
Gestión de la transformación educativa: Requerimientos de aprendizaje para las instituciones

Informe del foro
realizado por el IIPE-Unesco Buenos Aires
Bs. As. 16 al 18 de marzo de 1999



Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación



Las citas y opiniones expresadas en este documento son propias de los autores y no representan necesariamente los puntos de vista de la UNESCO o del IPE. Las designaciones empleadas y la presentación de material no implican la expresión de ninguna opinión, cualesquiera que ésta fuere, por parte de la UNESCO o del IPE, concenientes al status legal de cualquier país, territorio, ciudad o área, o de sus autoridades, fronteras o límites.

Este material fue organizado y editado por Rosa María Torres. Apoyaron Juan Rigal y María José de Gamboa.

Este foro y esta publicación contaron con el apoyo financiero de la Fundación W.K. Kellogg.

Institut International de Planification de l'Education
7-9 rue Eugène Delacroix, 75116 París – Francia

IPE-Buenos Aires
Agüero 2071 (1425) Buenos Aires – Argentina

© UNESCO 2000

Índice

Introducción	5
A modo de síntesis del foro, Juan Carlos Tedesco y Rosa María Torres	
Panel 1: Algunas experiencias de innovación educativa en la región	11
Moderador Emilio Tenti, Argentina	
Expositoras María Elena Guerra, CONAFE, México María Bethencourt, Fe y Alegría, Venezuela Alejandra Medina, Programa de las 900 Escuelas, Chile	
Comentaristas Rodrigo Parra, Colombia Fabricio Caivano, España	
Panel 2: Experiencias de formación docente	41
Moderador Ignacio Hernaiz, Argentina	
Expositoras Adriana Dickel, Universidad de Passo Fundo, RS, Brasil Beatriz Cardoso, CEDAC, Río de Janeiro, Brasil	
Comentaristas Telma Weisz, Brasil Denise Vaillant, Uruguay	
Panel 3: Experiencias de formación docente (continúa)	66
Moderadora Pilar Pozner, Uruguay	
Expositoras Claudia Molinari, Universidad de La Plata, Argentina Telma Weisz, VEREDA, Sao Paulo, Brasil	
Comentaristas Ana Rosa Abreu, Brasil Myriam Nemirovsky, España	

Panel 4: Experiencias de informática y redes	83
Moderador	
Alejandro Morduchowicz, Argentina	
Expositor	
Carlos Dreves, Enlaces, Chile	
Comentaristas	
Beatriz Avalos, Chile	
Vani Moreira Kenski, Brasil	
Panel 5: Innovación y cambio institucional	98
Moderador	
Juan Carlos Tedesco, Argentina	
Expositora	
Inés Aguerrondo, Programa Nueva Escuela, Ministerio de Cultura y Educación, Argentina	
Comentaristas	
Alejandra Birgin, Argentina	
Maria Alice Setúbal, Brasil	
Panel 6: Rol y aprendizajes del agente externo (Iniciativa “Comunidad de Aprendizaje”– Fundación Kellogg)	116
Moderadora	
Rosa María Torres, Ecuador	
Expositoras	
María Eugenia Letelier, Chile	
María Eugenia Collebechi, Argentina	
Nora Elichiry, Argentina	
Laura Fainstein, Argentina	
Comentaristas	
María de Ibarrola, México	
Luis Roggi, Argentina	
Panel 7: Educación intercultural bilingüe	142
Moderador	
Ignacio Hernaiz, Argentina	
Expositor	
Luis Enrique López, PROEIB Andes, Bolivia	
Comentaristas	
Xavier Albó, Bolivia	
Ruth Moya, Ecuador	

1. Introducción

En el contexto mundial de cambio permanente y acelerado, la transformación de los sistemas educativos ha pasado a ser impostergable. Si, en los años 80, las reformas educativas aspiraban a mejorar aspectos parciales de la educación, en los 90 se volvió claro que los cambios requeridos implican una transformación, integral y de fondo, no simplemente más de lo mismo.

La mayoría de países en desarrollo, y casi la totalidad de los países de América Latina y el Caribe, se encuentran empeñados en procesos de transformación educativa, muchos de ellos impulsados en la última década. Más allá de las diferentes motivaciones y niveles de profundidad de estos procesos, todos ellos están orientados por algunas líneas comunes, entre las cuales destaca la prioridad otorgada a la reforma institucional de los sistemas educativos. La descentralización, la mayor autonomía a las escuelas, la instalación de sistemas de evaluación de resultados, el impulso de programas compensatorios focalizados en determinadas poblaciones-meta, la modernización de los sistemas de información para la gestión, los cambios en las modalidades de financiamiento educativo, la búsqueda de una mayor participación de los miembros de la comunidad y la movilización de todos los actores de la sociedad en torno al proceso educativo.

Estos cambios han provocado un aumento significativo de la demanda por formación y capacitación del conjunto del personal educativo y, en particular, de los responsables de la gestión y administración en los diferentes niveles del sistema escolar. Las dificultades para efectuar un cambio institucional son muy fuertes, debido particularmente a la arraigada cultura burocrática que caracteriza a las administraciones tradicionales de la educación, a la percepción del cambio como una amenaza a la estabilidad de las situaciones tradicionales y a la ausencia de un esquema definitivo y completo, que pueda ser aplicado en reemplazo del esquema prevaleciente. Una característica de los nuevos esquemas de gestión de instituciones es, precisamente, su dinamismo y su flexibilidad para adaptarse a situaciones diferentes y cambiantes.

En este marco, la oferta de formación del conjunto de los actores vinculados al cambio educativo existente en la región es una oferta dispersa, que responde a menudo a demandas puntuales y que mantiene muchas de las características tradicionales en cuanto a enfoques y modalidades de acción, tales como la oferta homogénea para públicos y grupos diversos, la modalidad privilegiada del curso, los esquemas presenciales, el énfasis en los aspectos teóricos, la capacitación fuera del lugar de trabajo, y la falta de sistematicidad y continuidad en el tiempo.

A fin de avanzar en la identificación y afinamiento de algunas ideas-fuerza en torno a la formación de recursos humanos para la gestión de la transformación

educativa en la región, el IPE UNESCO Buenos Aires organizó entre 1998 y 1999 diversos foros especializados de discusión y consulta. Cada uno de estos foros centró su atención en un grupo objetivo considerado clave en dicha gestión: planificadores y gestores de la educación a nivel central e intermedio, equipos escolares y agentes educativos a nivel local, y comunicadores.

- El primer Foro - "La formación de recursos humanos para la gestión educativa en América Latina"- se realizó el 11 y 12 de noviembre de 1998, y convocó a tres grupos de invitados: (i) representantes de Ministerios de Educación, (ii) investigadores dedicados al estudio de los procesos de transformación educativa, y (iii) responsables de programas de formación de administradores y gestores de la educación. Asistieron, además, los participantes del primer curso regional del IPE Buenos Aires sobre planificación y formulación de políticas educativas, que estaba precisamente en desarrollo en esos momentos.

- El segundo Foro - "Gestión de la transformación educativa: Requerimientos de aprendizaje para las instituciones"- se realizó entre el 16 y el 18 de marzo de 1999 con la participación de más de 50 personas, provenientes de distintos países de la región, involucradas en: (i) experiencias educativas innovadoras, tanto dentro del aparato escolar como de programas de educación comunitaria y no-formal, (ii) actividades de investigación en torno a la formación/capacitación de educadores y equipos escolares, y (iii) actividades de asesoría o apoyo técnico a experiencias innovadoras en este terreno.

- El tercer Foro - "Gestión de la transformación educativa y estrategias de comunicación: Requerimientos de aprendizaje para los comunicadores"- se realizó el 22 y 23 de marzo de 1999. A este foro fue invitado un conjunto de instituciones y personas vinculadas, en los diversos países, a actividades de información, comunicación y divulgación, provenientes de programas y actividades (i) gubernamentales, de carácter nacional o subnacional, (ii) organismos sindicales y gremios docentes, (iii) organismos no-gubernamentales y empresa privada, y (iv) medios masivos de comunicación, incluyendo prensa, radio y televisión.

La metodología diseñada para estos foros incluyó, en todos los casos, una sesión final, más cerrada, con la asistencia de un grupo selecto de participantes, en la que se buscaba reflexionar colectivamente sobre los puntos principales tratados en el foro así como recabar sugerencias y propuestas que pudieran servir de insumos al IPE para definir las estrategias y modalidades más adecuadas de formación de recursos humanos en cada ámbito.

Esta publicación recoge las presentaciones y conclusiones del tercero de estos foros, en tomo a la "Gestión de la transformación educativa: Requerimientos de aprendizaje para los comunicadores". En él participaron 33 personas provenientes de nueve países de la región y de España (ver Participantes en anexo), involucradas en experiencias diversas de comunicación en apoyo a procesos de transformación

educativa, tanto desde el Estado como desde la sociedad civil, desarrolladas a través de medios masivos -prensa, radio y televisión- o bien de boletines, revistas, video, y redes informáticas.

La carta de invitación y, posteriormente, las notas metodológicas enviadas a los participantes, proponían aprovechar este foro para una reflexión colectiva que se planteara preguntas como las siguientes:

- ¿Cuáles y de qué tipo son los aprendizajes (conocimientos, habilidades, valores, actitudes) que necesitan hacer quienes se proponen intersectar educación y comunicación, y hacer de la comunicación una herramienta fundamental, dentro de una estrategia de cambio educativo a los distintos niveles?
- ¿Cómo y cuándo se logran esos aprendizajes? ¿Qué de todo ello puede ser enseñado (en la edad adulta) y qué debe o sólo puede aprenderse por otras vías (la práctica, la reflexión sobre la propia experiencia, el intercambio horizontal y el inter-aprendizaje entre pares, pasantías, lecturas o autoestudio, etc.?) ¿Cuál es el papel y la contribución específica de las nuevas tecnologías en este proceso de formación?
- Para aquello que puede ser enseñado, ¿cuáles son los requerimientos, los contenidos, las estrategias, las modalidades, los métodos y enfoques más apropiados y efectivos, en cada caso? ¿Cuáles son las vías más adecuadas para hacer de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación un objeto en sí mismo de aprendizaje por parte de los agentes educativos?
- ¿Qué funciona y qué no funciona, para qué sujetos, con qué objetivos, en qué contexto y en qué condiciones?
- ¿Qué pueden aportar a la reflexión en torno a estas preguntas las experiencias innovadoras que, en esta intersección entre información/comunicación y educación, vienen llevándose a cabo en la región, tanto a nivel gubernamental como no-gubernamental, tanto públicas como privadas, tanto dentro como fuera del aparato escolar?

Para la reflexión y el debate se decidió adoptar como referencia un conjunto de experiencias seleccionadas, provenientes de diferentes países hispanoamericanos, todas ellas consideradas innovadoras en aspectos o dimensiones específicas.

El foro se organizó en torno a cuatro paneles, en los que participaron varios expositores y uno o dos comentaristas, seguidos de discusión abierta (ver Programa en anexo). Por razones de espacio, la presente publicación incluye únicamente las intervenciones de los expositores, junto con una breve síntesis del panel hecha por el respectivo moderador o moderadora.

Este texto, que debe verse sobre todo como un documento de trabajo, quiere ser una invitación abierta a ampliar y profundizar la reflexión iniciada en este foro en torno al papel de los comunicadores en los procesos de transformación educativa. De hecho, el propio foro ratificó la importancia y la fertilidad del diálogo entre educadores y comunicadores. En este sentido, los participantes destacaron y valoraron altamente esta oportunidad y este espacio propiciado por el IIPE Buenos Aires.

A Modo de Síntesis

por Juan Carlos Tedesco y Rosa María Torres

Este foro se propuso analizar el proceso de innovación educativa a un doble nivel y con un doble objetivo: (a) identificar elementos para definir estrategias que permitan fortalecer la gestión de las innovaciones a nivel local, tanto dentro como fuera del sistema escolar, y (b) identificar elementos para definir una política destinada a promover eficazmente la innovación desde la administración educativa central.

Las experiencias presentadas y los debates sostenidos en el foro pusieron de manifiesto la enorme complejidad de los procesos de cambio educativo a nivel micro-institucional. Ciertamente, lo micro no es menos complejo que lo macro, y toda política de impulso a la innovación educativa debería partir por reconocer esta complejidad. La innovación eficaz no descansa en un único factor o dimensión, sino en la interrelación de variables de tipo organizativo-institucional, pedagógico, político y económico-financiero.

Este reconocimiento debería ser asumido también por los propios innovadores. Precisamente, el foro permitió apreciar que la complejidad no suele estar presente en el diseño de la intervención pensada como innovadora. Por lo general, ésta surge y se centra en una determinada variable dominante: un método pedagógico, un objetivo social o político, una modalidad institucional. El propio desarrollo del proyecto, sin embargo, exige que, en algún momento, se asuman las otras variables. De hecho, gran parte de las dificultades que se presentan en los procesos de innovación en el campo educativo tienen que ver con la dificultad para incorporar, e incluso percibir la importancia de, los factores que se consideraron secundarios en el diseño del proyecto original.

El propio foro permitió corroborar que la eficacia y la sustentabilidad de la innovación están directamente relacionadas con la mayor o menor capacidad para asumir la complejidad de los procesos de innovación.

Se perfilaron al menos cuatro ámbitos de sustentabilidad:

1. sustentabilidad política

Para que una innovación pueda ser sostenida en el tiempo y enriquecida en su desarrollo, es necesario que tengan lugar algunos procesos de carácter político. Estos se refieren principalmente a:

a) La visibilidad de la innovación. Desde el punto de vista político, la innovación no puede permanecer oculta o ignorada durante mucho tiempo.

b) El logro y presentación de resultados, tanto cualitativos como cuantitativos, como elemento clave de dicha visibilidad.

c) La necesidad de expandir la innovación y pasar a escalas más amplias en términos de coberturas, resultados e impacto.

d) El desarrollo de alianzas que fortalezcan el compromiso con la innovación, tanto entre los actores que intervienen en el proceso de innovación como entre ellos y los actores externos.

2. sustentabilidad científica

Toda innovación tiene, explícita o implícitamente, una base teórica y científica que fundamenta el proyecto. Las exposiciones y discusiones en el foro sugieren que uno de los factores que contribuye al bajo nivel de sustentabilidad de las innovaciones es el escaso grado de consenso científico que existe en el ámbito de las ciencias de la educación. Desde un punto de vista más operacional, los análisis y las discusiones enfatizaron la necesidad de introducir en las innovaciones actividades regulares de evaluación de resultados y de ajustes al proyecto en función de dichos resultados, como una de las formas más adecuadas de incrementar los niveles de sustentabilidad desde el punto de vista científico.

3. sustentabilidad institucional

La fortaleza o debilidad de la dimensión institucional de las innovaciones constituye una variable muy importante para garantizar su carácter sustentable. En este aspecto, los debates del foro destacaron tres aspectos principales (a) el tema del liderazgo: el estilo personal de liderazgo, la articulación entre el líder y los otros actores, las modalidades de trabajo en equipo, las formas institucionales de participación, etc., son elementos claves a la hora de analizar la dinámica interna de la innovación; (b) la relación entre la institución que lleva a cabo la innovación y la institución central con la cual se articula ésta; las experiencias analizadas pusieron de manifiesto que el fortalecimiento institucional es necesario no sólo a nivel local sino también a nivel central; y (c) la articulación entre los agentes internos y los agentes externos (consultores, expertos, etc.); numerosas innovaciones se apoyan en la asesoría y el financiamiento externo, lo cual establece una relación especial entre ambos actores que amerita ser explorada con mayor detenimiento.

4. sustentabilidad financiera

El foro puso de relieve una significativa ausencia (en algunos casos hasta se podría hablar de resistencia) de la dimensión financiero-presupuestaria en la planificación y análisis de las innovaciones. El financiamiento es percibido como algo externo a la innovación y no como una variable que puede condicionar su propia viabilidad, así como el tamaño de la intervención y su ritmo de ejecución.

A partir de estas consideraciones, el foro analizó las características que podría asumir una política de innovaciones educativas. Al respecto, se identificaron al menos cuatro aspectos importantes:

a) En primer lugar, el reconocimiento de que la capacidad de innovar está desigualmente distribuida y que, por lo tanto, un rasgo esencial de toda política de innovación educativa debería ser el fortalecimiento de la capacidad de innovar entre los actores que se desempeñan en ámbitos más desfavorables y de pobreza.

b) En segundo lugar, la importancia de los incentivos para la innovación, tanto desde el punto de vista de su carácter (incentivos materiales, simbólicos, administrativos, etc.) como de su origen (externo o interno a la innovación).

c) En tercer lugar, el importante rol de la universidad, en la promoción de la innovación, en la investigación en torno a los alcances de los diferentes marcos teóricos, así como en la inclusión de la capacidad de innovar entre las competencias básicas a ser desarrolladas en la formación inicial de los profesionales de la educación.

d) En cuarto lugar, la atención al diseño de un adecuado sistema de información para el seguimiento y apoyo a las innovaciones. Al respecto, se insistió en la importancia de los instrumentos metodológicos -registro de procesos, historias de vida, bancos de datos, etc.- que permitan tomar decisiones apropiadas a las necesidades de los procesos innovadores. Se reconoció asimismo que la disponibilidad y la utilización de las nuevas tecnologías de información constituye una necesidad ineludible. Finalmente, se enfatizó la importancia de trabajar a escala regional e internacional, particularmente a fin de permitir la circulación de la información en torno a experiencias en marcha.

e) En quinto lugar, la importancia de la formación de los actores involucrados en procesos de innovación. Se insistió en la necesidad de que la formación de los actores locales adopte, ella misma, modalidades innovadoras, ofreciendo un menú variado de opciones, tales como cursos, pasantías, visitas de estudio, talleres, tutorías, a través de modalidades presenciales y a distancia. En cuanto a los contenidos de la formación, se enfatizó la necesidad de incluir tanto aspectos de carácter técnico como determinadas competencias "relacionales" tales como el liderazgo, la capacidad de comunicación, la capacidad de trabajar en equipo, de resolver conflictos, de anticipar y resolver problemas. La dimensión ética también aparece como una dimensión importante en la formación, entendida sobre todo en términos de compromiso con la tarea.

Las deliberaciones del foro también aludieron al papel de las agencias internacionales, cuyas funciones básicas fueron identificadas alrededor de tres grandes áreas: el financiamiento, el acceso y la diseminación de información, y la organización de espacios de encuentro e intercambio entre los actores involucrados en la temática y la acción innovadora en el ámbito educativo.

Panel 1: Algunas experiencias de innovación en la región

Moderador

Emilio Tenti Fanfani, Argentina

Expositoras

María Elena Guerra , CONAFE, México

María Bethencourt, Fe y Alegría , Venezuela

Alejandra Medina, Programa de las 900 Escuelas, Chile

Comentarista

Fabrizio Caivano, España

Sobre el panel

por Emilio Tenti Fanfani

En el panel se presentaron tres experiencias latinoamericanas de educación básica que tienen algunas características comunes: su extensión significativa, su continuidad en el tiempo, un interés particular en beneficiar a los niños y niñas de sectores más desfavorecidos del campo y la ciudad, y un cierto reconocimiento en el contexto latinoamericano.

Por otra parte, cada una de ellas tiene una especificidad que la vuelve interesante. El Programa de las 900 Escuelas que implementa el Ministerio de Educación de Chile apunta a reforzar las capacidades y recursos de los establecimientos escolares que tienen el más bajo rendimiento en materia de aprendizaje. El programa es citado como un ejemplo de política educativa preocupada por la equidad y como tal podría ser tipificado como un clásico ejemplo de programa “compensatorio”, más allá de las discusiones originadas alrededor de esta categoría.

A su vez, los programas del CONAFE (Consejo Nacional de Fomento Educativo) de México incorporan como elemento central de la estrategia educativa el respeto por la diversidad lingüística, cultural y étnica que caracteriza a la población mexicana,

en especial aquella que habita en las regiones más alejadas de los grandes centros urbanos más desarrollados del país.

Por último, la acción educativa de Fe y Alegría, presente en varios países de América Latina, es un claro ejemplo de cómo es posible ofrecer educación básica de calidad a sectores populares del campo y la ciudad a través del esfuerzo de una asociación civil sin fines de lucro que es capaz de agregar un plus de compromiso y profesionalismo a los recursos públicos que se invierten en el sector.

En todos los casos, los programas desarrollan intervenciones orientadas a potenciar las capacidades de los maestros tanto en términos de competencias técnicas como de respeto por la diversidad y también de actitudes y expectativas de los docentes en relación con las posibilidades de aprendizaje de los niños de sectores socialmente desfavorecidos.

En todos los casos se señaló también que la estrategia de capacitación docente que garantiza mejores resultados es aquella que se realiza con los docentes en servicio, se basa en su propia experiencia y se centra en los problemas y dificultades que deben resolver en su tarea cotidiana en las aulas.

En el debate quedó en claro también que el cambio de escala de una innovación plantea dilemas difíciles de resolver, en especial cuando se quiere mantener ciertos estándares de calidad en los procesos y productos educativos. Esto es particularmente complejo cuando se trata de lograr objetivos educativos tales como el desarrollo de la creatividad. En estos casos, la introducción de la lógica de investigación en el aula y todo lo que ella comporta en términos de aventura, emoción, incertidumbre, puede constituir un recurso pedagógico válido pero que a su vez tiene costos en términos de capacitación docente, equipamientos, etc.

Algunas intervenciones recordaron que la innovación educativa hoy supone un cambio de énfasis de la enseñanza al aprendizaje (del docente que enseña al alumno que aprende); que no existe un modelo único de formación docente como no existe una única forma de inteligencia y que todas deben ser desarrolladas en forma armónica; que no solo la escuela educa, sino que lo hacen todos los ámbitos de vida que estructuran la experiencia de las personas (la "comunidad educa"); y que la reflexividad debería ser un ingrediente que acompaña tanto las acciones individuales como los programas públicos de intervención.

La discusión dejó en claro que, para sostenerse, las innovaciones requieren no sólo habilidades y competencias creativas en los sujetos (maestros, directivos, alumnos, etc.) sino también determinados mecanismos institucionales que induzcan a la innovación. En este sentido se señaló que se precisa un nuevo paradigma organizativo que dé sentido a las transformaciones requeridas. El tema es cómo articular estrategias de formación de capacidades técnicas y crítico-reflexivas en las personas y al mismo tiempo fortalecer las capacidades institucionales (reglas

y recursos) de las escuelas, en especial aquellas que se orientan a satisfacer las necesidades básicas de aprendizajes de los grupos más pobres y vulnerables.

MÉXICO: FORMACIÓN DEL DOCENTE COMUNITARIO EN CONAFE

por María Elena Guerra

Introducción

El sistema educativo nacional en México establece nueve años de educación básica gratuita y obligatoria. El interés en que la población rural reciba una educación de calidad y pertinente fue la base para que en 1972 se creara el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) a fin de diseñar y operar programas educativos alternativos para la población rural que habita en localidades de 150 habitantes o menos. En 1990 inicia la atención a las hijas e hijos de los trabajadores agrícolas, mestizos e indígenas, que emigran en busca de subsistencia a las regiones agrícolas con tecnología de punta y que se encuentran, prioritariamente, al noroeste del país. En la perspectiva de brindar opciones educativas adecuadas a los requerimientos específicos de la población infantil que atiende CONAFE, se diseñó la Modalidad Educativa Intercultural para la Población Infantil Migrante (MEIPIM). Son autores de la propuesta: Laura Álvarez Manilla, Abel Bonilla Pérez, Teresita del Niño Jesús Garduño Rubio, Olivia González Campos, Jaime González Vázquez, Ma. Elena Guerra y Sánchez y Lucía Rodríguez Mckeon.

El éxito de una propuesta de intervención pedagógica se basa fundamentalmente en la capacidad docente para concretarla y enriquecerla en función de los contextos específicos en que se desarrolla. Por eso, la formación de los Instructores Comunitarios cobra gran importancia dentro del MEIPIM¹.

1. La práctica docente en los grupos escolares de niños y niñas migrantes

La dinámica escolar dentro de los grupos de niños migrantes dista mucho de lo que tradicionalmente se observa en muchas aulas dentro de México: el encuadre de tiempo, la asistencia de los niños, sus actitudes, comportamientos, expectativas, motivaciones e intereses en torno al aprendizaje, la heterogeneidad cultural, étnica y lingüística de quienes lo conforman, varían sensiblemente en comparación con las características de un grupo escolar regular. La vida en el aula dentro de un grupo escolar de niños migrantes nunca es "estable", siempre está en movimiento;

1- Son autores de la propuesta: Laura Álvarez Manilla, Abel Bonilla Pérez, Teresita del Niño Jesús Garduño Rubio, Olivia González Campos, Jaime González Vázquez, Ma. Elena Guerra y Sánchez y Lucía Rodríguez Mckeon.

ellos ingresan y se van en distintos momentos del ciclo escolar agrícola, se incorporan poco a poco y el encuadre de duración de las sesiones diarias se ve afectado por un sinnúmero de situaciones que hacen difícil garantizar un período de trabajo homogéneo.

Hacer frente a la realidad de dichos grupos escolares requiere el desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que, más allá de la simple aplicación de una “receta de intervención didáctica”, permitan el desarrollo de una práctica docente que reconozca la diversidad como una ventaja pedagógica. Esto implica problematizar las creencias y valores implícitos que poseen los aspirantes a Instructores Comunitarios así como generar estrategias que los pongan en contacto con las necesidades, expectativas, formas y estilos de aprendizaje de los niños migrantes.

La práctica docente es un hacer que implica un proceso permanente de toma de decisiones frente a situaciones específicas donde, sopesando diversas alternativas, se eligen determinados cursos de acción. Es a partir de la carga valorativa e ideológica que sustenta sus creencias e ideas que el docente valora las situaciones en el aula, se relaciona con el objeto de conocimiento, elige, selecciona y organiza los contenidos educativos, diseña experiencias de enseñanza y de aprendizaje, interactúa con los alumnos, evalúa y resuelve conflictos.

2. Una formación centrada en competencias para la actuación en contextos de diversidad

El Programa de formación docente del MEIPM debe propiciar en el aspirante a Instructor Comunitario el desarrollo de un conjunto de competencias que favorezcan un pensamiento flexible y abierto para:

- planificar y adecuar permanentemente su intervención educativa en función de las necesidades y contextos específicos de cada grupo escolar;
- diagnosticar, observar y evaluar a niños y niñas en el reconocimiento de la diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje y patrones de comportamiento;
- propiciar situaciones de aprendizaje cooperativo y actividades de mediación y ayuda pedagógica que recuperen la diversidad como ventaja pedagógica;
- intervenir en la resolución de conflictos y la regulación de la diferencia en el aula;
- desarrollar experiencias de aprendizaje que permitan articular los contenidos escolares en la resolución de problemas de su vida cotidiana a través del juego;
- comprender la perspectiva de integración curricular tejida en los Proyectos;
- desarrollar la habilidad de enriquecer o modificar los Proyectos para que respondan a la realidad de su grupo de niños y niñas;

- desarrollar habilidades cognitivas que le permitan reflexionar en torno a su propio aprendizaje y diseñar herramientas para seguir aprendiendo.

Enfoque metodológico

En el MEIPM compartimos la idea de que la formación es aquel proceso que resulta de habernos cuestionado nuestras certezas. Es dudar de nuestras ideas y creencias al escuchar y compartir con los otros nuevas perspectivas. La formación sirve cuando nos permite comprender mejor nuestras circunstancias, para encontrar fórmulas para actuar frente a una realidad que se convierte en un problema-reto a descubrir e interpretar. Para que ello se dé es necesario que la figura docente, a la par de poseer un amplio repertorio de estrategias didácticas para enseñar eficazmente, se encuentre motivado para estimular intelectualmente a sus alumnos.

La docencia implica una relación afectiva en donde es fundamental la imagen del otro. La práctica docente está determinada por dos cuestiones: las concepciones y el saber hacer. En el diseño del Programa de Formación Docente previmos que éste pudiera enfrentar ambos aspectos.

Niños y niñas migrantes son capaces de aprender. Sólo con este convencimiento el Instructor podrá desarrollar una expectativa positiva hacia ellos y hacia su capacidad como docentes. Para realizar eficazmente tareas de enseñanza y aprendizaje es fundamental que el agente educativo reconozca al sujeto educativo específico, sus necesidades, deseos y posibilidades.

Estructura curricular, duración y organización

El Programa de Formación Docente tiene cuatro momentos: 1. inicial e intensivo, 2. permanente durante la práctica docente. 3. intermedio, a mitad del ciclo escolar agrícola y 4. de actualización, entre los ciclos escolares. El Programa se encuentra estructurado en siete módulos de aprendizaje. La duración de cada módulo varía en función de la extensión de la temática que se aborda, tomando como base sesiones de 9 horas de trabajo diariamente de lunes a sábado. La Capacitación Intensiva dirigida al Aspirante a Instructor Comunitario (AIC) dura entere once y doce semanas.

Se conforman grupos con un máximo de 15 integrantes por Capacitador.

Se procura que la formación de grupos sea heterogénea, incluyendo Aspirantes de distintas edades, regiones, culturas y niveles de estudios, para que vivan y reconozcan la riqueza de la diversidad y de la interacción.

Pretendemos desarrollar en los Instructores la capacidad de ubicar dentro de su acción docente la intencionalidad del trabajo que realizan, así como la interacción de lo social, lo cultural y lo afectivo. Estamos convencidos que la claridad en la tarea y la reflexión en torno a las acciones con respecto a propósitos definidos

favorecerá en los docentes una mayor comprensión y organización de sus actitudes y acciones, lo que redundará en un desempeño más competente.

Para favorecer la autoestima en los niñ@s migrantes se requiere que los Instructores se autoestimen también, se perciban autosuficientes, capaces de autorregularse, de ser creativos y de tomar iniciativas para reorientar su aprendizaje.

A lo largo de la capacitación se despierta en los sujetos la necesidad de diseñar sus propias actividades o experiencias y someterlas a discusión con sus compañeros. Es necesario propiciar que identifiquen cómo y qué aprenden para que puedan aplicar estos procesos de manera consciente a nuevas situaciones. Una situación de aprendizaje implica la utilización de procesos superiores de pensamiento que van más allá de las respuestas inmediatas. Así pues, en el aula el Capacitador anima a los Instructores a establecer metas a corto plazo y los apoya para conseguirlas. Se fomenta así la necesidad de revisar y modificar los objetivos en función de las circunstancias, esto es, diferenciar las metas reales de las no útiles o factibles.

El Capacitador anima al Instructor a buscar lo que hay de novedoso en la tarea, novedad que implica mayor grado de complejidad. En una situación de aprendizaje es posible fomentar la curiosidad intelectual, la originalidad y la creatividad o el pensamiento divergente. Para ello se promueven discusiones en grupo sobre la forma de resolver las actividades, se potencializan las respuestas creativas y los diferentes caminos para obtener soluciones. El Capacitador ayuda al Instructor a tomar conciencia de que puede tener un conocimiento objetivo de sí mismo y de su potencial de cambio.

El docente debe ayudar al estudiante a entender los sucesos de la vida y la reflexión sobre los mismos (interiorización), a expresarse con un lenguaje propio, a interiorizar sus propios procesos, tanto en la actividad escolar como extraescolar².

Queremos que el trabajo docente que realicen los Instructores llegue a los alumnos, y que los conceptos que adquieran sean producto de la reflexión interna, mediada por experiencias oportunas y significativas en interacción con el docente y los otros (compañeros, niños o comunidad).

Uno de los principios de la propuesta metodológica del CONAFE tiene relación directa con la heterogeneidad entre los niveles y ritmos de aprendizaje de los educandos. Aún cuando respetamos y creemos en la posibilidad individual de aprendizaje y desarrollo, consideramos relevante hacer uso óptimo de la proximidad cognitiva de los educandos, mediante las interacciones entre compañeros³.

2- Prieto, D. Modificabilidad cognitiva, España, Bruño, 1990.

3- Díaz, C., Galván, M., Guerra y S.: Diplomado en Desarrollo Cognitivo. El Aprendizaje Mediado en la Formación de los Capacitadores Tutores de CONAFE, México, 1996.

Las estrategias relevantes durante el proceso de Capacitación Intensiva son:

- Las prácticas en campo: Hay dos salidas a campo, cada una con una duración mínima de tres días. Aquí se plasma lo visto en la capacitación, especialmente lo referente a su labor docente. A fin de que los Instructores se ubiquen y conozcan el contexto en toda su diversidad, en la primera práctica se observa a un Capacitador Tutor o a un Instructor en trabajo directo con los alumnos, así como la comunidad o el campamento. En la segunda visita, el Aspirante organiza su trabajo tanto con los alumnos como con los habitantes del campamento o la comunidad. Después de cada práctica, las experiencias y resultados obtenidos son analizados y evaluados para conocer el avance individual y de grupo.
- El taller de proyectos: A partir del tercer módulo, se desarrolla el Taller de Proyectos en el que los Instructores Comunitarios se familiarizan con los proyectos del MEPM y los analizan a la luz de las diversas temáticas que se desarrollan en los módulos de aprendizaje, identifican de qué manera se propone la integración de los ejes curriculares y el desarrollo de competencias, y desarrollan la capacidad de adecuarlos y enriquecerlos en función de los intereses y necesidades de aprendizaje de los niños y las niñas.
- Los materiales de Capacitación:
 - *Guía del Capacitador Tutor* conformada por: Introducción al programa dirigida a los Capacitadores, Mapa Curricular de la Capacitación a Aspirantes a Instructor Comunitario, y Programación Detallada para la capacitación a Instructores.
 - *Cuaderno de Trabajo para el Aspirante a Instructor Comunitario*. Contiene ejercicios, guiones de análisis y lecturas para el Aspirante.
 - *Cuademillo de Seguimiento al Aspirante a IC* para apoyar su autoevaluación.
 - Videos para apoyar la comprensión del enfoque metodológico, las características de los niños y las niñas, y la referencia a un modelo en un contexto real.
 - *Guía para el Instructor Comunitario*. Explica la propuesta educativa, el trabajo del Instructor y la forma de intervenir como mediador. Contiene orientaciones puntuales acerca de qué, cómo y cuándo realizar intervenciones con los niños con una pedagogía intercultural.
 - *Fichas de Trabajo* diseñadas tomando en cuenta las características de niños y niñas migrantes. Las utiliza el Instructor para orientar las actividades directas o indirectas que requiere el niño y la niña para acceder al conocimiento y desarrollo de competencias.
 - *Proyectos*. Son la propuesta didáctica fundamental que orienta su función docente.

La Guía del Capacitador Tutor es el instrumento orientador durante la formación inicial. La programación es flexible, ya que se pretende adecuar los contenidos a las posibilidades de los Aspirantes y los Capacitadores, al avance de la capacitación y a los propósitos establecidos. Cada módulo está organizado en ejes temáticos, con propósitos a lograr, documentos y materiales a utilizar, y tiempo en que se espera desarrollar. Cada eje temático tiene cuatro momentos metodológicos:

- (a) actividad inicial: Se busca hacer evidentes, para el Aspirante a Instructor y el Capacitador, los conocimientos previos e hipótesis sobre el contenido en estudio.
- (b) actividad de búsqueda de información: Ampliación o rectificación de las hipótesis iniciales. Las actividades inciden en situaciones de investigación (uso de guiones de lectura, entrevistas, observaciones con guiones a situaciones de aula en comunidad o a través de videos, foros o conferencias, visitas, exposiciones de los propios Aspirantes, y análisis de las propias participaciones con apoyo de grabaciones).
- (c) aplicación de la información obtenida: Se pretende que los Instructores y Capacitadores apliquen los conceptos construidos y las habilidades desarrolladas. Hay también actividades individuales, para que los Aspirantes reconozcan sus avances personales y detecten lo que requieren continuar aprendiendo.
- (d) toma de conciencia de lo aprendido: Se pretende la elaboración de estrategias generalizables a diversos momentos de la labor que realizarán, es decir, ir más allá de la solución inmediata a un problema particular.

En las sesiones de evaluación de los ejes temáticos los Aspirantes identifican causas y formas en sus propios procesos de aprendizaje, y expresan sus reflexiones en torno a lo aprendido.

6. Evaluación y seguimiento

Dentro del programa de formación se considera fundamental desarrollar la capacidad en los aspirantes de reflexionar sobre su proceso de aprendizaje, en el entendido de que ello propiciará que lo aprendido pueda transferirse a su labor en el aula.

Al finalizar cada módulo se desarrolla una asamblea de evaluación del módulo. Se pretende que los Aspirantes analicen de manera individual y colectiva su nivel de desempeño en relación a las competencias planteadas dentro del módulo, a fin de registrarlas dentro del Cuadernillo de Evaluación del AIC.

Es importante mencionar dos puntos que hemos tratado de cuidar: la búsqueda de congruencia metodológica con los principios teóricos de corte socioconstructivista que utilizamos como marco referencial, y la importancia de que quien enseña

conozca el objeto de conocimiento y disponga de experiencias de aprendizaje mediado, con una secuencia que posibilite al aprendiz interactuar (en un plano teórico) con el objeto de conocimiento desde las hipótesis que posea sobre él, para construir nuevas ideas.

Sabemos, asimismo, que ningún conocimiento se construye en una sola sesión de trabajo, por lo que durante el tratamiento de todos los contenidos de la capacitación, inicial y continua, se siguen abordando los mismos conceptos y competencias, para poner al alumno (Aspirante o Instructor) ante situaciones que posibiliten un acercamiento sistemático con el conocimiento.

El seguimiento que estamos realizando en forma puntual en cinco Estados, por medio de visitas a los campamentos de migrantes y con la observación del tratamiento que le dan a los casos de estudio de niños y niñas que analizan en las Reuniones de Tutoría, nos indica que los Instructores han hecho suya la propuesta del MEIPM, tienen clara la tarea y han interiorizado la importancia y fortaleza del trabajo en la diversidad.

Todavía falta que los docentes enriquezcan más los Proyectos, para responder a la diversidad de edades y género, principalmente. Será durante los diferentes momentos de la formación permanente e Intermedia en donde se apoyarán estos aspectos.

VENEZUELA: LA EXPERIENCIA FORMATIVA DE FE Y ALEGRÍA

por María Bethencourt

En 1955, en Caracas, nace Fe y Alegría. Se define hoy como “un movimiento de Educación Popular, que nacido e impulsado por la vivencia de la Fe Cristiana, frente a situaciones de injusticia, se compromete con el proceso histórico de los sectores populares en la construcción de una sociedad justa y fraterna” (XV Congreso Internacional, Venezuela, 1984).

Fe y Alegría se ha extendido a otros 11 países de la región. En Venezuela atiende a 264.434 alumnos de educación preescolar, básica, diversificada profesional, educación de adultos y jóvenes excluidos del sistema educativo formal. Cuenta con 6.064 docentes diseminados en 171 centros educativos y 24 emisoras de radio y oficinas de atención comunitaria.

La experiencia de formación docente data de 1960, con la creación de la Escuela Normal en Barrio Unión de Petare (Caracas) y con la fundación, en 1972, de la Normal Nueva América en Maracaibo. Esta última experiencia influyó extraordinariamente en los procesos de renovación pedagógica de la institución y marcó pautas para posteriores experiencias de formación docente.

Para atender adecuadamente las exigencias de formación de Fe y Alegría, y para apoyar, sistematizar y socializar los procesos formativos que se llevan a cabo en las diferentes escuelas y zonas del país, se funda en 1991 el Centro de Formación Padre Joaquín, adscrito a la Dirección Nacional.

Programas de Formación del Centro de Formación Padre Joaquín

- Programa de profesionalización de docentes en ejercicio Este programa se lleva a cabo en convenio con la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez y culmina con la obtención de la Licenciatura en Educación otorgada por dicha Universidad. Los participantes se organizan en equipos de estudio y sistematización, preferentemente por escuelas. La metodología de estudio privilegia la reflexión del ser docente y de su práctica pedagógica y comunitaria, la recuperación crítica de los aprendizajes adquiridos en experiencias formativas previas tanto formales como no formales, la socialización y análisis de dichas experiencias, y la gestión de proyectos de aprendizaje para enfrentar las situaciones problemáticas que los participantes encuentran en su hacer pedagógico, así como para adquirir los contenidos, habilidades, destrezas y valores según el perfil prospectivo del tipo de docente que cada uno se propone ser. Con este programa se espera que los participantes se vayan convirtiendo en los impulsores de los proyectos educativos de las escuelas, de modo que la validez de su formación se traduzca en impulso a la transformación de su escuela. El programa funciona desde 1984. Aproximadamente un centenar de licenciados han egresado de este programa; en la actualidad se encuentran inscritos 350 participantes de distintas regiones del país.

- Programa de formación permanente El objetivo de este programa es hacer realidad la propuesta educativa y social de Fe y Alegría de ir transformando paulatinamente sus escuelas en Centros Educativos de Calidad. Para ello acompaña, capacita y nutre con herramientas a los directores y docentes a partir de los problemas prácticos del acontecer cotidiano de las escuelas. Los énfasis formativos del programa son:

- Formación de directores de escuela: Creación de direcciones colegiadas. Se estimula en los directores el trabajo en equipo y su capacidad para gestionar colectivamente procesos pedagógicos de calidad en sus escuelas.
- Formación de valores: Pretende atender la dimensión humana del docente a través de encuentros y jornadas reflexivas organizadas en torno a temáticas específicas. Asimismo, estimula la reflexión docente en relación a la educación de valores tanto en el aula como en la escuela y la comunidad.
- Formación pedagógica: Busca proporcionar conocimientos y habilidades para la elaboración, implementación, revisión y reajuste de los Proyectos Educativos

de los Centros. También, ayudar a definir el modelo pedagógico correspondiente a las pretensiones educativas de dichos proyectos.

- Consolidación de los Centros Educativos Comunitarios: Fe y Alegría aspira a transformar sus escuelas en lugares para el aprendizaje y la convivencia democrática a partir de un modelo educativo desescolarizado, donde niños, niñas, jóvenes y comunidad experimenten formas distintas de aprender, recrearse, convivir y atender sus principales demandas de alimentación, salud y educación, con la participación activa de la comunidad y de las organizaciones vecinales más cercanas a la escuela. Esto supone promover espacios formativos dirigidos a docentes, directores, personal administrativo y representantes. Actualmente, la experiencia se desarrolla en 11 escuelas, las cuales han implementado el doble turno y la extensión del calendario escolar a 200 días de clases al año.
- Consolidación de equipos de docentes investigadores: Articulados en torno a líneas de investigación estructuradas sobre la base de problemáticas que urgen atención: lectura y escritura, pensamiento lógico matemático, terceras etapas (7º, 8º y 9º grados de Educación Básica) y educación de valores.

- Programa de publicaciones Sus objetivos son ofrecer un espacio para la socialización de las experiencias y conocimientos producidos por los propios maestros, y proporcionar materiales que sirvan de apoyo a los procesos de formación desarrollados por la institución. Las publicaciones son Revista Movimiento Pedagógico, Procesos Educativos, Materiales Educativos y Lecturas para Niños.

Otros programas de formación

- Formación de docentes iniciales del Instituto Universitario Jesús Obrero La experiencia comenzó en Octubre de 1998. Se trata de incorporar nuevos talentos a la educación mediante un proceso educativo inicial de tres años, bajo un régimen mixto de educación presencial y semi-presencial. Esta última, se dirige a maestros en ejercicio con escasa experiencia y formación pedagógica. Lo novedoso del proyecto radica en su diseño curricular, centrado desde el comienzo en la práctica, y en el ambiente de aprendizaje que intentamos crear. Se trata de proporcionar una experiencia formadora, similar a la que deseamos puedan los estudiantes ensayar una vez incorporados a las escuelas como docentes.

- Formación de los complejos educativos locales Fe y Alegría viene aunando esfuerzos para avanzar hacia la comunidad educativa por excelencia, estableciendo redes de apoyo entre sus escuelas y las escuelas del sector oficial, y promoviendo la definición de un gran Proyecto Educativo con la participación de la sociedad civil: empresarios, organizaciones comunales, centros culturales y dependencias formadoras del Estado.

El proyecto de profesionalización de docentes en ejercicio de Fe y Alegría-CEPAP⁴

Uno de los principales retos de este proyecto ha sido construir un desarrollo curricular coherente con los postulados de la formación docente, que hemos ido descubriendo a lo largo de estos diez años del programa.

Algunas de las preguntas que suelen hacerse los docentes cuando comienzan este proyecto son: ¿cómo se estudia en este sistema si no existen materias, no hay pensum, ni horarios de clase?, ¿qué es lo que tenemos que aprender?, ¿por dónde se comienza?, ¿cuándo sabemos que finaliza? Y ¿cómo se avanza?

Las interrogantes han supuesto clarificar, por una parte, cómo construir un currículum flexible e integrado, que considere los saberes de los docentes, la producción de nuevos conocimientos pedagógicos a partir de la práctica misma, la necesidad de dotar a los docentes de las principales habilidades y competencias propias de la enseñanza y del aprendizaje autónomo –el aprender a aprender– y, por otra parte, dignificar su ser persona –sujeto y actor– inquieto por los problemas de su medio, con capacidad para comprenderlos, transformarlos y construir, en consecuencia, una educación con sentido.

Este currículum sólo se puede desarrollar en un ambiente de aprendizaje altamente participativo, donde el docente-estudiante pueda llegar a tomar decisiones sobre los contenidos y métodos de su formación, experimentando, errando, cuestionando su práctica y clarificando en ese proceso el para qué de su acción.

La flexibilidad y la integralidad del currículum son necesarias dada la diversidad de sujetos y realidades a las que debe responder. Para nosotros es impensable un currículum que niegue la incorporación, como contenidos de estudio, del análisis de la realidad del momento, de las medidas y decisiones de carácter público que afectan al docente, a sus alumnos y a sus familias.

El proyecto se apoya en tres ejes: instrumental y de formación del ser del docente, proyecto educativo, y definición del rol profesional central.

1. Eje instrumental y de formación del ser persona del docente

Con este eje se pretende desarrollar un proceso de autoconocimiento personal a través de una serie de dinámicas dirigidas al crecimiento del ser de la persona, procurando la promoción de sus capacidades y el reconocimiento y valoración de sus potencialidades como ser humano. Se pretende que los participantes logren detectar sus deficiencias en cuanto a las herramientas de aprendizaje (escritura, lectura y razonamiento lógico) y a sus conocimientos, habilidades y competencias pedagógicas. Detectados sus problemas de formación, éstos se convierten en necesidades de aprendizajes que deben ser atendidas y subsanadas colectivamente.

4- Centro Experimental para el Aprendizaje Permanente de la Universidad Experimental Simón Rodríguez.

1.1. La formación del ser docente como persona

Si bien consideramos el desarrollo de los valores como un eje transversal de la formación profesional de los docentes, su promoción comienza con una reflexión de lo que somos y queremos ser como personas.

Sobre el docente pesa una exigencia social, pero también pesa una realidad que poco a poco lo ha deshumanizado: la sociedad lo percibe como el responsable del deterioro de la educación, pero su iniciativa o capacidad de inventiva se reduce a la transmisión de conocimientos previamente establecidos, sin mayor participación en la toma de decisiones vinculadas a los contenidos y métodos de la enseñanza y sin auténticos espacios para la reflexión y discusión de sus problemas prácticos, incertidumbres y certezas pedagógicas. En estos momentos nadie desea ser docente; lanzarse en esa aventura es atarse a una profesión “sacrificada”, “ingrata” y mal remunerada. Esta es la percepción que los docentes tienen de sí mismos y de su profesión. En consecuencia, mal puede un programa de formación docente, cuyo objetivo es la transformación de la práctica educativa en el aula, limitar su contenido al estudio estrictamente pedagógico e instrumental, sin tocar a la persona, sin discutir con los docentes su historia y sin analizar la problemática que viven como ciudadanos y ciudadanas de una clase social específica.

Con el estudio-reflexión del ser persona, inicia el proceso de profesionalización de los docentes. Previamente los equipos de participantes han debido transitar por una fase de conocimiento grupal y del sistema de aprendizaje que se intenta desarrollar. Los docentes se familiarizan con los propósitos generales del proyecto y la metodología de estudio, definen colectivamente las normas de funcionamiento y la pedagogía que prevalecerá a lo largo del proceso. Este resulta ser un momento muy significativo para los docentes-estudiantes, pues participan en la construcción misma del hacer de la profesionalización y permite la cohesión grupal necesaria para la animación y consolidación de espacios de formación autónomos, independientes de las jornadas regulares de estudio establecidas por el sistema.

Una vez concluida esta etapa, el proceso de estudio del ser se visualiza así:

a) Encuentro con la persona y su cultura: En este momento se trata de hacer conscientes las experiencias más significativas vividas como persona, a través de la elaboración de la autobiografía personal del participante. El modo como nos educaron nuestros padres, ciertas vivencias de la infancia y la adolescencia, la organización familiar y comunitaria, el sistema de relaciones, las normas y reglas establecidas en los distintos espacios de socialización vividos, forman parte de nuestro ser adulto actual.

La elaboración de la autobiografía y su socialización colectiva persigue una doble intención: el encuentro consigo mismo y la apropiación del proceso cultural experimentado. La elaboración de la autobiografía constituye el primer esfuerzo de sistematización realizado por los participantes en la profesionalización.

b) Crecimiento y desarrollo del ser persona: la búsqueda de una vida con Se hace necesario profundizar en ciertas creencias y actitudes que cotidianamente se asumen sin mucha conciencia, con la finalidad de ir fortaleciendo el desarrollo pleno de la personalidad de los docentes.

Beatriz García⁵ ha señalado tres dimensiones a trabajar en el desarrollo de valores y el crecimiento personal de niños y jóvenes en la escuela, los cuales son útiles para organizar el contenido de la formación docente: autovaloración, descubrimiento del otro y búsqueda de la trascendencia. Desde la profesionalización docente, la autovaloración implica abordar ciertas temáticas de reflexión que inciden en la percepción que los docentes poseen de sí mismos. Siendo nuestros participantes mujeres en su mayoría, se hace necesario pensar y profundizar su rol en la sociedad y, en particular, en la educación. La problemática de género en este caso es ineludible, pues esta dimensión explica muchas dificultades vinculadas a la autoestima docente.

El descubrimiento del otro y del mundo supone una reflexión sobre cómo nos relacionamos con los demás, pero sobre todo supone un análisis del modo en que enfrentamos las situaciones conflictivas en nuestras familias, en el aula y en la escuela. Se trata de descubrir los valores y creencias que operan en las situaciones conflictivas vividas cotidianamente, detectando nuestros prejuicios y estereotipos formados a partir de la propia experiencia como sujetos sociales.

1.2 La formación del ser como aprendiz y como docente

Este eje deberá constituirse para el participante en un momento de fuerte cuestionamiento de su experiencia vivida como estudiante y de su práctica como docente. Se pretende que el participante transite por una etapa de des-educación, que le permita adquirir una visión crítica de cómo fue educado y cómo él educa, detectando durante el proceso de reflexión sus deficiencias como aprendiz y educador. Aquí visualizamos dos momentos de aprendizaje importantes:

a) *Recuperación crítica de la experiencia como aprendiz* Mediante esta recuperación se pretenden evidenciar los mecanismos de la cultura escolar que han operado en el proceso de aprendizaje del participante. El participante-docente es, en otro tiempo y contexto, el maestro que tuvo en el pasado; por eso es necesario pensar qué se conserva de esas prácticas pasadas, qué ha cambiado y cuáles son las fortalezas y vacíos existentes en el momento de ejercer la docencia.

El participante debe realizar una recuperación de su historia vivida en la escuela, el Liceo o la universidad: ¿qué maestros recuerdan y por qué?, ¿qué actividades impactaron?, ¿cuáles son los malos recuerdos?, ¿cuáles fueron los aprendizajes más significativos y por qué se visualizan como tales?, ¿cómo estaba organizada la escuela y el aula? Se trata de definir colectivamente las categorías de análisis, lo que constituye, a su vez, su segunda autobiografía personal.

5- B. García, Educación en Valores. Proceso Educativo en Preparación. Fe y Alegría. Venezuela. 1996.

La experiencia como estudiante debe ser interpretada y analizada con ayuda de algunas elaboraciones teóricas que permitan nutrir el conocimiento de la realidad vivida. La experiencia se ubica en un contexto histórico y en un sistema educativo concretos. Explicar los fenómenos vividos implica dialogar con esos contextos para poder llegar a conclusiones valederas.

Finalizado este proceso, los participantes, que han escrito, leído, resumido, analizado, conversado y presentado al colectivo el fruto de sus trabajos, han podido detectar sus principales dificultades como sujetos que aprenden, dando paso a un nuevo proceso de aprendizaje consistente en superar tales deficiencias en cuanto al saber escribir, leer, escuchar, hablar y pensar.

b) Recuperación crítica de la experiencia como docentes Esta se inicia con una reflexión sobre el sentido de ser educador. El propósito es lograr recuperaciones auténticamente críticas que conduzcan al participante a definir sus deficiencias pedagógicas y las posibles transformaciones y cambios que su propia práctica exige.

Difícilmente podríamos alcanzar este propósito sin antes iniciar con los participantes un proceso de fuerte cuestionamiento a lo que se dice y se hace dentro de las aulas de clase. Son muy importantes las dinámicas y lecturas de reflexión: los docentes observan y analizan clases simuladas, prácticas de aula de colegas ubicados en diversas escuelas, videos y películas sobre el ejercicio en clase, estudio de casos, etc. Las temáticas a trabajar en este momento son: vocación docente, concepción de educación; actitudes asumidas como docentes en las aulas, vacíos pedagógicos en la planificación, ejecución y evaluación de la enseñanza, actitudes ante los problemas en el aula, la escuela y la comunidad.

El participante necesitará confrontar los interrogantes surgidos del cuestionamiento al docente con lecturas y pensamientos pedagógicos que le ayuden a elaborar su propia teoría o visión acerca de la problemática docente y de la educación en general. Será desde esos análisis y reflexiones que los docentes podrán iniciar la sistematización de su práctica educativa.

2. Proceso de aprendizaje del eje Proyecto Educativo

Este eje constituye la formación fundamentalmente pedagógica de los participantes. En él incluimos el análisis y reflexión de aquellas dimensiones de la realidad que son los principales escenarios de acción de los participantes: el aula, la escuela y la comunidad, la realidad nacional y mundial. Se parte de la realidad más cercana del participante, la del aula, y se va ampliando su visión y comprensión de la misma.

2.1. Los aprendizajes obtenidos de la práctica en el aula

El aula se convierte en este momento en el punto de enlace entre el eje Proyecto Educativo y el eje instrumental. Se trata de animar el diseño de proyectos de aprendizaje cuyos objetivos sean mejorar la práctica en el aula y superar las deficiencias detectadas

anteriormente. Los principales ejes teóricos de los proyectos de aprendizaje deben contemplar los siguientes aspectos:

- Los proyectos deberán permitir que el participante analice y cuestione su concepción de educación y su práctica educativa, de modo que se vaya abriendo a una concepción de educación dirigida a formar el ser del alumno, desarrollando en él sus capacidades y potencialidades en concordancia con las necesidades de transformación del medio que lo rodea. La clarificación del sentido de la educación debe vincular al participante con los principales postulados de la educación popular y con los fundamentos esenciales de las distintas corrientes pedagógicas actuales.

- Esta concepción de educación supone un conocimiento profundo de la realidad de nuestros alumnos, lo que implica conocer su realidad social y humana, sus concepciones y valores, sus modos de aprender y las dificultades sociales y psicológicas que le impiden su desarrollo personal.

- Aquí se trabajan dos elementos fundamentales: las herramientas que debe dominar todo educador (planificación, evaluación, recursos para el aprendizaje, estrategias de formación, etc.) y las relaciones y clima que debe establecer en su salón de clase, de vivencia de la libertad y auténtica democracia (ambiente de aprendizaje).

- Algunos de los proyectos de aprendizaje deben abordar el problema de la enseñanza o de las didácticas de las distintas áreas (sociales, matemáticas, lenguaje, etc) que el participante maneja en el aula. Este es un momento privilegiado para intercambiar experiencias y producir ideas pedagógicas innovadoras.

2.2. Los aprendizajes obtenidos en la práctica de la escuela

La realidad del aula debe ampliarse al estudio de la problemática de la escuela. Aquí se analiza la escuela que tenemos, las relaciones que en ella se producen, su organización, el currículo oculto, sus propósitos y sentido. Pero también se construye la escuela que deseamos tener, detectando los cambios a emprender y clarificando cómo lo podemos hacer. En definitiva, se trata de analizar el proyecto educativo del Centro, reconocer sus dimensiones, sus implicaciones en la vida personal y profesional de los docentes y su importancia en el desarrollo cultural del alumno y de la comunidad.

Los proyectos educativos, deben responder a las necesidades culturales y sociales de la comunidad donde se encuentra la escuela. Por tal razón algunos de los proyectos de aprendizaje tendrán como propósito posibilitar un mayor conocimiento de la realidad de la comunidad: principales problemas, cómo se organizan sus habitantes, imagen de la escuela y de la educación, estrategias de sobrevivencia y concepciones del mundo social, cultural y político que los envuelve.

2.3. Aprendiendo de la realidad nacional y mundial

Aquí se aborda la problemática fundamental de Venezuela, Latinoamérica y

el mundo. Con el análisis de la realidad nacional se pretende despertar el interés de los participantes hacia los problemas del país, a fin de construir una visión crítica y fundamentada de su realidad social, cultural, política y económica. Este saber debe permitir dilucidar las urgencias educativas de este tiempo, sin abandonar los principios y compromisos políticos de una auténtica educación popular. Periódicos, artículos de opinión, las propias vivencias, ayudan a preparar colectivamente y a compartir el estudio de la realidad que estamos viviendo. Suele darse la asistencia de invitados especiales (políticos, economistas, etc.) que acompañan nuestras reflexiones.

Este análisis permite comprender los cambios que experimentan Latinoamérica y el mundo hoy en día. Establecer constantemente esta vinculación logrará producir una visión más completa de la realidad que nos está tocando vivir. Para trabajar esta parte, cada equipo de docentes investiga un aspecto de la realidad que le resulte significativo y lo presenta al grupo.

3. Definición del rol profesional central

Desde la recuperación crítica de la experiencia como docentes, los participantes han mostrado una inclinación hacia una práctica pedagógica concreta. Los conocimientos y competencias en el dominio de tales prácticas constituyen su rol profesional central.

Dado el contexto donde se desarrolla el proyecto de profesionalización de Fe y Alegría, los roles profesionales más frecuentes son: Educación Integral, Áreas del Conocimiento (según lo establecido por la escuela básica: lenguaje, matemáticas, ciencias, sociales) y Educación para el Trabajo.

La dinámica de estudio sigue siendo similar a la desarrollada a lo largo del proceso. Este momento suele exigir mayor autonomía del participante y de su equipo de compañeros, es decir, mayor capacidad para autogestionar su propio aprendizaje.

Los distintos proyectos de aprendizaje, que afianzan el rol profesional del estudiante, deben estar dirigidos a cubrir los vacíos de conocimientos y habilidades propias de la práctica seleccionada, con el fin de lograr un mayor dominio de su rol y una mayor comprensión de la concepción del área y de sus propósitos generales.

Los equipos de participantes inician este proceso con el análisis de los programas de estudio oficiales; estos constituyen el punto de partida de las nuevas propuestas de acción a ser aplicadas en las aulas. El colectivo reflexiona los resultados y las experiencias son sistematizadas, convirtiéndose así en las principales evidencias de aprendizaje de los participantes. El esquema de trabajo propuesto es como sigue: (a) justificación del área y/o del rol profesional definitivo (por qué lo eligió); (b) concepción del área desde la educación popular (se trata de demostrar

que se tiene asimilado el enfoque del área, “el espíritu” que la anima); (c) sistematización de su práctica en el área y presentación de aquellos proyectos significativos realizados; (d) estudio crítico de los textos y programas oficiales; (e) estudio de los contenidos fundamentales que aún no se dominan; (f) elaboración de propuestas y proyectos donde se aborde creativamente el desarrollo de algunas unidades fundamentales del área; (g) en caso necesario -sobre todo si es un participante que ha trabajado siempre en un nivel de la educación y aspira a un título que lo capacite para trabajar en otros niveles- se recomiendan pasantías en los niveles donde desarrollará algunos de sus proyectos pedagógicos.

Los aprendizajes son avalados por la Universidad Experimental Simón Rodríguez a través del Centro Experimental para el Aprendizaje Permanente (CEPAP). Una vez concluido el desarrollo curricular propuesto, los participantes deben elaborar su respectivo Perfil de Egreso y presentar el Trabajo Especial de Grado.

CHILE: PROGRAMA DE LAS 900 ESCUELAS (1990-1999): CONSTRUYENDO UNA ESCUELA DONDE TODOS LOS NIÑOS APRENDAN

por Alejandra Medina

Antecedentes

La historia del Programa de las 900 Escuelas (P-900) se confunde con la historia del advenimiento de la democracia en Chile después del gobierno militar. El P-900 busca mejorar la calidad de los aprendizajes de los niños de los establecimientos educacionales de mayor vulnerabilidad educativa, a través de un mecanismo de discriminación positiva. Su diseño se sustenta principalmente en los siguientes supuestos (Sotomayor, C., 1998; García-Huidobro, J.E., 1989; Cox, C., 1989):

- En Chile existe una relativa igualdad de oportunidades de acceso al sistema educativo⁶. La desigualdad educativa radica en la diferencia de condiciones socioculturales con que llegan los alumnos a la escuela y en la diferencia de calidad de los procesos educativos que en ella ocurren. También se manifiesta esta desigualdad en las posibilidades laborales que pueden alcanzar las personas a partir de sus niveles de escolaridad.

- A partir de la Conferencia Mundial de Educación para Todos (1990) y de la propuesta Educación y conocimiento; eje de la transformación productiva con equidad (CEPAL-UNESCO, 1992) el gobierno de Chile tomó conciencia de la centralidad de

6. En 1989, 94.6% de los niños de 6 a 13 años accedía a la educación básica y 81.6% de jóvenes de 14 a 17 años a la educación media. (García Huidobro y Jara, 1994).

la educación en el desarrollo de las competencias de la población para una participación democrática, equitativa y solidaria, y para insertarse en la comunidad internacional crecientemente globalizada y tecnologizada. También se tomó conciencia de que en la sociedad de la información, el conocimiento y la tecnología, la vía para superar la pobreza, la marginación social y cultural y para lograr un desarrollo humano más pleno, es el acceso del conjunto de la población a los códigos culturales de la modernidad.

El P-900 se propone mejorar la calidad de los aprendizajes en lenguaje, matemáticas, ciencias y desarrollo socioafectivo de los alumnos que asisten al 10% de las escuelas con más bajos resultados del país, seleccionadas de acuerdo a los puntajes obtenidos en la Prueba SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación). Las escuelas son atendidas de manera focalizada por un mínimo de 3 años, a través de una estrategia que comprende hoy cuatro líneas de acción:

- Desarrollo profesional docente: talleres para los maestros y capacitación para los supervisores del Ministerio que cumplen el rol de mediadores;
- Gestión educativa: promueve la formación de equipos de gestión educativa (EGES) en cada escuela con el fin de liderar y facilitar la formulación y puesta en marcha del Proyecto Educativo de la escuela, consistente con los desafíos de la Reforma;
- Atención a la diversidad: promueve el desarrollo de Talleres de Aprendizaje (TAP) para niños en situación de riesgo escolar a cargo de jóvenes de la comunidad que son capacitados para ello como Monitores.
- Escuela-familia: promueve la creación de alianzas con las familias para compartir la tarea educativa de sus hijos.

El Programa posee un diseño abierto que ha evolucionado de acuerdo al contexto en el cual se ha desarrollado y también a las acciones e interacciones de los actores que en él participan. En 1990, este programa constituía la principal línea de acción del Ministerio de Educación (MINEDUC); sin embargo, durante estos nueve años de gobierno democrático, el MINEDUC lideró un proceso de cambios que se fue articulando, de manera creciente y gradual, en una reforma educacional cuyos componentes pretenden afectar todas las dimensiones del sistema⁷. El P-900 ha contribuido de manera decisiva a gestar los distintos componentes de la reforma; simultáneamente, sus escuelas pueden considerarse "las escuelas de la reforma" dado que, por ser un programa focalizado, es allí donde el MINEDUC pone en práctica sus propuestas, lo que ofrece interesantes oportunidades de "mirar" el proceso de innovación.

7. Mejoramiento e Innovación Pedagógica, Reforma Curricular, Desarrollo Profesional Docente y Jornada Escolar Completa.

Este documento se centra en la formación de los maestros, el Taller de Profesores, sus características, énfasis, evolución y la evolución de la propuesta general del Programa, algunos nudos críticos y, finalmente, algunos desafíos que se perfilan hacia adelante.

El Taller de Profesores como estrategia de cambio

El Taller de Profesores es una instancia de profesionalización en servicio, que reúne a todos los maestros de la escuela, desde el nivel parvulario hasta 8º año básico, con el fin de mejorar la calidad de los aprendizajes de los niños y niñas de las escuelas del programa. El Taller pretende que los maestros asuman un rol crecientemente profesional, lo que implica que mejoren la racionalidad y la justeza de sus prácticas, encuentren soluciones pertinentes y se responsabilicen de los resultados de su trabajo, evitando la rutinización de la tarea educativa (Vera, 1988; Olson, 1991; Kemmis, 1987).

Posee una modalidad de trabajo colaborativo y vivencial, entre pares, que consiste en el intercambio de experiencias y la reflexión sobre sus propias prácticas, a la luz del saber acumulado. Por ser un taller en servicio, permite tener como marco de fondo la propia realidad de la escuela, analizarla, tomar decisiones, planificar y evaluar colectivamente. Cuenta con la asesoría permanente de un supervisor del MINEDUC, quien debe jugar un rol de mediador entre la propuesta pedagógica del MINEDUC y las necesidades, conceptualizaciones y prácticas de los docentes de la escuela.

Funcionamiento

El taller debe reunirse semanalmente y puede funcionar en cada escuela o en una agrupación de ellas, en el caso de escuelas muy pequeñas. En él participan el jefe técnico y todos los docentes de la escuela; se recomienda que también asista el director. Está a cargo de un supervisor del Ministerio quien, durante el primer año, debe asistir a todas las sesiones (24 sesiones anuales) y tiene un rol más protagónico en la planificación y puesta en práctica de las actividades; durante el segundo año, el supervisor puede asistir quincenalmente (12 sesiones), traspasando gradualmente la coordinación de las actividades al jefe técnico de la escuela o a un maestro que esté legitimado por sus pares.

Las actividades se organizan en torno a temas generales a los que asiste toda la escuela y en torno a temas específicos, para los cuales los docentes se agrupan de acuerdo a diferentes criterios (por ciclos, áreas, etc.).

Evaluación

La evaluación del taller es coordinada por el supervisor y está destinada a evaluar procesos y logros con una perspectiva cualitativa. Se utilizan los siguientes

instrumentos de evaluación: pautas de observación de las prácticas de docentes y alumnos; pautas de autoevaluación de la puesta en práctica de la propuesta del programa; carpetas de recopilación de productos elaborados por maestros y alumnos a partir del trabajo del taller; informes de los docentes sobre la realización de proyectos de curso y utilización de materiales educativos y participación en instancias tales como encuentros de intercambio de experiencias y eventos dinamizadores de los aprendizajes (feria de ciencias, olimpiadas de matemáticas, concurso de cuentos de niños, recopilaciones de historias o tradiciones de la comunidad realizada por los alumnos, concurso de cálculo mental, publicación de recopilaciones de problemas matemáticos, etc.)

Certificación

Los docentes reciben una certificación correspondiente a 240 horas realizadas durante los tres años de permanencia de las escuelas en el Programa (80 horas anuales: 24 sesiones presenciales y 32 horas no presenciales que incluyen lecturas, trabajos, elaboración de materiales, realización de proyectos de aula, etc.).

Contenidos

Los contenidos y actividades del taller se desarrollan de acuerdo a un Plan Anual de Trabajo, realizado por el supervisor de la escuela, junto con el equipo docente, a partir de un diagnóstico sobre sus necesidades de aprendizaje. Los contenidos comprenden un conjunto de "objetivos y actividades prefijadas" y actividades de libre elección, definidas por el equipo docente de acuerdo a sus necesidades (30% de las sesiones), las que se refieren principalmente a necesidades de:

- actualización teórica en aspectos pedagógicos generales y en áreas específicas;
- competencias relacionadas con la gestión educativa del establecimiento;
- reflexión e investigación sobre las prácticas docentes y el uso de materiales educativos;
- socialización de los aprendizajes e intercambio de experiencias educativas con otros establecimientos educacionales;
- desarrollo personal y enriquecimiento de las relaciones humanas entre los docentes.

Propuesta pedagógica y material de apoyo

Los especialistas del nivel central elaboraron una propuesta pedagógica con ciertas ideas fuerza sobre el aprendizaje, y una propuesta teórico-práctica para el desarrollo de competencias en lenguaje y comunicación, matemática, desarrollo

socio-afectivo y, posteriormente, ciencias, apoyada por un conjunto de materiales destinados tanto a los maestros como a los alumnos⁸. También se elaboró una propuesta para apoyar el desarrollo de la gestión educativa de la escuela y las relaciones de la escuela con la familia.

La puesta en práctica de dicha propuesta significa un importante desafío dado que involucra un cambio de paradigma, el tránsito de un paradigma centrado en la enseñanza a un paradigma centrado en el aprendizaje (Tardif, 1998). Esto implica pasar de un modelo frontal en el que el maestro monopoliza la palabra y transmite conocimientos, a un modelo que establece un estilo de interacciones democráticas, en el cual el alumno construye activamente sus conocimientos en interacción con otros, sobre la base de sus conocimientos previos y de la mediación del maestro (Ausubel et al., 1983; Coll, 1990; Meirieu, 1990).

Desde el punto de vista de los objetivos del proceso de enseñanza-aprendizaje, se trata de pasar del paradigma en el cual las informaciones son presentadas de manera parcelada y secuenciada, poniendo el acento en la "adquisición de conocimientos", a un paradigma que enfatiza el desarrollo de competencias; es decir, de destrezas complejas que ponen en juego los conocimientos para desarrollar una acción. Buscar el desarrollo de competencias implica, además, que la escuela debe ofrecer a sus alumnos diferentes contextos significativos, tales como los proyectos de curso, para que ellos tengan oportunidades de elaborar respuestas a problemas complejos, en situaciones plenas de sentido (Condemarín, Galdames, Medina, 1992).

Las actividades realizadas en el aula van desde constituir situaciones descontextualizadas, elegidas por el maestro para ejercitar conocimientos a través de relaciones de carácter didáctico (Tardif, 1998), a actividades complejas y desafiantes, surgidas de interrogantes e inquietudes de los alumnos cuya búsqueda de soluciones ocurre en la interacción con sus pares y con el maestro, basándose en el desequilibrio sociocognitivo provocado por estas interacciones (Perret-Clemon, 1979; Coll, 1990). Las prácticas evaluativas también se ven modificadas, transformándose desde procedimientos e instrumentos basados en criterios cuantitativos, cuyo propósito principal es verificar el logro de los objetivos del programa de estudio y la cantidad de información retenida, a un modelo de evaluación centrado en el aprendizaje, en el cual se privilegia la calidad de los conocimientos construidos y la capacidad para transferirlos a nuevas situaciones. Además se busca evaluar las competencias desarrolladas y los procesos a través de los cuales fueron construidas; lo que implica que la evaluación deba realizarse dentro de

8- La propuesta del P-900 se apoya en una serie de materiales educativos: libros para maestros que incluyen aspectos teóricos y metodológicos; una biblioteca de apoyo al taller de profesores, que incluye libros sobre diversos temas; cuadernos y fichas de trabajo para los alumnos; juegos didácticos de lenguaje, matemática y ciencias.

situaciones complejas que requieren poner en juego dichas competencias.

Haciendo camino al andar: la evolución de la propuesta del P-900

En estos nueve años de experiencia, el programa ha ampliado su propuesta, evolucionando desde tres líneas de acción -centradas en infraestructura y material educativo, Talleres de Profesores y Talleres de Aprendizaje- a una propuesta que surge desde una mirada más sistémica que lleva a atender a la escuela completa. Esta propuesta concibe la escuela como una comunidad de aprendizajes en la que interactúan alumnos, maestros, directivos, familias y comunidad, en un contexto físico, social y cultural. A partir de este planteamiento, el programa implementó las actuales cuatro líneas de acción: (a) línea de desarrollo profesional docente, con sus Talleres de Profesores; (b) línea de gestión educativa, con los Equipos de Gestión Educativa (EGE); (c) línea de atención a la diversidad, con los Talleres de Aprendizaje y actividades formativas de libre elección; y (d) línea de familia-escuela.

La ampliación de la propuesta y el cambio de paradigma planteado por el P-900 y por la reforma curricular implica una serie de rupturas con las conceptualizaciones de los maestros y con sus prácticas y encuentra por ello una fuerte resistencia al cambio, basada tanto en sus experiencias de enseñanza como en la forma en que ellos mismos aprendieron en la escuela y en una formación inicial que enfatiza también la enseñanza sobre el aprendizaje. Estas resistencias se basan también en obstáculos de tipo institucional que dificultan el cambio.

No obstante los significativos avances que muestran las evaluaciones realizadas, tanto en los resultados de las pruebas de medición nacionales (SIMCE)⁹ Las escuelas del P-900 aumentaron sus resultados en la prueba SIMCE en un 20%, entre 1988 y 1996, disminuyendo de manera importante la brecha entre los establecimientos del Programa y los demás establecimientos subvencionados del país, pasando de una diferencia de 7 puntos porcentuales a 3., como en el análisis de los indicadores cualitativos de la puesta en práctica de la propuesta, se requiere avanzar mucho más aún hacia la construcción de una escuela de calidad y hacia la disminución de la brecha existente entre la calidad de los aprendizajes de los niños que asisten a establecimientos particulares y los de la educación pública.

Consistentemente con estas constataciones, el P-900 ha realizado ajustes paulatinos a su propuesta, centrados principalmente en los siguientes aspectos:

(a) Cambios que apuntan a la atención integral de la escuela

Inicialmente, la propuesta se centraba en el mejoramiento de los procesos de

9- Las escuelas del P-900 aumentaron sus resultados en la prueba SIMCE en un 20%, entre 1988 y 1996, disminuyendo de manera importante la brecha entre los establecimientos del Programa y los demás establecimientos subvencionados del país, pasando de una diferencia de 7 puntos porcentuales a 3.

aprendizaje en el aula. Sin embargo, la escuela constituye un sistema. Esta mirada sistémica llevó a constatar la alta influencia que ejercen los distintos ámbitos de la escuela en la calidad de los aprendizajes de los alumnos. Asimismo, las nuevas concepciones sobre el aprendizaje afectan no sólo el rol de los maestros sino el de los distintos actores educativos, transformando la escuela en una comunidad de aprendizajes en la que interactúan maestros, alumnos, familias, comunidad y medios educativos insertos en un entorno físico, social y cultural que debe ser considerado (Meirieu, 1985; Tardif, 1998). De hecho, se constató que para mejorar los aprendizajes de los niños, era necesario considerar no sólo los espacios de interacción pedagógica sino también la compleja organización escolar donde otros actores claves, tales como los directivos docentes, las familias y los municipios, incidían fuertemente.

De acuerdo a este planteamiento, el Programa implementó una ampliación de su propuesta. Dicha ampliación se refleja en algunos cambios:

- atender no sólo a los niveles de 1º a 4º básico sino a todos los niveles, desde parvulario hasta 8º año.

- la propuesta no sólo busca ya mejorar los aprendizajes en lectura, escritura, matemática y desarrollo socioafectivo, sino que incluyó también el área de ciencias.

- la propuesta no se centra sólo en los procesos educativos ocurridos entre el maestro y el alumno, sino que pretende desarrollar en el equipo docente competencias para establecer alianzas con la familia y la comunidad, como agentes educativos fundamentales. Asimismo, pretende desarrollar competencias referidas a la gestión educativa por parte de los maestros, directivos y agentes educativos de los Departamentos de Educación de los municipios.

(b) Cambios que apuntan a facilitar la modificación de las prácticas docentes

El cambio más significativo a este respecto lo constituye, a partir de 1997, la permanencia de las escuelas en el Programa por un período más prolongado (tres años) al establecido previamente. También se institucionalizó el tiempo de los maestros destinado al intercambio profesional, a través de un decreto ley que asegura dos horas semanales para todas las escuelas que ya han ingresado al sistema de Jornada Escolar Completa.

En cuanto a los contenidos del Taller, inicialmente se promovía principalmente el desarrollo de competencias de maestros y alumnos en las áreas específicas incluidas en la propuesta del Programa; actualmente, sin abandonar lo anterior, hay un énfasis más marcado en los aspectos epistemológicos y pedagógicos comunes a todas las áreas de aprendizaje y en estrategias integradoras de los aprendizajes, especialmente metodología de proyectos y resolución de problemas. Asimismo, se ha orientado a los supervisores a desarrollar contenidos más en profundidad que en extensión.

También se introdujo un modelo de evaluación auténtica, basada en las competencias de maestros y alumnos, reflejadas en situaciones de aprendizaje significativas y contextualizadas, así como nuevas instancias de socialización de los aprendizajes de maestros y alumnos, consistentes en encuentros de intercambio de experiencias y eventos dinamizadores de los aprendizajes.

Los materiales de apoyo elaborados por los especialistas del nivel central del P-900 fortalecieron gradualmente su "invitación" a maestros y alumnos a desarrollar actividades significativas, desafiantes y contextualizadas, que contribuyan al cambio de prácticas de los docentes y al mejoramiento de los aprendizajes de los alumnos y alumnas.

También se modificó la certificación recibida por los maestros, pasando desde una certificación limitada a cada año de permanencia en el taller (80 horas), a una certificación por tres años (240 horas), lo que tiene mayor incidencia tanto en la formación de los maestros como para los incentivos económicos otorgados por el Ministerio.

Cambios que apuntan hacia la autonomía y la descentralización

Para desarrollar la autonomía de los equipos docentes de la escuela se busca desarrollar competencias para la toma de decisiones, las cuales se refieren a:

- fortalecer el apoyo a los niveles regionales y provinciales del Ministerio y traspaso gradual de la toma de decisiones en torno a las formas más pertinentes de asesorar a las escuelas, gestionar los recursos, etc.;

- establecer un sistema de compromisos entre la escuela, el municipio y el MINEDUC, con miras a lograr los objetivos de mejoramiento de la calidad de las escuelas;

- constituir un Equipo de Gestión Educativa en la escuela (EGE) con el fin de liderar y facilitar la formulación del Proyecto Educativo del establecimiento (PEI) y del Plan Anual de acción de los participantes en el Taller de Profesores y de otras instancias de ejercicio de la autonomía como los Proyectos de Mejoramiento Educativo (PME) y los Proyectos de Jornada Escolar Completa;

- implementar una Ley de Facultades delegadas del sostenedor al director a través de la cual este último puede administrar los fondos asignados a la escuela;

- formular un Plan Anual de Acción que implica realizar un diagnóstico de las necesidades de aprendizaje de maestros y alumnos y tomar decisiones en cuanto a los contenidos del taller.

- traspaso gradual de la coordinación del Taller al jefe técnico de la escuela o a un maestro legitimado por sus pares;

- resignificar y fortalecer los materiales de apoyo al Taller;

- implementar una propuesta de evaluación, tanto del Taller como de la propuesta general del Programa, centrada en procedimientos de orden cualitativo que permitan regular las acciones, tomando decisiones sobre los ajustes necesarios.

Algunos desafíos pendientes

No obstante los ajustes implementados por el P-900 para enfrentar los obstáculos encontrados, persisten nudos críticos, que conllevan importantes desafíos:

- mejorar la focalización en la atención a las escuelas de mayor vulnerabilidad educativa. Esto surge principalmente a partir de la demanda y la presión ejercida sobre el sistema de supervisión del MNEDUC por las diferentes líneas de la reforma educativa en curso, lo que pone en riesgo la calidad de la atención a las escuelas del Programa debido a sus múltiples requerimientos;
- formular un plan especial de apoyo a las escuelas que no logran superar sus resultados después de los tres años de permanencia en el Programa;
- lograr que el equipo docente y el EGE de la escuela asuman de manera profesional la formulación y puesta en práctica del Proyecto Educativo de la escuela y el Plan de Acción y se responsabilicen crecientemente de los resultados de su trabajo;
- ampliar el abanico de competencias de directivos y docentes en una perspectiva más sistémica, para abordar no sólo los procesos de aprendizaje de los alumnos sino los relacionados con la gestión educativa y con los dilemas éticos de la profesión (Perrenoud, 1998);
- lograr que los docentes desarrollen competencias para utilizar las nuevas tecnologías para optimizar la eficiencia de su trabajo, abriendo nuevas posibilidades de comunicación y consulta;
- lograr que los docentes se apropien del nuevo paradigma educativo;
- lograr que la escuela conozca y valore la identidad cultural de las familias y la comunidad que atiende y eleve sus expectativas respecto de los aprendizajes y el desarrollo de los alumnos;
- lograr que el director de la escuela y el equipo docente evalúen su propia gestión educativa así como los aprendizajes de los alumnos y los informen a las familias y a la comunidad.

En este punto nos encontramos. Hemos definido tres etapas que conforman los tres años de permanencia de las escuelas en el Programa: una etapa de instalación, una etapa de apropiación y una etapa de consolidación de la autonomía. Debemos

ser capaces de facilitar en las escuelas la construcción de las herramientas necesarias para que estas etapas se concreten. Sabemos que toda reforma importante es una apuesta que hay que asumir colectiva y solidariamente y tal vez por esa razón, el desafío principal constituye la incorporación del mayor número de actores educativos al proceso. Ello implica abrirles un espacio de participación, acogiendo sus planteamientos y resistencias, poder reconocer los límites inherentes a cualquier programación e incorporar nuevos aportes e inquietudes. Esta puede constituir una forma de comenzar una cadena de aprendizajes para el ejercicio de la ciudadanía moderna que buscamos construir en los alumnos.

BIBLIOGRAFIA

Ausubel, D.P.; Novak, J.; Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa*; Editorial Trillas, México.

CEPAL - UNESCO (1992). *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, Santiago.

Coll, C. (1990). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*; Editorial Paidós, Barcelona.

Condemarín, M.; Galdames, V.; Medina, A. (1992). *¿Cómo aprenden los niños?* Programa de las 900 Escuelas, Ministerio de Educación, Santiago.

García Huidobro, J.E.; Jara C. (1994). "El Programa de las 900 Escuelas" en: *Cooperación Internacional y Desarrollo de la Educación*, ASDI, AGCI, CIDE, Santiago.

Kemmis, S. (1987). *Cómo planificar la investigación-acción*. Editorial Laertes, Barcelona.

Meirieu, Ph. (1990). *Apprendre ... oui, mais comment*; Ediciones ESF, París.

Meirieu, Ph. (1985). *L'Ecole, mode d'emploi*; Ediciones ESF, París.

Ministerio de Educación (1997a). *Programa de Mejoramiento de las Escuelas Básicas de Sectores Pobres. Antecedentes para la Evaluación de Medio Término*, Banco Mundial, documento no publicado, Santiago.

Ministerio de Educación (1997b). *Programa de Mejoramiento de las Escuelas Básicas de Sectores Pobres. Informe de Término*, Banco Mundial, documento no publicado, Santiago.

Olson, M. (1991). *La investigación-acción en el aula*; Ediciones Aique, Buenos Aires.

Perrenoud (1997; 1998). "Voyage autour des compétences" (Nº 1 a 10), en *L'Éducateur*, Faculté de psychologie et de sciences de l'éducation, Université de Genève, Genève.

Perret-Clermont, A.N. (1979). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*; Ediciones Peter Lang, Bema.

Tardif, J. (1998). *Intégrer les nouvelles technologies de l'information; quel cadre pédagogique?* Ediciones ESF, París.

Vera, R. (1988). *Marco global de los talleres de educación democrática*; PIIIE, Santiago.

COMENTARIOS

por Fabricio Caivano

CONAFE (México)

Destacable de la experiencia de CONAFE me parece que es, en primer lugar, su larga experiencia en la oferta de servicios educativos a las comunidades rurales. La acumulación de acción que supone esta veteranía (más de 25 años de trabajo) se nota en la posición de autoanálisis conceptual y en la revisión crítica de sus actividades. Igualmente notables por su claridad son los tres principios que inspiran el trabajo de este organismo público, su ambición estratégica que se pone de relieve en las prioridades comunitarias y en la complejidad de sus programas educativos, apoyados por una producción editorial propia, y de sus proyectos de desarrollo social. Por una parte, y los programas de fomento educativo, por otra.

Pero la aportación de CONAFE ha puesto de relieve la decisiva importancia que todo proyecto educativo (no solo escolar) debe prestar a la formación de los docentes. Y es en este aspecto en el que CONAFE hace una aportación que, en mi opinión, es de destacar: la propuesta de un modelo de formación propio de docentes comunitarios (Instructores Comunitarios) que responde a los principios generales y a las características específicas de la actividad global de CONAFE. Puede concluirse que no existe la formación docente, un modelo académico de preparación docente en abstracto. Cada contexto específico demanda un modelo propio, capaz de realizar los principios generales, con los medios humanos y materiales disponibles, y en un ámbito cultural determinado. El perfil del docente comunitario que se ha presentado, tal como ha sido descrito, está planteado reflexivamente para que pueda hacer frente a las diversas realidades y no a esa habitual abstracción llamada la escuela que describe/determina/recorta la realidad que el maestro/a se va a encontrar. Ante la riqueza y heterogeneidad cultural del medio rural, el modelo de docente debe ser abierto a esa diversidad. Me parece, pues, que esta característica y el conjunto del programa de formación presentado son contribuciones muy destacables.

Fe y Alegría (Venezuela)

Sobre esta exposición destacaría tres aspectos que me merecen especial atención:

a) La fuerte carga ideológica del proyecto. Aclaro que entiendo aquí por “carga ideológica” una positiva, manifiesta y fundacional referencia a los valores vivenciales de la fe cristiana. Esta energía moral que emana la experiencia –para mí desconocida

hasta hoy- de Fe y Alegría moviliza con seguridad al voluntarismo pedagógico, al compromiso y la entrega de los docentes. Pero esta energía es también reformulada como una exigente demanda de profesionalización docente. Tal como muestran los documentos y la base de las propuestas de su trabajo, se busca formular un proyecto de formación docente (en niveles diversos) capaz de compaginar el sistema de creencias con un marco conceptual de innovación pedagógica, en especial en el proyecto de formación docente del Centro Padre Joaquín y en la evolución autocrítica del modelo de profesionalización.

b) El énfasis puesto en la dinámica de movimiento, en el que se debaten tanto las líneas estratégicas como las actividades de los centros y los programas de formación.

c) Particular relevancia, por ser una actuación no habitual, me ha parecido que tiene en Fe y Alegría el uso de la radio (24 emisoras), aunque no se haya hecho mayor referencia al respecto.

Programa de las 900 Escuelas (Chile)

Se trata de una experiencia de innovación que, a diferencia de otras situaciones, arranca con la reposición de un régimen democrático, en Chile. Este origen político determina positivamente, en mi opinión, los objetivos igualitarios del programa: mejorar la calidad de las escuelas que están en una mayor "vulnerabilidad educativa"(sic); es decir que se presta una sobreatención (en otras latitudes se habla de "zonas de preferente atención educativa" o de políticas de "discriminación positiva").

Se han señalado el carácter abierto del Programa y su intersección focalizadora con la reforma educacional del MINEDUC. Este aspecto me parece destacable, puesto que en la aplicación de las reformas, en general, las "escuelas experimentales" suelen localizarse en una media nacional de calidad escolar. La propuesta de incluir a las escuelas del nivel más "bajo" (estadísticamente) es inhabitual. Notable es el efecto de "locomotora", de tirar hacia adelante, que ha tenido el programa, según he entendido, en la diagnosis y en la innovación del conjunto del sistema escolar. La definición de qué es calidad, la propuesta pedagógica y la explícita voluntad política de evitar las exclusiones escolares, ponen de relieve el efecto tirón citado. Por último, creo que al igual que en otras reformas educativas, se ha transitado de una política puntillista (de aspectos parciales desvertebrados) a una asunción progresiva del carácter sistémico que toda reforma comporta obligadamente.

Finalmente, y de nuevo, se pone de relieve que las necesidades de formación docente no son estáticas, sino que varían a medida que lo hace el paradigma pedagógico (de enseñanza a aprendizaje, etc) y, contemporáneamente, al proceso de evolución del modelo social (valores, ciudadanía, etc).