencionalidad política, expresada en el Plan Decenal de Educación de avanzar en la conformación de un Sistema Nacional de Formación de Educadores, hasta el momento parece haberse puesto mayor énfasis en mejorar y regular con nuevas normas la formación docente inicial que la formación continua: *“pareciera no existir todavía una propuesta nacional sobre la formación de docentes en ejercicio aún cuando se reconoce su importancia”* (IESALC / UNESCO, 2004:93).

2.2.3. Modalidades y perspectivas de desarrollo profesional

Como estrategia y línea de acción concreta para la elevación de la calidad educativa, el Plan Decenal de Educación se propone llevar a cabo la **Expedición Pedagógica Nacional** la que es pensada como *“una misión académica de educadores e investigadores [que] tiene por objeto poner en contacto la intelectualidad del país con la institución escolar y la comunidad educativa, lo mismo que reconocer en forma sistemática las innovaciones y experiencias pedagógicas y acordar líneas de investigación y experimentación con los protagonistas del proceso educativo”*. La expedición documentará, clasificará y pondrá al servicio de todos los docentes las formas ingeniosas de enseñar a los alumnos y el desarrollo pedagógico alcanzado. Esta iniciativa de formación permanente será comentada en detalle en el apartado siguiente.

Para modernizar a las instituciones educativas y mejorar su gestión, se plantea la necesidad de brindar capacitación al personal directivo. La octava estrategia del Plan Decenal de Educación de Colombia es **“la dignificación y profesionalización de los educadores”**. En este marco se plantea el desarrollo de:

- La Profesionalización de los Educadores en Servicio para lo cual las Secretarías de Educación de los departamentos y distritos y las organizaciones docentes diseñarán, en

¹¹ Es común que los sistemas educativos transformen primero la formación docente inicial, antes que abocarse a resolver el problema de la formación en servicio. En este marco, la tendencia ha sido prolongar los años de estudio iniciales y elevar las carreras al nivel de educación superior, ya sea en instituciones universitarias como superiores no universitarias. Los procesos de institucionales de la formación docente continua son por lo general, posteriores.

asocio con las facultades de educación e institutos de pedagogía, los programas de profesionalización en el nivel superior para los educadores en servicio. Corresponde a las mismas instituciones revisar críticamente los actuales programas de formación, actualización y profesionalización de modo que se garantice la más alta calidad en la preparación docente.

- Las Redes Académicas de Educadores: las autoridades educativas, las universidades y las organizaciones sociales contribuirán con apoyo legal, operativo y funcional a la conformación de redes y comunidades académicas de educadores, como entidades de derecho privado, y constituirán fondos para apoyar el intercambio profesional de los educadores colombianos con sus homólogos nacionales y de otros países.
- Las Garantías Laborales: consistente en el mejoramiento de las condiciones de vida y de trabajo de los educadores a través del mejoramiento continuado del salario real, el pago oportuno de sus sueldos, entre otras mejoras.

Los Documentos, decretos y resoluciones que forman parte de la normativa de la educación colombiana, permiten identificar tres rasgos centrales que definen el **enfoque para la formación y los sistemas de capacitación** en servicio de los docentes:

- La estrecha articulación entre formación teórica y práctica
- La investigación como actitud y competencia transversal de los programas
- La pedagogía como disciplina fundante de la profesión y la formación docente.

Estos principios han llevado al desarrollo de procesos de formación de los maestros en servicio basados en los modelos de la *investigación- acción educativa*, y en los principios del docente reflexivo, investigador de su práctica para sentar las bases de un proceso permanente de análisis crítico y transformación de las formas de enseñar. Iniciativas que han sido implementadas por varias facultades de educación.

2.2.4. Dispositivos y estrategias de capacitación

□ LA EXPEDICIÓN PEDAGÓGICA NACIONAL

La Expedición Pedagógica Nacional (EPN) surge en Colombia como una estrategia alternativa para la formación permanente y en servicio de los docentes. Entre los fundamentos que dan origen a la propuesta, es posible reconocer en primer lugar, la insatisfacción de los docentes con los dispositivos de perfeccionamiento tradicionales dada la distancia que por lo general estas iniciativas mantienen respecto de las necesidades de la práctica y de los problemas escolares reales a los que se enfrentan los docentes, colocándolos en la posición de receptores de un conocimiento experto, producido por otro, en este caso, el especialista a cargo del curso. En segundo lugar, la investigación académica y la evaluación de las políticas de formación en servicio, han demostrado tanto la escasa incidencia de la capacitación en la transformación de las prácticas del aula y en la modificación de las culturas y rutinas institucionales como la inadecuación de las concepciones instrumentales:

“Lo importante es que estamos intentando otros modos de formación de maestros, haciendo una ruptura radical con aquellas fórmulas de la capacitación que, bajo diversas denominaciones como actualización, entrenamiento, perfeccionamiento,

mejoramiento o ‘reciclaje’ de maestros, se mantienen en el plano de la racionalidad técnica y de la preformatividad e intentan perfeccionar modelos externos para ser reproducidos al interior de las instituciones del saber pedagógico, sin consultar las experiencias, ni los saberes, ni las condiciones de las prácticas de los maestros” (Unda Bernal, 2003:6).

La EPN parte del reconocimiento de los maestros como sujetos de saber, de deseo y como sujetos políticos, autogestionarios y co-responsables de su proceso de formación. Por ello se propone como un espacio de construcción colectiva y transversal de conocimiento pedagógico en el que los docentes participan en forma activa, no jerárquica, ni subordinada, respecto de los expertos y especialistas. La propuesta de la Expedición puede ubicarse en el conjunto de experiencias y modelos de desarrollo profesional basados en “*redes*”.

Las redes son grupos o colectivos de docentes convocados por algún problema en común y en el cual cada miembro participa en relaciones horizontales, simétricas y de colaboración con sus pares con el propósito de resolver un problema, intercambiar experiencias y generar nuevos conocimientos. Se constituyen de este modo comunidades discursivas, de práctica y aprendizajes,¹² en las cuales se alteran las bases de la profesionalidad de los docentes, permitiendo su “empowerment”. Una de las características de las redes es que colocan en el centro de la escena, al maestro y a sus prácticas. Las redes permiten superar el aislamiento y el trabajo individual de los docentes al incrementar el intercambio con otros colegas.¹³

El proyecto de La Expedición es coordinado por la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, en convenio con el Ministerio de Educación Nacional¹⁴ y apoyada por numerosas instituciones del país: universidades, escuelas normales, colegios, agrupaciones de maestros, secretarías de educación de los departamentos, alcaldías municipales, diócesis, fundaciones, centros de investigaciones y diversas organizaciones como por ejemplo, el Centro de educación indígena y rural, etc.

La Expedición Pedagógica Nacional es un dispositivo de formación y desarrollo profesional permanente a la vez que un movimiento social y cultural que articula diversas estrategias y actividades:

- Las expediciones
- Los seminarios permanentes
- La construcción de un Archivo Pedagógico Nacional
- El Atlas de la Pedagogía en Colombia.

¹² Vaillant y Marcelo (2002) caracterizan a las redes como iniciativas voluntarias de los profesores, con un funcionamiento democrático, participación activa de sus miembros, orientadas a la innovación y el cambio con autonomía plena para decidir sobre los contenidos, la forma y el tiempo de trabajo, así como solicitar apoyo profesional externo.

¹³ En Colombia existen varias redes, entre ellas: la Red interdisciplinaria Intercultural de Docentes del Guaviare; La Red de Innovaciones educativas del Valle del Cauca; la Red Pedagógica del Caribe; la de Pedagogías Constructivistas y la de Cualificación de maestros en ejercicio (Fuente: IESALC, 2004).

¹⁴ El Proyecto Expedición Pedagógica Nacional, se puso en marcha gracias al Convenio Universidad Pedagógica Nacional – y el Fondo del Ministerio de Educación Nacional (ICETEX) creado para apoyar con recursos el funcionamiento de las Redes de maestros, este fondo aportó el presupuesto original. Actualmente, la Expedición recibe financiamiento de la Universidad Pedagógica Nacional y la Fundación FORD.

Cada una de estas estrategias pueden considerarse como un sub-proyecto de la EPN, en tanto contribuye de manera específica al logro de sus objetivos (ver Recuadro N°2). La EPN se organiza a través de un equipo Coordinador Nacional y de los equipos Regionales que difunden entre los maestros la convocatoria, diseñan las rutas expedicionarias, seleccionan a los viajeros, organizan los viajes, los seminarios de sistematización de los hallazgos y los encuentros nacionales de viajeros. El propósito es reconocer y documentar cuáles son en cada región las diferentes maneras de ser maestro y de hacer escuela.

Recuadro N°2
Colombia - Finalidades de la Expedición Pedagógica Nacional

- La Expedición Pedagógica Nacional, se ha propuesto:
- Impulsar la participación social en la educación.
 - Posicionar la escuela, la pedagogía y la práctica profesional de los maestros en el ámbito de la cultura y la política.
 - Hacer visible los esfuerzos de renovación y cambio que tienen lugar en las escuelas y colegios, promovidos por educadores y comunidades educativas.
 - Contribuir a la construcción de una imagen social de país que reconozca las expresiones de vida que se producen en medio de la guerra desde el mundo educativo.
 - Aportar criterios e iniciativas para la formulación de nuevas políticas educativas.
 - Promover la participación de la comunidad educativa en la construcción del proyecto político y cultural de la nación.
 - Reavivar y redimensionar el Movimiento Pedagógico del magisterio colombiano.
 - Contribuir a la construcción de nuevas propuestas de formación y cualificación de maestros a partir del intercambio de sus experiencias y saberes, y aportar elementos para la construcción del Sistema Nacional de Formación de Docentes.

Fuente: <http://www.pedagogica.edu.co/>

Las expediciones son grupos de maestros, profesores e investigadores, quienes a la manera de expedicionarios, que exploran y develan, viajan por las escuelas, colegios, instituciones formadoras, pueblos y ciudades, propiciando encuentros e intercambios con los actores del proceso educativo para explorar, reconocer y potenciar la riqueza y la diversidad pedagógica existente en la educación colombiana. Las inquietudes que movilizan la participación de los docentes en el proyecto son: *¿en qué consisten nuestras prácticas pedagógicas?, ¿cómo abordamos las preguntas o retos que éstas nos plantean?, ¿cómo nos estamos formando?, ¿cómo nos estamos organizando?; qué saberes circulan en nuestras escuelas?, ¿de qué manera hacemos escuela?* (Unda Bernal, 2003).

A partir de estas y otras preguntas se inició la tarea de documentar la diversidad y la riqueza de los modos de ser maestro y hacer escuela en Colombia. Tarea que pretende ser realizada a través de la construcción del **Archivo Pedagógico Nacional**: *“desde la formulación y concepción del proyecto expedicionario, se vislumbró la necesidad de sistematizar y hacer un registro en el tiempo minucioso de todas elaboraciones, hallazgos, interpretaciones y registros de los diferentes viajes y encuentros en el marco de la Expedición los cuales permitieran mostrar esa otra mirada de la escuela, las prácticas pedagógicas y experiencias más significativas de cual es protagonista el maestro”*. Durante los viajes los maestros expedicionarios¹⁵ registran a través de diversos métodos (fotografía, video, cuadernos de notas, diarios de campo, etc.) lo que

¹⁵ Para que los docentes puedan asistir a las expediciones, durante el período que estas duran, son reemplazados o cubiertos por otros en su jornada laboral por medio de acuerdos con las secretarías de educación de los respectivos departamentos para el nombramiento de suplentes.

acontece en las escuelas que visitan; posteriormente este material se intercambia, analiza y sistematiza.

El Seminario Permanente de la Expedición Pedagógica Nacional es una de las acciones centrales del Equipo Nacional para la reflexión y producción colectiva de saber pedagógico, sobre las diversas formas de hacer escuela y ser maestro. El Seminario intenta consolidarse como una realización de los maestros que muestre al país la Expedición como un hecho social. Se propone como una de las actividades principales dirigidas a la producción colectiva de saber pedagógico, en donde se intenta recuperar para la teoría la experiencia de los viajes realizados por los maestros y maestras por las distintas regiones del país. Hasta el momento, se han realizado siete encuentros presenciales y una vinculación virtual constante de los maestros expedicionarios.

El **Atlas de la Pedagogía en Colombia** surge ligado al proceso de movilización social y cultural que genera la Expedición Pedagógica Colombiana, su propósito es dotarse de nuevas claves y posiciones ante la aparición de otras formas de Pedagogía, de ser maestro y de hacer escuela, que no habían sido reconocidos antes. El Atlas busca establecer una nueva cartografía que revele los lugares, los desplazamientos y movimientos, volviendo visible lo oculto; aportando ideas acerca de cómo seguir, guiando, mostrando caminos y rutas posibles a los maestros desde una perspectiva no impositiva, es decir que no tiene la intención de constituirse en recetas a seguir, experiencias a ser transferidas de un modo literal. Por eso el Atlas se concibe como el trazado de un mapa de los lugares desconocidos que permita establecer a la vez algunos referentes, cruces y encuentros: *“El mapa emerge frente a la necesidad de una nueva ubicación como respuesta a un cambio en lo previamente establecido, un cambio de lógica que hace necesaria una nueva cartografía, la cual nos permita transitar, de una manera distinta, a través de esta nueva ciudad”*.

❑ FORMACIÓN DE DOCENTES PARA EL USO DE NUEVAS TECNOLOGÍAS

Por último, reseñaremos brevemente otra experiencia de formación continua en Colombia con alcance nacional, que se encuadra dentro del Programa sobre el “Uso de nuevas tecnologías en el aula de matemática”. El proyecto, cuya fase piloto comenzó en el 2000, es coordinado por el Ministerio de Educación y se propone mejorar las propuestas de enseñanza de la matemática en la escolaridad básica y media a través de la inclusión de las TICs. Cuenta con asesoramiento de expertos internacionales y un equipo de coordinación en cada departamento o distrito capital, del que participan además, profesores de matemática de las universidades y facultades de educación o ciencias.

Un componente fundamental del proyecto es la formación de docentes a través del cual se esperan cambios en las prácticas educativas usuales que permitan modificar sustancialmente el currículo. Desde el inicio del programa ha habido una preocupación permanente por construir un marco teórico que proporcione a los docentes elementos conceptuales útiles en su proceso de formación, y que suscite la reflexión sobre las estrategias de incorporación de nuevas tecnologías al currículo de matemáticas y sobre el papel de la tecnología como agente fundamental para una nueva visión del conocimiento y de la actividad matemática en la escuela. Para ello se realizan cursos intensivos y graduales de formación, actividades regulares de seguimiento, acompañamiento y apoyo permanente vía Internet, que involucran activamente a los docentes en su aprendizaje. Además se conformaron grupos de estudio regionales y

locales en los que el trabajo conjunto de profesores universitarios y profesores de los colegios ha contribuido a instaurar hábitos de reflexión permanente sobre el quehacer en el aula y a impulsar la fundamentación teórica y la validación práctica.

2.3. Estados Unidos

Como es sabido, una de las características más salientes del sistema educativo en los Estados Unidos es su naturaleza y larga tradición descentralizada, donde cada uno de los 50 estados tiene autonomía para adoptar sus propias políticas y programas de educación. Por este motivo no hay una estructura uniforme del sistema educativo norteamericano, lo que lleva a que iguales niveles de la escolaridad tengan incluso diferentes años de duración en cada estado y requisitos disímiles para su funcionamiento y aprobación. La asistencia escolar obligatoria comienza por lo general a los 6 años y finaliza entre los 15 y 17 años, según la legislación de cada estado¹⁶. El carácter descentralizado y autónomo del sistema educativo, también alcanza a la organización de la formación docente, a las políticas fijadas para el otorgamiento de la habilitación profesional y a la evaluación de su desempeño, entre otros aspectos. El distrito escolar de cada estado organiza y ofrece sus alternativas de desarrollo profesional. Esto dificulta la obtención de una visión de conjunto respecto de la situación de la formación docente inicial y continua en el país. No obstante, es posible visualizar algunas tendencias de carácter nacional en las políticas y en las prácticas de formación permanente que serán descritas a continuación.

2.3.1. Regulación de la Formación Docente Continua

EEUU no escapa al movimiento mundial de reformas educativas ocurrido en las últimas dos décadas que en su caso tuvo lugar a partir de los años '80 con el Documento producido por la Comisión Nacional sobre la excelencia en educación -"A Nation at Risk", 1983)- que alertaba sobre los magros resultados académicos de los estudiantes en las áreas curriculares básicas, el retraso educativo y declive moral de la población norteamericana, que según el informe, ponía en riesgo la competitividad internacional y el futuro del país. En este contexto, los educadores fueron una de las piezas puestas bajo sospecha y se dio lugar a un proceso de transformación de los requerimientos de su formación, al aumento de las exigencias y a la reformulación de las competencias y saberes que se consideran esenciales para su desempeño.

Según Villegas-Reimers (2002) de una mirada que concebía al docente como un trabajador más que debía ser "entrenado" o "capacitado instrumentalmente" se comenzó a hablar del docente como profesional y a concebir planes para su desarrollo. Las políticas estatales y las de alcance nacional que se emprendieron para mejorar la calidad de los docentes buscan promover la responsabilidad por los resultados, el desarrollo de estándares y la medición del desempeño, adaptando la formación de los maestros a los parámetros y competencias previamente definidas. Entre las estrategias principalmente promovidas para ello se encuentran la creación del:

¹⁶ El sistema educativo se divide entre las "Elementary School" que abarcan por lo general del 1º al 6º año, las "Junior Secondary School" que van del 7º al 9º curso y las "Senior Secondary School" que cubren del 10º al 12º año de escolaridad. Otra tendencia son los planes de 6-4-4, con seis años de escuela elemental, cuatro de secundaria y cuatro años en un "Junior College". Las "Infant Schools" corresponden a la educación de la primera infancia y cubren entre los 4 y 5 años de edad.

- Consejo Nacional para la Acreditación de docentes (NCATE) y la
- Junta Nacional para la fijación de estándares profesionales de la enseñanza (NBPTS)¹⁷

El propósito de estos organismos es la elaboración y fijación de estándares para la formación docente en función de los cuales otorgar las habilitaciones profesionales y evaluar el desempeño de los maestros y profesores. Las pautas que comenzaron a fijar y difundir estos organismos, no estuvieron exentos de críticas dirigidas contra su carácter tecnocrático e ideología neoliberal. Pronto se convirtieron en una poderosa forma de regulación de la profesión docente y de orientación de las políticas y prácticas de formación, así como de los parámetros y criterios utilizados en las pruebas de ingreso a la docencia. En Texas por ejemplo, los docentes son evaluados cada año como requisito para renovar su puesto; las pruebas evalúan conocimientos y competencias basadas en un plan de desarrollo profesional de lo que se supone el docente debe poseer y saber usar en cada etapa de su carrera.

De este modo, los estándares son un conjunto de formulaciones específicas que orientan los contenidos de los programas de formación inicial y permanente, las evaluaciones y estrategias que se utilizan y norman el desempeño de los docentes (ver Recuadro N°3), indicando qué es lo que estos deben saber y poder hacer en cada etapa de su vida profesional. Los estándares se proponen identificar el conjunto de competencias que definen la buena actuación docente en cada uno de los contextos y dimensiones de su desempeño. En el marco de una tradición altamente descentralizada:

“En las últimas décadas, Estados Unidos ha presenciado una proliferación de políticas reguladoras relacionadas con la formación docente y el desarrollo profesional que parecen marcar una tendencia hacia la adopción de criterios más centralizados de desarrollo y evaluación. (...) Esta tendencia hacia la adopción de un creciente número de regulaciones nacionales es un fenómeno relativamente nuevo en el país” (Villegas-Reimers, 2002:66/68)

Recuadro N°3
EEUU: evaluación del desempeño y desarrollo profesional docente

Carolina del Norte ofrece otro ejemplo de evaluación de desempeño que es instrumentado a través del NBPTS (Junta Nacional para la fijación de estándares profesionales de enseñanza). Este sistema basa la evaluación en un “portafolio” que cada docente debe presentar, y del que se toman para la evaluación, dos propuestas de tarea domiciliaria, dos planificaciones de clase y documentos que den cuenta de actividades que involucren a las familias y a otros profesionales de la comunidad. También se somete a los docentes a cuatro ejercicios que abordan distintas áreas de conocimientos pedagógicos. Los aspectos que adquieren mayor ponderación para la evaluación final son los relacionados con las tareas del aula (las tareas domiciliarias y la planificación de clases).

Diversos estudios realizados muestran que aquellos docentes que han alcanzado esta certificación, han sido más eficientes en su tarea que antes de recibirla, por lo que se infiere que ha sido un importante incentivo para mejorar las prácticas profesionales.

Fuente: PREAL, Documento N°31 – GTD – Vaillant, 2004.

El modelo de fijación de estándares del Consejo Nacional para la Acreditación de docentes (NCATE) en EEUU, diferencia tres etapas de la formación y en cada una de

¹⁷ En inglés: “National Council for accreditation of teacher education” y “National Board for professional teaching standards”, respectivamente.

ellas define metas y evaluaciones específicas: la preparación pre-servicio,¹⁸ la preparación clínica extendida y el desarrollo profesional continuo: *“La idea es que los estándares funcionen como un instrumento externo que apoye la transformación de las instituciones de formación docente y sus planes de estudio”* (Vaillant, PREAL, 2004:20).

El NCATE cuenta con el reconocimiento del Departamento de Educación de Estados Unidos e incluye entre sus miembros a 46 estados y a más de 30 organizaciones profesionales de docentes. Los estándares elaborados por este Consejo Nacional son utilizados para la acreditación de las instituciones de formación docente. Otro procedimiento de regulación sobre la carrera docente en el país es la “certificación” y el otorgamiento de licencias para ejercer la profesión. La certificación es un proceso mediante el cual una entidad o asociación gubernamental confiere reconocimiento profesional a una persona que ha realizado estudios y obtenido cierta calificación en alguna entidad o asociación. Para ser otorgadas estas certificaciones los candidatos deben cumplir con una serie de requisitos entre los que normalmente figuran: la aprobación de un programa de formación docente de nivel universitario de pregrado, un número significativo de horas de práctica supervisadas en el aula y la aprobación de un examen que generalmente hace hincapié sobre el conocimiento que el maestro posee sobre su materia de estudio.

Con estos requisitos la mayoría de los estados extienden una “certificación inicial o provisoria”. Los docentes luego deben conseguir su “licencia” o “certificación estándar”, la que se obtiene tras pasar un cierto número de años de experiencia en el aula (entre tres y cinco) bajo la guía de un docente más experimentado y rendir los exámenes fijados por cada estado.¹⁹ En la actualidad la mayoría de los estados otorgan la licencia para enseñar luego de algunos años de ejercicio profesional, haciéndose eco de la necesidad de formación permanente del docente y de la imposibilidad de habilitar a los docentes de una vez y para siempre al término de su formación inicial. Cuarenta y siete estados incorporaron al desarrollo profesional docente como requisito para renovar la autorización de la habilitación docente. Prácticamente todos los estados utilizan una prueba escrita para otorgar el título docente y una alto porcentaje de estados implantaron algún tipo de examen durante los primeros años de ejercicio de la docencia para evaluar las competencias básicas para la enseñanza y los contenidos de las disciplinas (Vaillant, PREAL, 2004).

2.3.2. Organización de la Formación Docente Continua

Normalmente cada escuela posee recursos financieros y tiempo para apoyar la actualización y mejora permanente de su personal. Aunque algunos especialistas señalan que en comparación con los docentes europeos, los norteamericanos disponen de menos tiempo para actividades extra clase, que no sean de trabajo directo con los alumnos. Para organizar la capacitación varias escuelas funcionan en asociación con las instituciones de formación docente y/o con las universidades que poseen carreras vinculadas con la educación.

Existen fundaciones y organizaciones profesionales tanto públicas como privadas externas al Departamento de Educación Nacional y a los departamentos de educación

¹⁸ Equivale a lo que en nuestro país se denomina como formación docente inicial.

¹⁹ Algunos estados incluso han comenzado a exigir el título de magíster para otorgar la licencia completa para el ejercicio docente.

estatales, que ofrecen apoyo y financiamiento para actividades de desarrollo profesional de los docentes. Estos organismos impulsan la creación de grupos de estudio, proyectos de investigación y en general apoyan con recursos las vinculaciones entre escuelas, institutos de formación y otro tipo de instituciones. De este modo, las oportunidades de perfeccionamiento que disponen los maestros se dan tanto a través de iniciativas formalizadas como los cursos, la participación en proyectos de investigación, la asistencia a congresos, presentación de trabajos, etc. como de mecanismos más informales: observación de colegas, participación en grupos de estudio autogestionados, planificación del currículo junto a colegas más experimentados, etc. (Villegas-Reimers, 2002).

2.3.3. Modalidades y perspectivas de desarrollo profesional

El énfasis de los programas de actualización docente no ha escapado al movimiento educativo que en los años ochenta, en EEUU pregonó “la vuelta a lo básico”. En consonancia con estas ideas gran parte de las acciones de desarrollo profesional hicieron hincapié en la enseñanza de las materias de estudio por encima de los conocimientos pedagógicos y de otros saberes necesarios para responder a las exigencias que demanda la complejidad del oficio docente. Más recientemente, habida cuenta de la creciente heterogeneidad social, cultural y lingüística que configura el alumnado en las escuelas, varios de los programas de actualización también se han preocupado por promover en los docentes conocimientos y habilidades para el trabajo en comunidades multiculturales y bilingües con niños provenientes de diversas realidades socioculturales.

Una de las estrategias seguidas para el desarrollo profesional de los docentes fue impulsar la participación de las Universidades en la formación permanente y la creación de vínculos y acuerdos entre las universidades y las escuelas a través de diversos proyectos de colaboración, investigación, mejora e inducción al magisterio.²⁰ En esta línea deben situarse el NPW o *Proyecto Nacional de Escritura* que describiremos más adelante y la organización de las *Escuelas de Desarrollo Profesional*, que se articulan con programas universitarios de formación docente. La tendencia a concebir a las escuelas como espacios de aprendizaje y agentes de formación de los docentes en servicio, y a incluir la participación de maestros con experiencia en los programas de perfeccionamiento, se asienta en los modelos de formación que conciben a la práctica como fuente de conocimiento profesional y como espacio de acción que debe ser objeto de análisis y reflexión sistemática.

El Departamento de Educación de Estados Unidos en el marco de su lema “*Let no child be left behind*” (que ningún niño se quede atrás), impulsa varios programas para que los maestros se responsabilicen más por los resultados de su trabajo y el rendimiento de sus alumnos. Entre ellos, el programa de desarrollo profesional para educadores de la primera infancia: “*Early childhood educator professional development program*”. Este proyecto focaliza en el desarrollo de los educadores que atienden niños particularmente desventajados para prevenir dificultades antes del ingreso escolar obligatorio. El programa procura proporcionar conocimiento y herramientas para los educadores de la primera infancia que trabajan en comunidades con altas concentraciones de niños que viven en la pobreza. El proyecto promueve en los

²⁰ Los programas de inducción al magisterio son aquellos que se destinan para acompañar a los docentes noveles, recién incorporados al trabajo durante sus primeros años de ejercicio. La inducción generalmente se realiza a través del apoyo brindado por docentes mentores o tutores más experimentados.

docentes la adquisición de herramientas para el desarrollo temprano de la lectura y la cognición de los niños.

Otra iniciativa lanzada por el Secretario de Educación de EEUU, Rod Paige, es la denominada *Teacher to teacher* (Maestro a Maestro). Su finalidad es atraer a algunos de los mejores maestros y expertos en educación para que éstos compartan con maestros de todas partes del país, técnicas destinadas a elevar el nivel académico de los estudiantes. El proyecto realza ejemplos concretos de maestros que supieron traducir la investigación educativa en prácticas eficaces en el aula y también se propone ayudar a mantener informados a los maestros acerca de las últimas estrategias e investigaciones sobre prácticas educativas eficaces en el salón de clase. Entre las actividades se destacan la realización de (1) mesas redondas de maestros; (2) talleres de verano con la participación de docentes y especialistas; (3) una cumbre titulada *Research-to-Practice*, (de la investigación a la práctica) que consiste en una jornada para escuchar y aprender de expertos en el campo de la investigación y de maestros que tuvieron éxito en mejorar el nivel académico de sus estudiantes; y (4) actualizaciones para los maestros por correo electrónico para mantenerse informados de las últimas políticas, adelantos de la investigación y evoluciones en la profesión.

Otra línea con fuerte presencia en las políticas de desarrollo profesional docente de los Estados Unidos, es la actualización en el uso de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación. En el sitio web del Departamento de Educación hay un área de e-learning en el cual los docentes pueden realizar cursos virtuales para adquirir herramientas vinculadas con la inclusión de las TICs a la enseñanza, aprender sobre la enseñanza del álgebra y contenidos de las diversas áreas. Además de cursos de e-learning los docentes pueden descargar de la página una serie de recursos y materiales digitales “en línea” para su propio aprendizaje y para utilizar en el aula. En este sentido cabe señalar, que la mayoría de las escuelas poseen conectividad y buen equipamiento tecnológico a disposición de los docentes.

La escasez de docentes en ciertas áreas de conocimientos y comunidades del país (por ejemplo en zonas urbanas que atienden a población desfavorecida), hace que todavía persistan docentes en ejercicio que han completado luego de su educación secundaria estudios de pregrado en alguna área de conocimiento particular (historia, literatura, matemática, etc.) pero que no cuentan con la formación pedagógica requerida, es decir sin estudios de formación docente.²¹ En estos casos los distritos otorgan certificaciones especiales provisionarias y cuentan con programas de “mentorías” que dan apoyo pedagógico a los docentes mientras estos completan los requerimientos para obtener su licencia.

2.3.4. Dispositivos y estrategias de capacitación

Las iniciativas que actualmente se implementan para promover el desarrollo profesional y la actualización de los docentes en Estados Unidos responden a alguna de las siguientes orientaciones:

²¹ Casi todos los estados exigen a los docentes poseer un título universitarios de 1º, 2º o 3º ciclo. Los programas de formación inicial de docentes a los que se ingresa luego esta formación denominada de pregrado, o luego de haber completado la educación secundaria, duran por lo general cuatro años (en algunos estados cinco) y son de nivel superior, post-secundario.

- ✓ Trabajo colaborativo en las escuelas, a través de instancias de desarrollo curricular, planificación, proyectos conjuntos, mentorías, etc.
- ✓ Redes de maestros y profesores, formación de comunidades de práctica.
- ✓ Colaboración y asociación entre escuelas e instituciones de educación superior o universidades para la investigación o desarrollo de otros programas de mejora docente y de la enseñanza.
- ✓ Desarrollo de estándares para la certificación, habilitación y evaluación profesional.

En lo que sigue, describiremos dos dispositivos de formación permanente que se implementaron últimamente y que a su vez tienen la particularidad de combinar varias de las orientaciones descritas arriba.

❑ ESCUELAS DE DESARROLLO PROFESIONAL (PDS)

Entre las iniciativas emprendidas en EEUU para atender las necesidades de la formación permanente se encuentra la organización de Las escuelas de Desarrollo Profesional²² (PDS). Estas son una forma especial de colaboración entre escuelas públicas e instituciones de educación superior. Las PDS²³ son asociaciones creadas para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos que reúnen a maestros, administradores de la educación y profesores de las facultades universitarias basadas en un modelo que vincula la formación teórica y práctica. La idea es proporcionar a los docentes en servicio experiencias de desarrollo situadas en la escuela, con un modelo similar a la residencia médica que se realiza en los hospitales.

Las Escuelas de Desarrollo Profesional colocan en un pie de igualdad a los docentes de las universidades y a los maestros de las escuelas, e intentan romper con la clásica jerarquía existente entre conocimiento experto y práctico que subordina el segundo al primero, para ofrecer nuevas oportunidades de mejora profesional que partan del prestigio y reconocimiento de la tarea del docente. La escuela se beneficia del conocimiento y la investigación desarrollada por las universidades y está en contacto permanente con sus adelantos. A su vez, las universidades aprovechan el vínculo con las escuelas como retroalimentación para sus teorías y un modo de estar más informados sobre las prácticas.

Una de las estrategias empleadas es la formación de “*maestros mentores*” para realizar trabajo colaborativo y de apoyo a docentes principiantes. La tarea del mentor es asesorar didáctica y personalmente a un compañero que recién se inicia en el ejercicio profesional ya sea a través de la supervisión clínica que sigue un proceso de planificación – observación – análisis de la enseñanza, o de entrevistas abiertas. En ambos casos el dispositivo se centra en el análisis y mejoramiento de la conducta del profesor en clase. Ambos profesores (principiantes y mentores) se benefician y desarrollan profesionalmente. Algunas investigaciones destacan el impacto positivo que tiene sobre el mentor la participación en este tipo de iniciativas, al permitirle reflexionar sobre su propia práctica, modificar sus puntos de vista y mejorar sus competencias de enseñanza como resultado de la observación, asistencia e interacción

²² Esta iniciativa fue promovida a partir de los años '80 por el Grupo Holmes y el grupo de Estudio Carnegie.

²³ La Asociación para la Supervisión y desarrollo del Currículum ha documentado más de un centenar de Escuelas de Desarrollo Profesional.

con sus colegas noveles (Riggs y Sandlin, 2001). Por otra parte, es común que los maestros mentores participen ellos mismos de algún curso de formación específico para asumir su nuevo rol.

Recuadro N°4 - EEUU
Estándares, desempeño y desarrollo profesional docente

El llamado para la reforma de la formación de profesores ha sido la extensión lógica de la reforma que barrió las escuelas estatales en los 1980's y 1990's. El informe del Carnegie Task Force sobre la Docencia como una Profesión, 'Una Nación Preparada: Profesores para el Siglo 21' (1986), incluyó una recomendación para un cuerpo especialmente entrenado de *profesores líderes* que pudieran asumir los emergentes roles de liderazgo requeridos por el movimiento de reforma escolar. Es evidente que esta reforma educacional necesita una dramática reinención de la formación docente (INTASC, 1995; N-CATE, 1997; Berliner, 2000; Darling-Hammond, 2000). Para lograr los objetivos educacionales de la Nación se requiere la formación de profesores que logren altos estándares de saber profesional y desempeño. El rediseño del *Programa de Profesor Líder de la Escuela de Educación de la Universidad de Duquesne* está elaborado sobre la base de una estructura conceptual con cinco dominios principales. Los estándares nacionales están integrados en cada dominio y constituyen los resultados de desempeño. Temas de liderazgo, inclusión y tecnología están presentes en cada dominio. *El programa de implementación se realiza en conjunto con escuelas de desarrollo profesional asociadas*. Los puntos de verificación y entradas, usando estrategias de evaluación formativas y sumativas, monitorean las conductas en el nivel de ingreso y nivel de salida, y aseguran responsabilidad.

Fuente: Barone W. y Henderson, J. 46ª World Assembly ICET, 2001 – Santiago, Chile.

Al considerar la experiencia norteamericana realizada en los denominados *programas de inducción al magisterio* o de apoyo a los profesores que recién se inician ("beginning teacher"), los especialistas han señalado que uno de los puntos críticos y de difícil resolución en la aplicación de los programas de mentoría, ha sido el referido a si éstos deben cumplir sólo una función de apoyo formativo al profesor debutante o al estudiante de Pedagogía en su fase terminal de formación, o si también ha de ser una forma de evaluación del desempeño del futuro docente, de modo que se pueda certificar y promover su carrera. La tendencia seguida parece orientarse hacia la vinculación de los programas de apoyo y desarrollo profesional con los mecanismos de evaluación del desempeño y los estándares fijados por las comisiones nacionales para certificar y otorgar licencias habilitantes, aunque en la práctica se intente separar ambos propósitos entregando la responsabilidad de formación y de evaluación / certificación a organismos distintos.

Por otra parte, es necesario considerar las diversas variables, factores contextuales y concepciones profesionales en lo que se desarrollan los programas de mentorías ya que de lo contrario, también los mentores pueden promover normas y prácticas escolares más bien convencionales y tradicionales, adaptando a los docentes noveles a la cultura y gramática escolar dominante, limitando con ello el desarrollo de actitudes de cambio e innovación.

Algunas Escuelas de Desarrollo Profesional han sumado a sus programas las ventajas de las nuevas tecnologías y trabajan conectados virtualmente entre las diversas instituciones y personas que forman parte de la asociación para potenciar sus actividades. Según Villegas-Reimers (op.cit.) este tipo de vinculación entre escuelas y universidades, genera nuevos escenarios para el desarrollo de los docentes.

❑ REDES DE MAESTROS: PROYECTO NACIONAL DE ESCRITURA (NPW)

Existen en el país diversas iniciativas basadas en el funcionamiento de redes de maestros, entre ellas una de las más conocidas y de larga trayectoria es el Proyecto Nacional de Escritura o NWP (“The National Writing Project”) que describiremos en detalle. Pero también funcionan otras redes, como por ejemplo la de matemática colaborativa en California (“Urban Math Collaboratives, California's subject-matter collaboratives”) y la Red de Portafolios de Vermont (“Vermont's portfolio”).

Las redes de profesores tienden a enfocar la formación permanente sobre una materia específica y brindan a los docentes la oportunidad de profundizar en el conocimiento del contenido y en nuevas estrategias de enseñanza. Las redes posibilitan a los profesores formar parte de una comunidad profesional en el que su experiencia es respetada y donde ellos pueden ser participantes activos de una comunidad discursiva para el mejoramiento de su práctica. En Estados Unidos, las redes tienen alta credibilidad entre los profesores y efectos positivos sobre su motivación, sobre el conocimiento pedagógico y de la materia, generando compromiso con la mejora de la educación. Según Lieberman y Wood (2003) las redes de docentes presentan los siguientes rasgos:

- Programas más motivadores que prescriptivos
- Aprendizaje más indirecto que directo
- Formatos más cooperativos que individualistas
- Trabajo integrado, más que fragmentado
- Liderazgo más facilitador que directivo
- La animación de perspectivas y pensamientos múltiples en lugar de unitarios
- Valores a la vez específicos del contexto y genéricos
- Estructuras dinámicas, más que estáticas.

El Proyecto Nacional de Escritura (NWP) comenzó en el año 1974 y es un enfoque alternativo para el desarrollo profesional de los docentes que atienden la etapa de escolaridad denominada K16²⁴, su propósito es mejorar la enseñanza de la escritura en las escuelas del país. A través del NWP los profesores tienen la oportunidad de escribir e intercambiar las experiencias de enseñanza que realizan con sus alumnos. El proyecto parte de la idea que la docencia demanda un ciclo continuo de aprendizaje, ensayo y evaluación en el que es necesario:

“Crear y mantener comunidades de práctica en las que exista espacio y tiempo para la conversación, la acción conjunta y la crítica (...) Utilizar los acontecimientos docentes de la vida real como fuente del desarrollo profesional” (Lieberman y Miller, 2003:12).

En oposición a las respuestas preestablecidas, derivadas del conocimiento experto, académico y de las soluciones genéricas, el proyecto alienta a los educadores a que articulen sus propios dilemas y encuentren las maneras de resolverlos. El NPW es una estrategia de desarrollo que rompe con el aislamiento y el trabajo individual de los docentes al promover el trabajo colaborativo y la indagación del conocimiento “interno”, es decir, aquel del cual ellos son sus portadores y hacedores. Para llevar a cabo estos propósitos el programa trabaja con una red nacional y redes regionales o locales organizadas por las universidades que conectan a los profesores entre sí y les

²⁴ Hasta los 16 años. Los fondos federales financian el 50% de los costos del programa el resto es aportado por las demás instituciones y organizaciones que participan.

permite que su trabajo trascienda públicamente, exponiéndolo para dar y recibir apoyo, ideas y críticas de otros colegas.

Para introducir a los nuevos profesores en el proyecto, durante el verano se organizan en todo el país, a través de las universidades, cursos regionales con los docentes. Luego en el año escolar, estos profesores proporcionan talleres de desarrollo profesionales para otros profesores en sus escuelas y comunidades. El trabajo de Lieberman y Wood (op.cit.) analiza el funcionamiento de los cursos de verano en la Universidad de California donde el seminario de inicio dura cinco semanas en las cuales los profesores se convierten en los protagonistas de su propio desarrollo a través de la escritura.

Una de las técnicas utilizadas es *“la silla del autor”*. En esta actividad los profesores por turno toman asiento en una silla y leen su producción escrita a los demás; puede ser el comienzo de un relato, la descripción de una persona rara, un poema o cualquier escrito que deseen compartir. Lo leen y reciben las opiniones, preguntas, etc. de la audiencia que los escucha. En las semanas que siguen, los escritos se vuelven a compartir mejorados a partir de los aportes que se hicieron en las sesiones anteriores. De esta manera los profesores aprenden a escuchar críticas y ven cómo la escritura se entrelaza con la enseñanza, analizan sus prejuicios culturales a partir de lo que escriben ellos y los otros, aprenden a reflexionar y revisar sus ideas. Y vivencian un modelo que les sirve para el trabajo con sus alumnos.

Otra de las actividades que se realizan en estos seminarios son los *“grupos de escritura”*, en los cuales los docentes escriben y rescriben intercambiando su trabajo en pequeños grupos. Profesores de la universidad colaboran en coordinar el trabajo de los grupos realizando actividades previas a la escritura, colaborando en la generación de temas, en la organización de los escritos mediante el agrupamiento de ideas, el desarrollo de un plan de escritura, la elaboración de esquemas, etc. Una tercer dinámica son *“las demostraciones docentes”* en las que cada profesor tiene la oportunidad de dar una clase frente a sus compañeros. La clase es comentada y analizada entre todos, cada uno debe escribir al compañero que dio la clase una carta donde figure algún comentario elogioso, una pregunta y una sugerencia. La retroalimentación entre colegas es importante y el conjunto de las clases se convierten en una fuente de prácticas que luego los profesores pueden utilizar como punto de partida para reorganizar sus propias clases en otros contextos: *“Para aprender a enseñar mejor, hay que enseñar, hacer públicas las prácticas docentes, recibir críticas y reconsiderar la praxis”* (Lieberman y Wood op.cit.:217).

Otro de los rasgos que presenta este dispositivo de formación profesional es la figura del *“profesor asesor”*. Este es un docente que ya ha participado en el NWP y lidera las actividades del proyecto en su escuela o distrito. Durante los seminarios los asesores también ofrecen talleres sobre diversos temas, se realizan la lectura de artículos, se presentan recursos y se circulan materiales valiosos para enriquecer la tarea de los educadores sobre diversos aspectos vinculados con la lectoescritura; por ejemplo: la enseñanza de la literatura multicultural, la escritura en una clase bilingüe, la evaluación de los escritos de los estudiantes, etc. También se insta a los participantes del seminario a llevar un *diario con las actividades y hechos más salientes de cada jornada*. Al inicio de cada mañana uno de los asistentes comparte su crónica de la víspera con los demás. Los diarios ayudan a documentar las experiencias de aprendizaje. De esta manera se forma un ambiente relajado de trabajo que es a la vez emocional, intelectual, práctico y experiencial.

Los comentarios de los docentes que han participado de estas jornadas de formación son muy positivos; coincidiendo en que la filosofía, variedad y ritmo de las actividades tienen un efecto transformador sobre su práctica. En general enfatizan la oportunidad que tuvieron para reflexionar sobre sí mismos y sobre su tarea como docentes; las actividades prácticas y la experimentación; la oportunidad de recibir buenas críticas de los compañeros; el espacio y tiempo para escribir²⁵.

Uno de los supuestos con los que opera esta modalidad de desarrollo profesional es que si los profesores son capaces de conectarse con ellos mismos a través de la escritura, también serán capaces de establecer mejores contactos con sus estudiantes y de valorar las producciones de estos. En oposición a los modelos de perfeccionamiento basados en el déficit o carencia de los docentes, el dispositivo del NWP apuesta a las relaciones horizontales, no jerárquicas en la cuales los profesores aprenden de otros y enseñan a otros, estimulando los procesos de cambio y mejora profesional.

2.4. España

España presenta un sistema educativo que como resultado de su reforma educativa y de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), de 1990 ha dado mayores facultades a las Consejerías de Educación que gestionan el sistema en cada una de las 17 comunidades y 2 ciudades autónomas del país. El ministerio de Educación, Ciencia y Deporte nacional se ha reservado funciones de regulación, coordinación y articulación que ejerce tanto a través de la presidencia del Consejo Sectorial de Educación que reúne a los presidentes de las Consejerías de cada comunidad, como de las propias secretarías y direcciones. El Instituto Superior de Formación del Profesorado es el órgano del Ministerio de Educación que organiza los programas y actividades de cualificación y desarrollo profesional de los docentes en todo el país.

La formación docente inicial se realiza en las universidades. Sin embargo las características, duración y status de la formación de maestros para la enseñanza primaria e infantil difiere de la que presentan los profesores de secundaria. Los primeros deben realizar estudios de diplomatura correspondientes al primer ciclo universitario (tres años de duración); mientras que los segundos completan estudios de licenciatura universitaria en su disciplina (que duran entre cuatro a cinco años) y luego, deben realizar un ciclo complementario de un semestre o un año para su formación pedagógica y la realización de prácticas de enseñanza. Este ciclo denominado como CAP ("Certificado de Aptitud Pedagógica"), se ubica al final de los

²⁵ Según una evaluación del NWP realizada por la Asociación para el Desarrollo Educativo (AED) en el año 1999 sobre el funcionamiento del proyecto, el 75% de los profesores decían que su participación en la red les había proporcionado información nueva y que los había impulsado a seguir buscando información adicional. A partir de su participación en la red, el 87% de los profesores condujo talleres para otros colegas sobre diversos temas y proyectos de escritura y también compartieron la experiencia realizada de modos informales. El 88% de los docentes dijeron haber cambiado su filosofía y puntos de vista sobre la enseñanza y un 83% declararon haber modificado sus prácticas de enseñanza. Además el proyecto mostró tener efectos positivos sobre el aprendizaje de los estudiantes, aumentando la oportunidad de estos para conectar los temas de estudio con experiencias significativas, observaciones, sentimientos, o situaciones de sus vidas y realizar un trabajo intelectual, de comprensión y no de mera reproducción.

cursos de licenciatura²⁶. Mientras que la formación de los docentes de nivel primario, educación infantil y educación especial es criticada por ser demasiado corta, la preparación de los profesores de media es cuestionada por su énfasis en la formación disciplinar y su escasa preparación para la práctica de enseñanza.

La ley de educación del año '90 –LOGSE- estableció como requisito de ingreso a la docencia de nivel secundario, la posesión por parte de los profesores del título de especialización didáctica –además del diploma de su especialidad profesional-. Para ello se implementó el “Curso de Cualificación Pedagógica” (CCUPE) con una duración mínima de un año y un período de práctica docente supervisada. En la actualidad conviven ambas modalidades –el CAP y el CCUPE- según las universidades, aunque el primero sigue siendo el más extendido y el que cuenta con mayor número de alumnos. El CAP está a cargo de los Institutos de Ciencias de la Educación de cada universidad, organismo que también organiza actividades de formación continua.

2.4.1. Regulación de la formación docente continua

La legislación educativa de España prevé el desarrollo de actividades de formación permanente para los docentes. La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), de 1990, determina que la formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado, que debe realizar periódicamente actividades de *actualización científica, didáctica y profesional*. Las Comunidades Autónomas son las responsables de programar y planificar las actividades necesarias para esta formación, garantizando una oferta diversificada y gratuita por medio del fomento de los programas de formación permanente y la creación de centros o institutos para la formación del profesorado.

Por su parte, la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) de 2002, dedica su Título IV a la función docente, establece las bases para la formación permanente de dicho profesorado y vincula la función docente como factor esencial de la calidad de la educación, fijando en consecuencia la necesidad de atender prioritariamente a la formación y actualización de los docentes.

En la actualidad, las Comunidades Autónomas están desarrollando legislación específica sobre la formación permanente del profesorado: regulando convocatorias, reconocimientos, certificaciones y registros de las actividades de formación permanente del profesorado, y estableciendo equivalencias de actividades de investigación y de titulaciones universitarias. El modelo de formación permanente del profesorado ha sido configurado a través de la participación de distintos agentes. Las propuestas de la Administración Educativa y de los profesores, representados por sus sindicatos, han sido plasmadas en los planes de las Comunidades Autónomas. Un paso fundamental para el ejercicio efectivo de la formación permanente del profesorado ha sido también la creación y funcionamiento de centros específicos para su actualización que han recibido diferentes denominaciones según las Comunidades.

²⁶ Este modelo de formación docente en el cual la formación teórica en la disciplina y contenidos específicos anteceden a la preparación pedagógica, didáctica y al período de prácticas, ha sido descrito como “deductivo” y “aplicacionista”. Motivo por el cual ha sido ampliamente criticado por la comunidad académica a favor de enfoques más integrales que incluyan desde el comienzo de la formación, los aspectos de la disciplina en cuestión junto con las cuestiones psicopedagógicas y didácticas propias de la enseñanza escolar.

Por otra parte, existe un mecanismo que recompensa los esfuerzos personales de capacitación de los profesores, a través de estímulos económicos. Los docentes reciben aumentos en su salario en función de la cantidad de créditos que vayan completando a lo largo de su carrera.

2.4.2. Organización de la FDC

Como hemos dicho, la formación permanente del profesorado es una competencia descentralizada y por lo tanto se configura a través de la participación de distintos agentes e instituciones. Las instituciones de carácter público que se encargan de ella difieren según la Comunidad Autónoma de que dependan. Las propuestas de la Administración Educativa y de los profesores, representados por sus sindicatos y Colegios Profesionales forman parte de los planes de las Comunidades Autónomas. Todas ellas tienen modelos de formación permanente, cada una con sus órganos competentes particulares.

Los Centros de Recursos Pedagógicos y el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CINDE) del Ministerio de Educación y Ciencia también promueven el desarrollo profesional de los docentes a través de la investigación y la elaboración de numerosos materiales. De igual modo el Centro Nacional de Información y Comunicación educativa (CNICE) posee planes específicos para la formación de los docentes en las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación y edita una serie de materiales multimediales de apoyo a la labor docente que pueden ser empleados en las clases, así como materiales específicos de formación en TICs para los docentes.

De este modo, las unidades del Ministerio de Educación vinculadas con la realización de actividades de formación permanente del profesorado son: el CIDE (Centro de Investigación y documentación educativa); el CNICE (Centro de Información y Comunicación educativa); las Universidades estatales con convenio de formación (UNED y UIMP); otras universidades con convenio (la Universidad Complutense de Madrid, la universidad de Castilla y León y la Universidad Autónoma de Madrid) y la unidades de Formación en las Consejerías del Exterior.

En la mayoría de las Comunidades existen los centros de formación permanente del profesorado llamados CEP (Centros de Profesores) además de los departamentos universitarios, los Institutos de Ciencias de la Educación de las universidades o instituciones similares que también contribuyen al desarrollo profesional de los docentes. Numerosas asociaciones, colectivos e instituciones privadas también tienen entre sus fines a la formación permanente del profesorado. Entre ellas pueden citarse los colegios profesionales, los sindicatos, los movimientos de renovación pedagógica, las fundaciones, etc.

“En el ámbito de todo el estado se crearon los Centros de Profesores dependientes de la Dirección Provincial de Educación y Ciencia para reforzar la participación del profesorado en la toma de decisiones de formación permanente, así como para establecer una descentralización eficaz conjugando en la planificación de la formación tanto los intereses e iniciativas del propio profesorado como las necesidades del sistema educativo” (Mauri Majos, 2002:117).

Las Comunidades también conceden ayudas, permisos y licencias individuales para fomentar la actualización y el perfeccionamiento de sus docentes. El grupo de profesores de una escuela puede planificar y llevar a cabo su propia trayectoria de autoformación (Yañez, Mayor y Sánchez, 1998) para lo cual debe presentar su programa en una convocatoria pública que lo evaluará y decidirá sobre el otorgamiento de fondos y ayudas.

La universidad que es el organismo encargado de la formación inicial del profesorado y la principal entidad investigadora, también desarrolla iniciativas de formación permanente. Cada universidad, dentro del marco de su autonomía y generalmente, a través de sus Institutos de Ciencias de la Educación, establece las actividades para el desarrollo profesional de los docentes que cree convenientes. Además tiene su oferta de programas de postgrados y puede realizar actuaciones conjuntas con otras instituciones del Ministerio de Educación y Ciencia, que se formalizan mediante convenios de colaboración.

Actualmente, *Los centros de profesores* o CEP (que reciben distintas denominaciones en las diferentes Comunidades Autónomas) son las instituciones por excelencia para la formación permanente del profesorado de la enseñanza no universitaria, así como del personal que realiza tareas educativas en servicios técnicos de apoyo a los mismos. Aunque cada Comunidad Autónoma ha creado un modelo algo diferente, cada centro de profesores tiene adscrito un número variable de escuelas de Educación Primaria y de Enseñanza Secundaria en una determinada zona geográfica de influencia, al cual presta apoyo, tanto en lo referente al desarrollo profesional, como a recursos y asesoramiento para llevar a cabo innovaciones o iniciativas de mejora en las instituciones con las que se vincula.

En el año 2000 se creó el *Instituto Superior de Formación del Profesorado* (ISFP) que es el órgano del Ministerio de Educación y Ciencia que cumple el objetivo de organizar, dinamizar y coordinar programas y actividades de cualificación de los profesionales docentes en todo el Estado. El Instituto Superior del Profesorado depende de la Secretaría General de Educación y Formación Profesional del Ministerio y es un instrumento concebido para cooperar con las Comunidades Autónomas, pero también con objetivos generales propios que abarcan a todo el territorio del Estado, con la idea de convertirse en una amplia plataforma que apoye e incentive al profesorado de todos los niveles educativos. Los objetivos del Instituto se enfocan por un lado, a la formación inicial, para garantizar una adecuada profesionalización en las universidades que incentiven a los mejores estudiantes a la docencia; y por el otro lado, a la formación permanente, para consolidar el prestigio y la calidad del profesorado.

El ISFP lleva a cabo el registro de la formación permanente del profesorado que se ocupa de homologar, registrar y certificar las actividades de formación desarrolladas en las comunidades por las diversas instituciones. El ISFP se apoya en el accionar de las Consejerías de Educación de las Comunidades y de las universidades y a la vez actúa como difusor de información especializada y como centro bibliográfico y de recursos.

2.4.3. Modalidades y perspectivas de desarrollo profesional

El Documento “Una educación de calidad para todos y entre todos” del Ministerio de Educación y Ciencia (2002), establece que la formación permanente debe ser un proceso continuo, sistemático y organizado que abarque toda la carrera docente. Para

ello, manifiesta la opción por un modelo de reflexión sobre la práctica en los propios centros que ofrezca a todo el profesorado los instrumentos adecuados para afrontar con éxito los nuevos y complejos retos educativos y las cambiantes realidades sociales. Al mismo tiempo, la formación permanente debe servir de apoyo a los procesos de mejora institucional que tienen lugar en los centros educativos y a afrontar los desafíos y las modificaciones en la organización de la enseñanza, que demandan los cambios producidos en las condiciones sociales, en las actitudes de los alumnos, en el desarrollo científico y técnico.

La formación permanente en España ha seguido, en mayor o menor medida, durante los últimos años un enfoque que ha sido promovido por la producción del ámbito académico de la educación, cuyos rasgos principales pueden sintetizarse en los siguientes:

- **Desarrollo profesional centrado en la escuela** ya sea a través de iniciativas de asesoramiento en las instituciones como del desarrollo curricular institucional, o la elaboración y puesta en marcha de proyectos de innovación específicos.
- **Articulación y tensión entre las necesidades de implementación de reformas curriculares y la capacitación.** Gran parte de las actividades de actualización post-reforma se orientaron por las prioridades definidas por la gestión²⁷.
- **Ofertas formativas que atiendan a las diversas etapas o ciclos vitales** de los profesores y que se articulen con las preocupaciones y **necesidades de la práctica.**
- **Diversificación de las estrategias de formación** las que deben adaptarse a las características de los profesores y sus contextos de trabajo: cursos cortos, trayectos o itinerarios prolongados, talleres, grupos de trabajo, proyectos de investigación, aprendizaje entre iguales a través de mentorías, trabajo colaborativo, observación entre colegas, participación en redes, etc.
- **Aseguramiento de condiciones laborales** que faciliten las actividades de desarrollo profesional a través de por ejemplo: el otorgamiento de licencias de estudio con goce de sueldo para períodos de formación alejados de los centros escolares; la creación de cargo de dedicación completa de los profesores (en un solo centro escolar); la asignación por cargo de un número de horas para tareas “extra-clase”, de planificación, desarrollo curricular, capacitación, etc.

En la actualidad coexisten en España diversos modelos y perspectivas de formación permanente que se alternan entre: dar respuesta a las iniciativas de mejora que se generan fuera de los centros escolares, a instancias de las autoridades educativas, y responder a las demandas planteadas por los propios equipos docentes de las escuelas, o intentar articular ambas (ver recuadro N°5, página siguiente). *“Los diferentes tipos de modelos coexisten en la actualidad, ya que se programan actividades que responden a un amplio abanico de demandas y necesidades posibles. Pero prima la iniciativa de la administración educativa, ya que la propuesta que se genera, suele ser flexible, pero se establece habitualmente desde esta última”* (Mauri Majós, 2002:119).

²⁷ La LOGSE establecía que las administraciones educativas deberían proveer los recursos necesarios para garantizar una oferta de actividades de formación permanente para que “todos los profesores puedan aplicar los cambios curriculares y las orientaciones pedagógicas y didácticas derivadas de la aplicación y el desarrollo de la presente Ley”.

**Recuadro N°5 – Comunidad de Madrid
Plan Anual de Formación Permanente**

La Dirección general de Ordenación Académica emitirá las directrices generales y las prioridades formativas para la elaboración del Plan de Formación Permanente del Profesorado de la Comunidad de Madrid. **Los principios básicos** que habrán de servir de base para el Plan son los siguientes: la mejora de la calidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje, el estímulo a la innovación en la planificación de actividades, la adecuación del Plan a las peculiaridades de cada lugar, la llamada a la participación de toda la comunidad educativa, la atención a la diversidad, la evaluación continua y la valoración del trabajo en equipo. **Las líneas prioritarias** de trabajo para el Plan de Formación serán las siguientes:

- Mejora de la organización de los centros educativos
- Actualización científica y didáctica del profesorado
- Atención a la diversidad del alumnado.
- Aplicación de las tecnologías de la información y de la comunicación
- Educación en valores
- Dimensión transnacional de la educación

Por su estructura **las modalidades de formación se dividen en cursos, seminarios y grupos de trabajo**, sin olvidar que existen otras, tales como congresos, jornadas, etc. Se simplificarán y flexibilizarán las modalidades, dando tratamiento similar a cursos, seminarios y grupos de trabajo y potenciando las formas mixtas, como estrategias más adecuadas en los procesos formativos. Los participantes en un *curso* reciben las aportaciones de especialistas que actúan como ponentes. Los *seminarios* se centran en la reflexión conjunta, el debate interno y el intercambio por parte de un grupo de profesores. A veces se requiere la intervención ocasional de especialistas. Los *grupos de trabajo* tienen por objeto la elaboración de materiales o proyectos, sin que se descarte tampoco la intervención externa en momentos puntuales.

Según los destinatarios pueden ser "*individuales*", cuando las actividades se hacen, a título individual, por profesores pertenecientes a diferentes centros, o "*formación en centros*", si van dirigidas a un grupo de profesores de un mismo centro. Se considerará prioritaria cualquier modalidad que tenga lugar en el ámbito del centro educativo. La formación en centros ha de ser la respuesta formativa adecuada a las necesidades detectadas por el propio centro al autoevaluar su programación y su práctica docente. Integra las modalidades de curso, seminario y/o grupo de trabajo, con el fin de complementar la dimensión formativa y de asesoramiento con la investigadora e innovadora. Los Centros de Apoyo al Profesorado prestarán a los centros educativos el asesoramiento necesario en todas las fases del Proyecto.

Fuente: www.madrid.org/comun/educacion

2.4.4. Dispositivos y estrategias de capacitación

❑ LOS CENTROS DE PROFESORES (CEP)

Los Centros de Profesores se distribuyen en cada comuna y tienen autonomía para organizar la formación permanente en una determinada zona geográfica. Su creación comienza en algunas comunas en el año 1984. Con anterioridad, la capacitación estaba a cargo principalmente de las Universidades, los cursos eran pagos y algunos profesores debían trasladarse grandes distancias para poder asistir. La comunidad docente estaba disconforme con este modelo de organización de su formación permanente que daba todo el poder a las universidades, y en el cual ellos eran invitados a consumir una oferta de capacitación diseñada sin su participación. De este modo, en su origen los CEP responden a las demandas del profesorado y los gremios de mayor control y autonomía para decidir, diseñar e implementar su programa de desarrollo profesional. Los CEP también fueron una estrategia para acercar físicamente las oportunidades de formación continua a los profesores y dar respuesta a las necesidades derivadas de la práctica y del desarrollo local del currículum. Pero a partir

de la reforma educativa de los años '90 los CEP fueron colocados al servicio de la implementación de las transformaciones impulsadas desde arriba por la administración educativa, motivo por el cual se convirtieron blanco de numerosas críticas al tener que responder a las prioridades y demandas de capacitación planteadas por la reforma. En este contexto los CEP se volvieron en una estructura de apoyo local a la reforma.

Los CEP funcionan fuera de los centros escolares, en un edificio independiente y cuentan con un equipo de asesores, específicos o por áreas y otros generalistas o por niveles con funciones para orientar la docencia primaria o secundaria, que atienden a las escuelas de su zona, brindándole asesoramiento directo y actividades de formación. Los CEP son gestionados por los propios docentes, quienes diagnostican las necesidades de actualización, planifican las actividades, organizan las diversas iniciativas de formación y las evalúan. Desde sus comienzos se plantearon asumir una orientación innovadora para la capacitación, ofreciendo otras alternativas frente al tradicional curso o taller del corte académico y teórico. En este marco realizan por ejemplo las siguientes actividades:

- ✓ Seminarios permanentes para el intercambio de experiencias y estudio en profundidad de temas elegidos por los docentes.
- ✓ Jornadas y congresos con exposición y discusión de trabajos.
- ✓ Proyectos de innovación curricular a desarrollar en una escuela.
- ✓ Formación centrada en la escuela con asesoramiento directo al centro.
- ✓ Apoyo profesional mutuo (*coaching*), estrategias de observación y supervisión entre compañeros.
- ✓ Cursos y talleres.
- ✓ Publicaciones.
- ✓ Proyectos de investigación – acción.

Comentaremos una iniciativa concreta desarrollada en el marco del trabajo que realizan los CEP de Andalucía. La Consejería de Educación de la Comuna andaluza a través de una orden administrativa del año 2002, se propuso establecer un marco para reconocer y estimular el accionar de los *“grupos de trabajo del profesorado”* y consolidar el funcionamiento de estos a través de *“redes”*.

Los grupos de trabajo

Los grupos de trabajos constituyen una actividad de autoformación centrada en los problemas prácticos de los docentes y próxima a los contextos en los que estos realizan su actividad, posibilitan itinerarios flexibles y adecuados a diferentes grados de experiencia profesional. La Consejería de Educación de Andalucía se propuso definir mecanismos para apoyar la participación del profesorado en este tipo de grupos. Para ello considera a los Centros de Profesores (CEP) como espacios para dinamizar y asesorar las iniciativas de trabajo que desarrollen este tipo de grupos de profesores, para acompañarlos en la formulación, desarrollo y evaluación de sus proyectos, facilitarles información y recursos para sus actividades. A la vez los CEP deberán difundir los logros alcanzados y el conocimiento producido por estos grupos.

Concretamente a través de la Orden del 2002, se considera como grupo de profesores a todo aquel formado por al menos tres profesores de cualquier nivel educativo, que estén en servicio en centros de educación pública. La finalidad de estos grupos será: *“desarrollar un trabajo común, en torno a problemas prácticos de su actividad”*

profesional y orientado a la mejora de su práctica docente, a la producción de conocimiento educativo y a la construcción de una comunidad de aprendizaje y educación". Los grupos de trabajo se adscribirán a un CEP, y cada Centro de Profesores confeccionará un registro de los grupos existentes en su zona para establecer contacto con ellos y brindarles asesoramiento, en donde figure la cantidad y nombres de los miembros, el coordinador, la temática que trabaja, la descripción de la trayectoria del grupo, etc. A partir de esta base de datos, disponible en la página web de cada CEP, este facilitará la comunicación y promoverá el intercambio de experiencias y la integración de redes. Entre las actividades de asesoramiento y apoyo al funcionamiento de los grupos de profesores, los CEP deberán:

- proporcionar información,
- brindar actividades de formación específicas a las temáticas de los grupos,
- prestar bibliografía, documentos y recursos materiales de diversa naturaleza
- dar ayuda económica para los gastos de funcionamiento del grupo,
- asistir técnicamente a los grupos a través de expertos externos al CEP,
- organizar encuentros y contactos con otros grupos e instituciones para intercambiar experiencias y difundir sus resultados.

Las actividades de los grupos de profesores tienen reconocimiento como actividad de desarrollo profesional, a través de un mecanismo de certificación de su tarea que realiza el CEP y de la valoración cualitativa de la misma.

❑ **Cursos y mentorías para profesores principiantes**

Entre las actividades de formación permanente se encuentran los *Cursos de verano* convocados por el Instituto Superior de Formación del Profesorado del Ministerio de Educación y Ciencia (MEC). La convocatoria está destinada a docentes de educación infantil (nivel inicial), primaria, secundaria y secundaria técnico – profesional. Los cursos son dictados por las universidades a través de convenios con el MEC. Los aspirantes deben completar una solicitud y son sometidos a un proceso de selección en el cual se evalúan sus méritos en relación con los siguientes criterios²⁸:

- Haber ingresado al cuerpo de maestros o profesores
- Títulos de diplomatura y licenciatura universitaria
- Título de doctorado
- Por haber sido habilitado en una especialidad relacionada con el curso que solicita
- Antecedentes como coordinador de ciclo (educación primaria) o jefe de departamento (educación secundaria)
- Haberse desempeñado en cargos directivos
- Prestar servicio activo en la docencia directa
- Ejercer la docencia directa en forma activa durante los últimos 5 años

Para los cursos de verano 2005, el MEC, a través del ISFP dispone de 1870 vacantes y financia además de las matrículas de los cursos, el alojamiento y los gastos de comida de los asistentes. El listado de cursos se distribuye por niveles entre los siguientes ejes: el desarrollo personal en la educación primaria; formación y especialización en el bachillerato; la respuesta de la formación profesional a las nuevas demandas sociales; didáctica y nuevas formas de aprendizaje en la educación secundaria hoy;

²⁸ Los méritos y la puntuación máxima asignada a cada aspecto son publicados en la web y reciben la denominación de "baremo para la selección de candidatos". En base a este baremo se confecciona una lista de aspirantes por orden de mérito.

competencias y saberes para nuestro tiempo; el centro escolar, eje de una educación entre todos; patrimonio nacional, conocer para valorar y conservar.

Los programas de inducción profesional para profesores principiantes son otra de las estrategias de formación permanente realizadas en España. Entre estos se encuentran por ejemplo el programa ofrecido por el Centro de profesores de Alcalá de Guadaira en Sevilla y el desarrollado por la Universidad de Sevilla (Vaillant y Marcelo García, 2000). Dichas iniciativas se basan en la idea del profesor como práctico reflexivo, para lo cual trabajan con las siguientes estrategias: redacción de diarios, grabaciones en video de clases dadas por los profesores que participan del programa de formación, lectura y discusión de materiales bibliográficos, observación y análisis de clases. Cada grupo de trabajo está coordinado por un *mentor*, que es un profesor con experiencia y formación en el mismo nivel educativo que los docentes que participan. Además participan asesores y especialistas en didáctica y organización escolar.

El contenido a abordar en cada sesión se acuerda con los profesores principiantes a partir de los problemas que estos vayan identificando en su tarea. Entre los objetivos de este tipo de programa de apoyo a la docencia novel, se destacan: la superación del aislamiento y la soledad del docente, ayudar a reducir la fragmentación del currículum y las materias de enseñanza, colaborar en la resolución de problemas y la planificación de actividades y proyectos de enseñanza.

3. Tendencias recientes en el ámbito internacional

El conjunto de ideas que se presentan en este apartado, deben ser consideradas como tendencias y propuestas emergentes, que en muchos casos aún no se consolidaron en los sistemas educativos de sus respectivos países. En la década del '90 fue común en los diversos gobiernos una *concepción "instrumental" de la capacitación*, es decir el desarrollo de programas de perfeccionamiento cuyo principal objetivo era lograr la implementación de las reformas educativas y la aplicación de los nuevos lineamientos curriculares. En la Argentina, las demandas derivadas de las reformas se articularon además con las necesidades a las que dieron origen las nuevas condiciones de la escolarización, la agudización de la pobreza y de los escenarios de exclusión social. De este modo, la capacitación fue percibida en algunos casos como un imperativo o una necesidad urgente por parte de los docentes, quienes en un escenario de inestabilidad social, precariedad económica y reforma educativa, vieron amenazadas sus posibilidades de continuar acumulando horas de trabajo si no actualizaban sus conocimientos y habilidades docentes²⁹.

El comienzo del siglo XXI parece poco a poco instalar nuevas perspectivas en la región para pensar el desarrollo profesional de los docentes. En los diversos países relevados frente a la concepción instrumental de la capacitación y a la evaluación de sus escasos resultados, comienza a configurarse una nueva manera de pensar e intervenir sobre la formación permanente de los docentes. En particular, a partir de las experiencias

²⁹ Al respecto los trabajos de Feldfeber, 1999; Serra, 2004 y Vezub, 1999, 2005 coinciden en señalar el sentimiento de obligatoriedad que manifestaban los docentes frente a las motivaciones para la realización de los cursos en el contexto de la reforma educativa argentina y la implementación de los cursos de la Red Federal de Formación Docente Continua entre los años 1996 y 1999.

internacionales relevadas en este documento, surgen algunos **rasgos comunes** que se resumen a continuación.

En todos los países conviven estrategias de alcance nacional y de los gobiernos de nivel intermedio (comunidades autónomas, estados, departamentos, etc.), con una preferencia a la localización de la competencia de la formación continua en las instancias de gobierno regional, pero sin renunciar a la realización de actividades de capacitación nacionales. En consecuencia, en todos los casos existe un organismo o sistema nacional que con mayor o menor fuerza coordina las diversas iniciativas de la formación permanente e intenta articular las políticas del ámbito nacional y local, otorgando algún sentido y un marco de regulación al conjunto de acciones muchas veces dispersas y heterogéneas que caracterizan al sistema de la formación docente continua.

Otro aspecto que se destaca es la presencia y confluencia de diversos sectores e instituciones que apoyan con recursos humanos, financieros y materiales la realización de actividades de desarrollo profesional. El sistema de formación permanente se caracteriza por la presencia de los sindicatos docentes, de ONGs, de las universidades, institutos de formación docente, fundaciones y centros de investigación. Este rasgo por un lado positivo, en tanto que es una fuente que dinamiza y pluraliza el sector, por otro lado lo convierte en un campo difícil de articular y regular desde políticas, prioridades y consensos nacionales.

La promoción del aumento de la participación directa de los docentes en la decisión y organización de las ofertas de capacitación es otro de los rasgos visibles en la mayoría de los países relevados, que adquiere diversas estrategias y énfasis a través de distintas modalidades de organización de la formación continua: Centros de Profesores gestionados por los docentes en España, redes de maestros en Estados Unidos y Colombia, los Centros de Maestros en México, etc.

La institucionalización de espacios específicos destinados a la realización de las actividades de perfeccionamiento se observa en algunos de los países relevados que han emprendido la formación de institutos o centros con instalaciones propias para el desarrollo de las actividades de formación (México, España). Estas sedes generalmente son equipadas tecnológicamente, con conexión a Internet y dotadas con recursos bibliográficos, revistas especializadas, materiales multimediales, etc. que los docentes pueden consultar y retirar en préstamo para trabajar con sus alumnos; convirtiéndose de este modo, en centros de recursos a la vez que espacios de encuentro alejados de la rutina escolar diaria. Asimismo los Centros de Profesores en España o Los Centros de Maestros de México, cuentan con servicio de asesoramiento especializado que brindan a las instituciones escolares de su zona de influencia. Esto permite focalizar la oferta de formación en función de demandas y problemas específicos que formulan los equipos docentes.

Siguiendo la tendencia a nivel internacional que elevó los estudios de la formación docente inicial al nivel superior y universitario, actualmente se verifica un movimiento que intenta fortalecer los lazos entre las universidades, las escuelas y las instituciones de formación docente para el desarrollo de programas sostenidos de mejoramiento profesional docente. Este movimiento es particularmente notorio en Estados Unidos, Colombia y España donde se realizan convenios entre las universidades y los ministerios de educación para la implementación de dispositivos específicos de formación docente continua.

El movimiento y discurso a favor de la profesionalización de los docentes además de traer aparejado una serie de programas e iniciativas para fortalecer su formación y desarrollo, también conlleva –paradójicamente– mayores niveles de regulación y control de su desempeño y carrera. Este rasgo es particularmente visible en el caso de los Estados Unidos, a través de la política de fijación de estándares y exámenes para la habilitación profesional y la evaluación de su tarea, pero no es una tendencia a la que escapen el resto de los países. En América Latina, Chile, que en esta ocasión no hemos tenido oportunidad de analizar, es un buen ejemplo al respecto.

A continuación se destacan una serie de **tendencias** surgidas tanto del conjunto de experiencias relevadas en los cuatro países, como de la producción académica en el campo de la formación continua.

1. De modelos masivos y homogeneizantes hacia estrategias más diversificadas y adaptadas a necesidades y características de colectivos docentes específicos. Ya sea que estas se basen en etapas específicas del desempeño / carrera docente (programas de inducción al magisterio, mentorías para docente noveles); o en contextos de actuación particulares (escuelas indígenas, rurales, de frontera con bilingüismo, etc).
2. De acciones de perfeccionamiento derivadas exclusivamente de las necesidades de implementación de reformas educativas y curriculares de las gestiones, a la configuración de espacios de formación más autónomos y/o autogestionados que desarrollan actividades basadas en la formulación de necesidades de actualización de los mismos maestros. Por ejemplo, los centros de profesores, los centros de maestros, la expedición pedagógica nacional y en general el funcionamiento de las diversas redes de maestros y profesores.
3. De programas centrados y dirigidos al docente individual, aislado, hacia programas centrados en la escuela, en colectivos o comunidades profesionales específicas con un arraigo institucional. La escuela es concebida como espacio de aprendizaje y lugar privilegiado para el desarrollo profesional docente.
4. Valoración de la práctica y la experiencia como fuente de aprendizaje, reflexión y conocimiento profesional. Dispositivos que revierten la clásica y jerárquica relación entre expertos y docentes a favor de una construcción más transversal y horizontal como la Expedición Pedagógica en Colombia, las redes de maestros, las escuelas de Desarrollo Profesional y el Proyecto Nacional de Escritura en EEUU, grupos de trabajo autogestionados por los profesores en España.
5. De políticas de capacitación con una fuerte motivación extrínseca (puntaje, ascenso en la carrera docente, estabilidad laboral) a políticas que empiezan a valorar la motivación intrínseca. Por ejemplo basada en la mejora de la propia formación y desempeño, la participación en una innovación pedagógica, la construcción colectiva y el trabajo colaborativo.
6. De incentivos únicos, basados en el puntaje a la consideración de otras alternativas como retribución de la capacitación. Habitualmente los incentivos estaban centrados exclusivamente en el puntaje para la carrera docente, ahora se plantean otras formas de incentivar a los docentes (plus o estímulos salariales, disponibilidad de tiempo en la jornada laboral para capacitarse, otorgamiento de años sabáticos y licencias especiales, titulaciones adicionales, documentación y publicación de experiencias,

pasantías). Junto con la intensificación y extensión de las acciones de formación continua también se plantea otorgar mayor peso a los méritos derivados de la participación en programas sostenidos de desarrollo profesional para ascender en la carrera docente.

7. Existe una tendencia a vincular la capacitación con la evaluación del desempeño, generando culturas de la evaluación y responsabilizando a los docentes por los resultados y la mejora de su tarea.
8. De modelos de formato único a la diversificación de los dispositivos y estrategias de formación permanente. De las clásicas modalidades centradas en el curso o taller a la conformación de “trayectos” formativos, carreras de posgrado, postítulos, especializaciones, más que cursos aislados y de temáticas diversas. Este tipo de capacitación focaliza en un área o problemática curricular específica o en el desempeño de un nuevo rol. Además se incluyen nuevas estrategias como la promoción de la escritura por parte de los docentes, la narrativa y la documentación de experiencias, la participación en foros virtuales, etc.
9. Surgen nuevos temas de actualización para los docentes, entre los que se destacan las iniciativas para la capacitación de docentes en las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación. Por ejemplo el trayecto “Enciclomedia” en México y formación en nuevas tecnologías para el área de matemática en Colombia, los materiales de apoyo y formación docente del CNICE en España. Pero también en el contexto latinoamericano entre los temas de los cursos se registran saberes vinculados al trabajo en contextos de pobreza, a la atención de situaciones de diversidad sociocultural, a temas transversales relacionados con los derechos ciudadanos, la sexualidad, etc.
10. Por último, parece haber consenso en torno a la necesidad de contar con modelos de desarrollo profesional que combinen y equilibren la actualización de contenidos disciplinares y el perfeccionamiento en temas pedagógico-didácticos y profundicen a la vez la formación cultural y ciudadana de los docentes.

Bibliografía

Aguerrondo, I. 2004. Los desafíos de la política educativa relativos a las reformas de la formación docente. *En: AAVV, Maestros en América Latina: nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño*. PREAL – CINDE.

Ávalos, B. 2002. La formación docente continua en Chile. *En: Formación docente: un aporte a la discusión. La experiencia de algunos países*. UNESCO – OREALC, Santiago.

Braslavsky, C. 1999. *Re-haciendo escuelas. Hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana*. Santillana, Buenos Aires.

Cornejo Abarca, J. 1999. “Profesores que se inician en la docencia: algunas reflexiones al respecto desde América Latina”. *Revista Iberoamericana de Educación* N°19.

Davini, M. C. y Birgin, A. 1998. Políticas de formación docente en el escenario de los '90. Continuidades y transformaciones. En: AAVV, *Políticas y sistemas de formación*. Facultad de Filosofía y Letras – UBA, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires.

Diker, G y Terigi, F. 1997. *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Paidós, Buenos Aires.

Fullan, 2002. *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Akal, Madrid.

López Yáñez, J.; Mayor, C.; Sánchez, M. 1998. “La organización de la formación de profesores en España, Sevilla”. En: AAVV, *Políticas y sistemas de formación*. Facultad de Filosofía y Letras, UBA – Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires.

Lieberman, A. y Wood, D. 2003. “Cuando los profesores escriben: sobre redes y aprendizaje”. En: Lieberman y Miller (eds.), *La indagación como base del profesorado y la mejora de la educación*. Octaedro, Barcelona.

Marcelo García, C. 1994. *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Promociones y Publicaciones Universitarias, Barcelona.

Mauri Majós, T. 2002. “La formación inicial y permanente en España en contexto de la educación del siglo XXI”. En: UNESCO / OREALC, *La Formación docente: un aporte a la discusión*, Santiago, Chile.

Nóvoa, A. 1995. *Formação de professores e profissão docente*. En: Nóvoa A. (cord). Dom Quixote, Portugal.

Riggs y Sandlin, 2001. The impact of reform driven induction on mentors. There may be more benefit to induction than we thought. 46º World Assembly ICET, Santiago, Chile.

Serra, J. C. 2004. *El campo de capacitación docente. Políticas y tensiones en el desarrollo profesional*. FLACSO - Miño y Dávila, Buenos Aires.

Unda Bernal, P. 2003. *La expedición pedagógica y las redes de maestros: otros modos de formación*. Conferencia pronunciada en el Seminario Internacional: “La formación docente entre el siglo XIX y el siglo XXI”. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Argentina – OEI, Buenos Aires.

Vaillant, D. Y Marcelo García, C. 2000. *¿Quién educará a los educadores? Teoría y práctica de la formación de formadores*. ANEP – AECI, Montevideo.

Vaillant, D. 2004. *Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates*. Documento N°31, GTD – PREAL.

Vezub, L. 2004. “Las trayectorias de desarrollo profesional docente: algunos conceptos para su abordaje”. *Revista IICE*, N°22, Fac. de Filosofía y Letras – Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.

Vezub, 2005. *Trayectorias de desarrollo profesional docente. La construcción del oficio en los profesores de Ciencias Sociales*. Tesis de Doctorado, en curso. Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Mimeo.

Vezub, L. 2001. *El desarrollo profesional de los docentes frente a los problemas de la práctica*. 46ª World Assembly International Council on Education for Teaching, Santiago, Chile.

Villegas – Reimers, 2002. “Formación docente en los Estados Unidos de Norteamérica: tendencias recientes en sus prácticas y sus políticas”. En: UNESCO / OREALC, *La Formación docente: un aporte a la discusión*, Santiago, Chile.

Documentos

Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Educación. “Plan Sectorial de Educación 2004-2008. Bogotá: una gran escuela para que los niños, niñas y jóvenes aprendan más y mejor”. Bogotá.

IESALC / UNESCO (2004). “La formación de los docentes en Colombia”. Estudio Diagnóstico. Coordinado por: Gloria Calvo, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Dirección Nacional de gestión Curricular y Formación Docente (2004). “Políticas para la formación y el desarrollo profesional docente”. Buenos Aires.

OEI (1999). Observatorio de la Educación Iberoamericana. “Informe Iberoamericano sobre Formación Continua de Docentes: Colombia”.

PREAL (2001). “Quedándonos atrás. Un informe del progreso educativo en América Latina”. Informe de la Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica en América Latina y el Caribe, Santiago de Chile.

Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Formación Continua de maestros en servicio (2005). “Programa General de Formación Continua de Maestros de Educación Básica 2005-2006”, México.

Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Básica y Normal, Coordinación General de Actualización y Capacitación para maestros en servicio (2004) “Criterios para el diseño y la dictaminación de propuestas de formación continua para maestros de educación básica”, México.

Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Básica y Normal (2003). “Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica”. Documento de Base, Cuaderno de discusión 1, México.

Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Básica, Coordinación General de Actualización y Capacitación para maestros en servicio (2005). “Reglas de Operación del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio”.

Sitios Web consultados - URL

www.iesalc.unesco.org

www.eurydice.org

www.sep.gob.mx (Secretaría Educación Pública de México)

<http://pronap.ilce.edu.mx> (Programa Nacional para la actualización permanente de los maestros de Educación Básica en servicio)

<http://www.mineducacion.gov.co> (Ministerio de Educación de Colombia)

www.pedagogica.edu.co (Universidad Pedagógica de Colombia)

www.ed.gov (Department of education USA)

www.mec.es (Ministerio de Educación y Ciencia de España)

www.madrid.org/comun/educacion

www.juntadeandalucia.es/educacionyciencia