



Foro “Desafíos de la Profesión Docente en América Latina y el Caribe”

y

“Taller Nacional de Políticas Docentes”



SIGLAS

BICU	Bluefields Indian and Caribbean University
CCAD/GTD	Capítulo de Centroamérica y República Dominicana del Grupo de Trabajo sobre Desarrollo de la Profesión Docente del PREAL
CECC/SICA	Coordinación Educativa y Cultural del Sistema de Integración Centroamericana.
CEPPE	Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación
CIASES	Centro de Investigación y Acción Educativa Social
EDUQUEMOS	Foro Educativo Nicaragüense Eduquemos
IDEUCA	Instituto de Educación de la Universidad Centroamericana “Xabier Gorostiaga, S. J”.
MINED	Ministerio de Educación de Nicaragua
UAM	Universidad Americana
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua
UNICA	Universidad Católica de Nicaragua
USP	Universidad de Sao Paulo
PREAL	Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe
OREALC/UNESCO	Oficina Regional de la UNESCO para América Latina y el Caribe
OEI	Organización de Estados Iberoamericanos
UCA	Universidad Centroamericana
URACCAN	Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe de Nicaragua

Tabla de Contenido

I. Antecedentes	1
II. Objetivos	1
III. Descripción general del desarrollo del evento	1
Desarrollo de la agenda.	1
Palabras de bienvenida. Dr. Ernesto Medina Sandino.....	2
IV. Foro “Desafíos de la Profesión Docente en América Latina y el Caribe”	3
1. “Desarrollo profesional docente. Realidades, tendencias, perspectivas”. Dra. Marcela Gajardo y Dr. José Luis Guzmán.	3
2. “Contribuciones del proyecto estratégico regional sobre políticas docentes América Latina y el Caribe”. Dra. Paz Portales.	5
3. Aportes de las personas participantes.	7
V. Taller Nacional sobre Políticas Docentes.....	8
1. “Desafíos de la profesión docente en Nicaragua”. Dra. Melba Castillo A.	8
2. “Principales políticas docentes impulsadas por el MINED”. Lic. Arline Calderón..	10
3. Preguntas y comentarios de los participantes.	11
4. “La profesión docente desde las experiencias de Costa Rica, Brasil y Chile”. Dra. Paula Louzano.	12
5. “Experiencias y desafíos de la formación inicial docente”. Msc. Arturo Díaz Villanueva y Rodrigo Sandoval.....	14
6. “Experiencias y desafíos de la formación en servicio”. Dr. Rafael Lucio Gil, Dra. Carmen Largaespada y Msc. Claribel Castillo.	16
7. “Experiencias del desarrollo profesional docente”. Dra. Josefina Vijil G.	19
8. Preguntas y comentarios de los participantes.	20
9. Palabras de clausura. Dra. Melba Castillo.	21

I. ANTECEDENTES

El PREAL (www.preal.org) creó en noviembre de 2011 el Capítulo de Centroamérica y República Dominicana (CCAD) del Grupo de Trabajo sobre Desarrollo de la Profesión Docente (GTD). Los expertos del CCAD-GTD, uno por país, están a cargo de realizar un análisis de caso sobre las políticas docentes de sus sistemas educativos. La producción de estos trabajos es convergente con otros esfuerzos internacionales en curso, particularmente el Proyecto Regional sobre Políticas Docentes de América Latina y el Caribe (UNESCO-CEPPE) y los análisis del PREAL sobre desarrollo de la profesión docente en Centroamérica y República Dominicana.

Para enriquecer los análisis de caso nacionales, con información relevante, se están organizando talleres nacionales, consultando actores clave vinculados al tema docente. Los hallazgos obtenidos serán integrados y difundidos mediante publicaciones del PREAL. En este contexto se realizaron en Managua, Nicaragua, el día 5 de junio de 2012, el Foro sobre “Desafíos de la Profesión Docente en América Latina y el Caribe” y el “Taller Nacional de Políticas Docentes”.

II. OBJETIVOS

Ambas actividades, el Foro y el Taller, tuvieron como objetivos:

- Conocer los estudios elaborados en el marco del Proyecto Regional sobre Políticas Docentes en América Latina y el Caribe ejecutado por la UNESCO y CEPPE¹
- Proponer análisis y recomendaciones sobre las políticas docentes a nivel nacional en el marco de estudios internacionales relevantes.
- Obtener aportes de actores clave vinculados con el tema docente y enriquecer el análisis de caso nacional.

III. DESCRIPCIÓN GENERAL DEL DESARROLLO DEL EVENTO

El evento contó con la presencia de autoridades públicas, conferencistas internacionales, expertos y participantes nacionales de diversos sectores: instituciones educativas, docentes, representantes de fundaciones privadas, ONG y organismos internacionales.

DESARROLLO DE LA AGENDA.

El evento incluyó la realización del Foro “Desafíos de la Profesión Docente en América Latina y el Caribe” y del Taller Nacional sobre Políticas Docentes.

El Foro estuvo orientado a profundizar en el análisis de la profesión docente desde la experiencia latinoamericana. Contó con una participación de 170 personas.

¹ <http://www.orealc.cl/docentesyevaluacion2012/documentos/>

PALABRAS DE BIENVENIDA. DR. ERNESTO MEDINA SANDINO.

La inauguración del Foro estuvo a cargo del Dr. Ernesto Medina Sandino, Presidente del Consejo Directivo de EDUQUEMOS y Rector de la Universidad Americana (UAM), quien dio la bienvenida a los participantes y a los expertos nacionales y extranjeros. Destacó la importancia y utilidad del debate y el análisis sobre los desafíos de la profesión docente y las políticas docentes. El Dr. Medina enfatizó en la necesidad de sumar esfuerzos para fortalecer la profesión docente en el país, rediseñar las políticas públicas relacionadas con ella y mejorar el sistema educativo para responder a los retos actuales y futuros del país. Destacó la importancia de promover las políticas que devuelvan la dignidad, condiciones de vida y trabajo a los maestros y maestras de Nicaragua.

La primera conferencia **“Desarrollo profesional docente. Realidades, tendencias y perspectivas”** estuvo a cargo de la Dra. Marcela Gajardo, Co-directora del PREAL y del Dr. José Luis Guzmán, Coordinador del Capítulo de Centroamérica y República Dominicana del Grupo de Trabajo sobre Desarrollo de la Profesión Docente (CCAD/GTD) del PREAL. La siguiente conferencia **“Contribuciones del proyecto estratégico regional sobre políticas docentes América Latina y el Caribe”** estuvo a cargo de la Dra. Paz Portales, Coordinadora Regional de Programa de Educación de la UNESCO, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Concluidas las conferencias, se abrió el debate sobre los temas expuestos.

La segunda parte de la actividad la constituyó el **Taller nacional sobre Políticas Docentes**, realizado con la presencia de expertos en formación docente nicaragüenses incluyendo funcionarios del Ministerio de Educación (MINED), directores de escuelas normales, la OEI, representantes de universidades, CIASES, EDUQUEMOS y otras organizaciones y fundaciones que trabajan en formación docente. Las palabras de apertura del Taller estuvieron a cargo del Dr. José Luis Guzmán, Coordinador del Capítulo de Centroamérica y República Dominicana del Grupo de Trabajo sobre Desarrollo de la Profesión Docente (CCAD/GTD) del PREAL.

Las primeras dos exposiciones estuvieron orientadas a revisar la experiencia de Nicaragua. La Dra. Melba Castillo de CIASES e integrante del CCAD/GTD/PREAL, realizó su presentación sobre **“La profesión docente en Nicaragua”**, posteriormente la Lic. Arline Calderón, Directora de Formación Docente del MINED expuso **“Principales políticas docentes impulsadas por el MINED”**. A continuación se abrió un período de preguntas y comentarios de los participantes. Posteriormente, la Dra. Paula Louzano, experta internacional, presentó su análisis sobre **“La profesión docente desde las experiencias de Costa Rica, Brasil y Chile”**.

El Taller continuó con la presentación y el análisis de las experiencias nacionales. El Msc. Arturo Díaz Villanueva de la UNAN Managua y el Lic. Rodrigo Sandoval, Director del NER Fe y Alegría de Lecheguagos, reseñaron sus **“Experiencias y desafíos de la formación inicial docente”**. Posteriormente el Dr. Rafael Lucio Gil del IDEUCA, la Dra. Carmen Largaespada de OEI y la Msc. Claribel Castillo U., de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe de Nicaragua (URACCAN) presentaron diversas **“Experiencias y desafíos de la formación en servicio”** y, la Dra. Josefina Vijil

G. por la Fundación Pantaleón, expuso las **“Experiencias de desarrollo profesional docente”** de la Fundación. Al finalizar las exposiciones, se abrió un período de preguntas y comentarios entre los participantes. El Taller fue clausurado por la Dra. Melba Castillo (CIASES) quien agradeció a los participantes sus aportes y su presencia en la actividad.

Los resultados del Foro y del Taller se correspondieron a los objetivos previstos. Durante el desarrollo de ambas actividades, los expertos internacionales, las autoridades y expertos nacionales, los representantes del sector docente, de instituciones educativas, fundaciones privadas, ONG y organismos internacionales conocieron los estudios internacionales, analizaron la experiencia nacional y presentaron valiosas recomendaciones sobre las políticas docentes, en el marco de los estudios y experiencias internacionales relevantes.

IV. FORO “DESAFÍOS DE LA PROFESIÓN DOCENTE EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE”

1. “DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE. REALIDADES, TENDENCIAS, PERSPECTIVAS”. DRA. MARCELA GAJARDO Y DR. JOSÉ LUIS GUZMÁN.

La Dra. Marcela Gajardo, Co-directora del PREAL explicó la contribución de su organización al Proyecto Regional sobre Políticas Docentes y a la Estrategia “Profesores para una educación para todos” impulsada en América Latina y el Caribe por la OREALC/UNESCO, mediante los diferentes informes producidos y publicados por el Grupo de Trabajo sobre Desarrollo de la Profesión Docente (GTD/PREAL) durante más de una década y la constitución en 2011 del Capítulo de Centroamérica y República Dominicana. Destacó la participación de expertos nicaragüenses en la reflexión global.²

El GTD-PREAL, ha trabajado durante quince años en temas relativos al análisis del posicionamiento de los docentes como grupo social y ocupacional;³ en los desafíos de la profesión docente, la formación inicial y continua; en los incentivos a la carrera docente, las normas de la profesión, el papel de las instituciones y de la organización gremial. Además han analizado la efectividad del desempeño docente, sus competencias y factores influyentes; la formación inicial como base del desarrollo profesional y los saberes del docente; el problema de la inversión sostenible en formación continua; las condiciones laborales de los profesores, sus perspectivas de formación en servicio y las bases institucionales que requieren cambios para mejorar la condición del magisterio.

Sintetizó los principales hallazgos y aprendizajes del proceso, contenidos en el documento ***Criterios y Orientaciones para la Elaboración de Políticas Docentes***: a) el peso de la fuerza laboral docente en el conjunto de la sociedad ha variado sustancialmente, actualmente son millones de personas, pero ha dejado de ser la proporción más formada de la población. En los hogares urbanos de la región, el jefe de hogar o su cónyuge poseen un capital escolar igual o superior al de los docentes. Cualquier estrategia que se diseñe, debe incluir formas apropiadas para atender la

² Todos los documentos que fundamentan la conferencia están en la página <http://www.preal.org>

³ Ver texto Radiografía de la Profesión Docente en la página <http://www.preal.org>

masividad de docentes existente; b) en algunos países de la región existen proporciones relativamente altas de docentes titulados, pero en otros, muchos docentes tienen trayectorias educativas que no les aseguran una buena formación; c) la posición relativa de los docentes en la estructura de distribución de los ingresos, tiende a empeorar; d) la principal diferenciación en la remuneración entre docentes es por la antigüedad; el régimen de compensaciones se encuentra desvinculado de las actividades desarrolladas en las escuelas; e) cada vez hay más presiones y demandas de las familias para mejorar la calidad de la educación, que los docentes tienen que enfrentar con instrumentos que no siempre son suficientes; f) los procesos de actualización se han vinculado, más frecuentemente, a la amenaza sobre la fuente laboral y menos con procesos de mejora individual o colectiva; g) las escuelas normales no les garantizan buena formación, por lo que se requieren cambios en la organización y estructura de estos centros; h) los mejores docentes, salen del aula hacia puestos administrativos buscando mejores remuneraciones; i) los mecanismos de selección para el ingreso a la carrera no garantizan candidatos talentosos, hay clientelismo político; en algunos países se otorgan becas u otras ventajas para atraer estudiantes de alto rendimiento académico; j) no existen instrumentos para medir el dominio que los maestros tienen sobre los contenidos que van a enseñar; k) los docentes carecen de una formación continua sistemática que auxilie su ejercicio en el aula.

Para el desarrollo profesional continuo se requiere mayor exigencia en el ingreso a la docencia, una adecuada organización de la carrera docente, las normas laborales y la evaluación del desempeño. El PREAL pretende contribuir al análisis, el intercambio de experiencia y buenas prácticas, para aportar, de esa manera, al cambio educativo, según las características de cada sociedad.

La segunda parte de esta conferencia estuvo a cargo del Dr. José Luis Guzmán, Coordinador del Capítulo de Centroamérica y República Dominicana del Grupo de Trabajo sobre Desarrollo de la Profesión Docente (CCAD/GTD) del PREAL.

El Dr. Guzmán se concentró en la reflexión sobre aspectos esenciales de las políticas docentes en la región de Centroamérica y la República Dominicana. En particular, enfatizó sobre la necesidad de contar con una suficiente cantidad y calidad de docentes, subrayada en la declaración hemisférica de Ministros de Educación (Paramaribo, Suriname, marzo 2012), desarrollando políticas para atraer, emplear, desarrollar, evaluar, motivar, retener y reconocer a los docentes. Señaló que no existen mecanismos estructurales para atraer talentos a la profesión docente, que los jóvenes que ingresan a la carrera no necesariamente son los que han obtenido mejores logros académicos en su educación formal previa y algunos, no han elegido la docencia como carrera de primera opción. Indicó que se requiere una revaloración de la profesión docente.

La formación inicial está en el nivel universitario únicamente en Costa Rica y El Salvador, donde hay experiencia de exigencia académica para el ingreso y graduación de los docentes. En otros países, como Nicaragua, la formación de maestros de primaria se mantiene en el nivel de secundaria. En general, los docentes tienen menor formación de los esperados, particularmente en preescolar y secundaria básica. La reforma a la formación inicial es lenta y su impacto es débil. Por su parte, la capacitación en servicio adolece de falta de continuidad, sostenibilidad y perfeccionamiento. Las iniciativas

realizadas son altamente dependientes de patrocinadores y recursos. Hay ausencia de sistemas de registro y certificación, desvinculación de la capacitación con el desempeño, poco entrenamiento y certificación de “docentes empíricos”; falta de especialidad en modalidades como el multigrado o para el trabajo con niños con capacidades diferentes; inadecuada distribución de tiempo de los docentes entre la capacitación, su presencia en el aula y con las familias; falta de capacitación en uso y manejo de las TIC.

Es esencial en el desarrollo de la carrera docente asociar el ingreso, traslado o promoción al desempeño, así como el salario y los incentivos económicos; superar las incoherencias entre especialización y ejercicio de la docencia, la inasistencia del docente al aula sin medidas de control ni apoyo y el desarrollo de actividades gremiales que compiten con el tiempo en el aula. Es relevante la participación del docente en la gestión escolar, escasa actualmente, y resolver las descoordinaciones en la administración de la carrera. En la evaluación al desempeño hay experiencias en distintos países, sin embargo, hay limitaciones al vincular el desempeño con los resultados de aprendizaje y hay problemas derivados de los procesos de negociación entre autoridades y gremios.

En cuanto al financiamiento, anotó, hay un alto volumen de concentración de recursos en gastos corrientes. Países con ingreso similar tienen resultados diferentes. Hay falta de continuidad, sostenibilidad y perfeccionamiento de iniciativas, con una gerencia fragmentada de políticas. En general, no hay mecanismos de seguimiento y evaluación y retroalimentación social.

2. “CONTRIBUCIONES DEL PROYECTO ESTRATÉGICO REGIONAL SOBRE POLÍTICAS DOCENTES AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE”. DRA. PAZ PORTALES.

La Dra. Paz Portales, Coordinadora Regional de Programa de Educación de la UNESCO, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe ilustró sobre el papel de la UNESCO en la estrategia de Educación para Todos, la creación de un equipo internacional de trabajo sobre Docentes y la Estrategia Regional Docente cuyo objetivo es contribuir a subsanar las carencias del personal docente, considerando que su protagonismo es clave para desarrollar una educación para todos, que contribuya a superar las desigualdades, al ejercicio de una ciudadanía democrática, y al desarrollo integral.

Actualmente se requieren docentes en cantidad y preparación necesarias que puedan satisfacer las expectativas educacionales en alza, el aumento en la diversidad sociocultural de los alumnos, el debilitamiento de la institución familiar y los tejidos comunitarios, mayores coberturas temáticas y profundidad de los currículos, una elevación generalizada de las metas de aprendizaje a lograr. La UNESCO ha identificado diversas brechas: a) de políticas, relativas a la toma de decisiones, para lo que se propone promover el diálogo, la difusión de análisis relevantes y la identificación de brechas de conocimiento de los docentes; b) de capacidades, para planificar, implementar, monitorear y evaluar las políticas, para lo que se impulsa la creación de esas capacidades y el incremento de la asistencia para gestión de políticas y capacidades docentes y, la cooperación sur-sur; c) en el financiamiento, para lo que se pretende contribuir con los países más pobres, con aportes de cooperación externa y privados, promoviendo eficiencia en el uso del gasto corriente.

La Estrategia considera fundamentales para mejorar el desempeño docente los siguientes aspectos: a) formación inicial docente; b) formación continua y desarrollo profesional; c) carrera docente; e) instituciones y procesos para la toma de decisiones de política pública docente. En la primera fase de implementación de la Estrategia se propuso la elaboración de un 'estado del arte' y de criterios y orientaciones para el diseño de políticas docentes relevantes para la región, así como la construcción de una red regional de actores, expertos y tomadores de decisión, de los gremios, académicos y técnicos que aportan en la elaboración, aprobación y difusión de esos informes. La información fue recolectada en Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Guatemala, México, Perú y Trinidad & Tobago, resto de países de Centroamérica y República Dominicana. Son actores clave de esta Estrategia, como apoyo técnico especializado, el Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación y el Capítulo Centro América y de República Dominicana del PREAL. Una vez concluido el trabajo de análisis y recomendaciones, el conjunto de acciones de política docente requiere de un diseño e implementación adecuadas, bajo la conducción de instituciones sólidas y competentes; algunas orientaciones serán más pertinentes para unos países que para otros, los que podrán realizarlas en distintos plazos y adecuaciones a cada contexto.

En relación a la formación inicial, se reafirma la necesidad de buscar mejores candidatos a la docencia elevando el nivel de exigencias para ingresar a los estudios; fortalecer la calidad de los programas de formación docente, especialmente los contenidos curriculares, las estrategias de formación y la calidad de los formadores; ofrecer una formación de calidad pertinente para el trabajo educativo con grupos sociales desfavorecidos; asegurar sistemas apropiados de regulación de la calidad de los programas de formación y de quienes egresan de ellos.

Sobre la formación continua, se establece la necesidad de asegurar al profesorado el derecho a una formación continua relevante y pertinente, centrada en los aprendizajes de los estudiantes y las necesidades de las escuelas; asegurar impactos significativos de la formación continua en las prácticas de enseñanza y en los aprendizajes de los estudiantes; construir trayectorias de desarrollo profesional distinguiendo etapas en la vida del docente; implementar mecanismos de regulación de la oferta de formación continua con el fin de asegurar su calidad y relevancia; considerar la realidad de las escuelas; promover el aprendizaje colaborativo en la formación continua y regular la pertinencia de la oferta de postgrados.

En relación a la carrera docente, se ha establecido la necesidad de diseñar e implementar una carrera destinada a fortalecer la profesión docente y a incidir en la atracción de buenos candidatos; reconocer las diferentes etapas de desarrollo, la trayectoria y competencia docente; estructurar la carrera docente buscando el mejoramiento del desempeño profesional; diseñar e implementar una política de remuneraciones e incentivos, clara y articulada, para estimular la labor profesional docente; desarrollar sistemas válidos y consensuados de evaluación del desempeño profesional; disponer de mecanismos transparentes para el acceso a las plazas y la asignación de funciones.

Las instituciones requieren priorizar las políticas docentes con una perspectiva sistémica, cuidando la articulación de las mismas; lograr mayor efectividad en su ejecución, conciliando criterios de continuidad y cambio; promover la participación de los actores en la generación de políticas y fortalecer la institucionalidad pública para el desarrollo de las políticas docentes.

3. APORTES DE LAS PERSONAS PARTICIPANTES.

El ex ministro de educación, Dr. Humberto Belli afirmó que en una mala docencia incide principalmente la falta de recursos financieros y de vinculación de la remuneración con el desempeño. El salario del maestro en Nicaragua no es atractivo. Se les paga muy poco, no solamente porque el país es pobre, sino porque se ha decidido priorizar la educación superior que disfruta de beneficios especiales como la gratuidad de los servicios básicos, lo que equivale a un gasto de 276 millones de córdobas al año, cifra que si se aplica a los salarios de los maestros de la educación básica les supondría un incremento sustancial. Por otra parte, un tercio del presupuesto de educación en Nicaragua es subsidiado por la cooperación externa. La vinculación al desempeño es fundamental, si el maestro pésimo gana igual que el bueno, no hay incentivo para mejorar. La competitividad es clave para la excelencia. La Dra. Melba Castillo, valoró el intercambio de experiencias latinoamericanas sobre la profesión docente, presentadas de previo, consignando que es un tema muy analizado y estudiado, en el que aún faltan soluciones creativas a viejos y nuevos problemas. El objetivo del Taller Nacional es, justamente, hacer el análisis de las condiciones locales en el marco aportado por los expertos internacionales.

Las preguntas de los participantes giraron en torno a: cuál es la mejor forma de organización de los docentes, ¿sindicatos o asociaciones profesionales?; el hecho que los docentes estén obligados a impartir clases de acuerdo a un currículo por competencia, diferente al de su formación inicial; al marco legal de la formación docente, ya antiguos en Nicaragua y Honduras y, sobre las regulaciones nacionales que determinan que solamente puede ejercer la docencia una persona capacitada para tal acción pedagógica.

En los comentarios finales, la Dra. Gajardo, anotó que los únicos países que han logrado concertar acciones, exitosamente, para la reforma educativa entre las instituciones y los sindicatos docentes son México y Chile. Enfatizó la necesidad de incorporar a los sindicatos y colegios magisteriales en el trabajo de la reforma en América Latina.⁴ Sobre el marco legal, considera que es de los aspectos menos estudiados y para el que se requiere mucho aporte, pues se trata de la institucionalidad para administrar el sistema educativo. Hay análisis disponibles sobre la carrera docente y las remuneraciones. Puso de relieve la necesidad de combinar esfuerzos de los sectores públicos y privados, mediante una alianza, pero que la participación privada debe estar muy bien regulada y normada.

Por su parte, el Dr. José Luis Guzmán, anotó lo difícil que es establecer las remuneraciones conforme al desempeño, cómo hacerlo y cuándo hacerlo. En términos

⁴ Ver trabajos del PREAL sobre el tema en www.preal.org.

técnicos ha sido un proceso complejo en El Salvador. En términos políticos se trata de lograr una concertación con los sindicatos. El financiamiento del sistema educativo ha sido un tema poco abordado en estos estudios, depende de los ingresos de cada país y el modo y forma como se gaste el dinero. La inversión en educación tiene un impacto en las generaciones futuras, lo que vuelve necesario un acuerdo en esa materia. La coherencia entre la formación inicial y las competencias esperadas del profesor es esencial, aunque no se está logrando. La mayor parte del financiamiento va hacia el pago de planillas, la inversión en formación es marginal, aunque se han hecho grandes inversiones en los países sin que se vean resultados. En El Salvador ha habido distintos modelos de capacitación en los últimos veinte años, no todos exitosos. Las normas de exigencia para la profesión docente, requieren ser repensadas conforme lo que se cumple y lo que se desea. En Honduras, las exigencias se están elevando para la entrada a la carrera docente.

La Dra. Melba Castillo recordó el legado de la maestra Josefa Toledo de Aguerri (1864-1962) en relación a la formación profesional del docente, los métodos de vinculación entre el docente y sus alumnos, el compromiso de los docentes con sus resultados y la importancia de que los maestros se apropien de los valores ciudadanos para poderlos transmitir. Por su lado, el Dr. Ernesto Medina planteó la necesidad de un debate serio sobre el tema del financiamiento al sistema educativo para crear un consenso nacional y agradeció la presencia y participación en el Foro.

V. TALLER NACIONAL SOBRE POLÍTICAS DOCENTES.

El Taller contó con la presencia de 30 expertos en formación docente, autoridades del MINED), directores de escuelas normales, representantes de la OEI, de universidades, CIASES y otras organizaciones que trabajan en formación docente. (Ver anexo). Las palabras de apertura del Taller estuvieron a cargo del Dr. José Luis Guzmán, Coordinador del Capítulo de Centroamérica y República Dominicana del Grupo de Trabajo sobre Desarrollo de la Profesión Docente (CCAD/GTD) del PREAL y a continuación se expusieron las presentaciones siguientes.

1. “DESAFÍOS DE LA PROFESIÓN DOCENTE EN NICARAGUA”. DRA. MELBA CASTILLO A.

La Dra. Melba Castillo A. de CIASES e integrante del CCAD/GTD/PREAL, se concentró en el análisis de caso de la experiencia nacional. En primer lugar, destacó las características de los docentes nicaragüenses, muchas de ellas comunes a los docentes de la región: son mayoritariamente mujeres (70 % en primaria y 56 % en secundaria); un 19% ejerce en educación pre-escolar, el 55% en primaria y el 26% en secundaria. De los maestros de primaria, un 68% enseña en la modalidad de primaria regular, de un grado por aula, y un 32% en aulas multigrado. El 81% de los docentes de primaria laboran en escuelas públicas y un 19% en centros privados o subvencionados. En primaria, el promedio de edad es de 36 años, en secundaria es de 37. Las docentes más jóvenes son las de preescolar, con 30 años como media. En promedio cuentan con doce años de experiencia docente, excepto en preescolar que cuentan con seis. Comparativamente al resto de los países de la región, son los que reciben un menor salario, que aunque ha mejorado en los últimos años, aún no alcanza a cubrir el costo de la canasta básica.

En cuanto a la formación inicial, Nicaragua es de los pocos países de América Latina en que la mayoría de los maestros realiza su formación inicial en escuelas de educación normalista, a diferencia de la tendencia regional a hacerlo en la educación terciaria. Existen ocho escuelas normales públicas, dos privadas con subvención y tres privadas. La matrícula actual es de unos 2,800 estudiantes. La formación de docentes de secundaria la ofrecen las universidades. Las Escuelas Normales dependen del MINED. Constituyen retos de la formación inicial, la débil formación con que ingresan los estudiantes a la carrera magisterial, en especial en áreas fundamentales como lectura comprensiva, pensamiento lógico, habilidades matemáticas, métodos para procesar y ordenar información; el bajo capital cultural y social; la insuficiente formación en valores orientados a propiciar una ciudadanía activa y responsable; la poca tutoría, durante sus estudios, para una práctica docente efectiva; la poca preparación para atender modalidades como extra edad, aulas multigrado o estudiantes con capacidades diferentes. Además, la situación salarial no constituye un atractivo para mejores candidatos a la carrera magisterial.

La formación inicial es apenas de dos años, cuando se ingresa con secundaria aprobada y de tres, cuando se ingresa con tercero de secundaria aprobado. La tendencia es a privilegiar la primera modalidad. En la formación inicial para docentes de secundaria la demanda es menor a la oferta de las diferentes facultades, especialmente en las carreras de Matemáticas, Física y Educación Especial. Por lo mismo, es frecuente que disminuyan los puntajes inicialmente fijados como requisito y que inscriban estudiantes que no fueron aceptados en otras facultades. En otros casos, se aceptan estudiantes cuya pretensión última no es la docencia, sino utilizar la Facultad de Educación como trampolín de ingreso a la universidad, para luego hacer el cambio de carrera.

La formación continua de los docentes está a cargo del MINED que desarrolla o coordina programas: a) de capacitaciones específicas sobre temas variados ligados al desempeño profesional a través de los TEPCES (Talleres de Evaluación, Programación y Capacitación) que se realizan una vez al mes en cada departamento del país; b) programas de post grado, diplomados y maestrías que se imparten en las universidades, para mejorar las calificaciones del personal docente en áreas determinadas. Son retos de la formación continua, la necesidad de proporcionar a los maestros la capacitación suficiente para enfrentar las demandas del nuevo currículo y la atención a estudiantes con necesidades especiales, entre otras. Un requerimiento de los docentes es el mejoramiento de su formación en estrategias de enseñanza en lecto-escritura y matemáticas. Los docentes expresan la necesidad de un mayor apoyo pedagógico por parte del MINED. Más asesoría y menos supervisión administrativa.

Las necesidades de los docentes y el tipo de apoyo que demandan, varía en dependencia de la etapa de la carrera en que se encuentran. Hay experiencias por el desarrollo profesional docente que se están ejecutando en centros privados, que deben ser analizadas para valorar su extensión a otros centros.

La Ley de Carrera Docente, vigente desde 1990, regula el ejercicio de la profesión en el país. El sistema de remuneraciones se rige por un escalafón y los salarios se determinan sobre la base de una fórmula que considera la formación profesional, la antigüedad y la

ubicación geográfica. El bajo salario desincentiva el ingreso a la carrera docente. Los docentes perciben que el mejoramiento de su condición pueden lograrlo alejándose de las aulas, no dentro de ellas. La evaluación de los docentes se realiza anualmente por los directores en cada centro. Al valorar su papel en el sistema educativo y en la sociedad, docentes entrevistadas se percibieron como el sector de menor influencia y con el menor poder en la gestión educativa de los centros y en el sistema. Perciben que les ha tocado jugar el papel de ejecutores de transformaciones curriculares y pedagógicas decididas al margen del magisterio; consideran que ni el gobierno ni la sociedad valoran sus esfuerzos, que trabajan en una profesión que ha perdido prestigio y tiene pocas fuentes de satisfacción. Las organizaciones sindicales han perdido capacidad de negociación y de influencia frente a las autoridades centrales. Los docentes sienten poco acompañamiento y apoyo pedagógico, necesario especialmente en el inicio de la carrera. Hay altas expectativas sociales respecto a su papel y poco apoyo para alcanzarlas.

Las políticas son poco evaluadas, en ocasiones se cambian abruptamente sin mediar evaluación. Siempre se alude a la falta de coordinación entre los diferentes subsistemas educativos, pero es imperativo insistir en ello, si se busca mejorar la profesión docente. Un mejor sistema público de educación básica solamente será posible si se emprenden profundas reformas al sistema actual de formación, reclutamiento, capacitación en servicio y estímulo profesional de los maestros. Estas reformas deberían encaminarse a premiar el buen desempeño y establecer criterios para sancionar el no cumplimiento. Es necesario mejorar las políticas públicas relacionadas con el magisterio para convertirlo en una carrera prestigiosa, bien remunerada y atractiva para jóvenes talentosos.

2. “PRINCIPALES POLÍTICAS DOCENTES IMPULSADAS POR EL MINED”. LIC. ARLINE CALDERÓN.

La Lic. Arline Calderón, Directora de Formación Docente del MINED presentó las principales políticas docentes impulsadas por la institución. Resumió la meta de transformar la formación inicial y la capacitación permanente de los docentes de acuerdo a la Estrategia Nacional de Educación, a través de una transformación curricular que actualice los contenidos y metodologías de enseñanza e introduzca los valores socialistas, cristianos, patrióticos, culturales y de respeto a los derechos a la madre tierra. De acuerdo al Plan Estratégico de Educación 2011-2015 y conforme el objetivo de mejorar la calidad de la formación de los docentes, el MINED apunta a la calificación docente y la reducción del empirismo.

La formación inicial de los docentes de educación primaria es atendida en ocho Escuelas Normales y 35 Núcleos de Profesionalización, con una matrícula de 1,839 estudiantes en cursos regulares y 4,563 en cursos de profesionalización para docentes no graduados. De los 178 formadores de esas escuelas, un 80% posee nivel de licenciatura, un 30% posee alguna maestría y un 20%, especialización en algún área específica.

Las principales políticas de formación inicial pueden resumirse en: a) transformación curricular con énfasis en multigrado, contenido humanista, formación de valores, psicoafectividad, el qué y cómo enseñar, educación inclusiva y atención a la diversidad, práctica docente desde el inicio de la formación articulada con la investigación educativa;

b) atención a las modalidades de la educación primaria (multigrado, extra-edad, educación para jóvenes y adultos, educación inicial, preescolar); c) programas especiales con énfasis en multigrado; d) formación en educación intercultural bilingüe; e) formación en servicio dirigida a profesionalización de los docentes no graduados; f) acompañamiento pedagógico a cursos regulares y profesionalización; g) talleres de evaluación, programación e inter capacitación educativa (TEPCE) de Escuelas Normales; h) participación de docentes y estudiantes de las Escuelas Normales en los TEPCE de educación primaria; i) becas para los estudiantes en formación y aseguramiento de ubicación laboral a los estudiantes una vez graduados.

En relación a la Educación Continua y Capacitación: a) se han institucionalizado los TEPCE como espacios pedagógicos para el intercambio de experiencias en evaluación, programación y capacitación entre iguales; b) se han desarrollado cursos de actualización científica y metodológica a 1,117 maestros y maestras de multigrado, 1,984 docentes de lengua y literatura y matemática de décimo y undécimo grado y 684 asesores pedagógicos departamentales y municipales; c) formación en gestión de calidad educativa a 880 directores de centros educativos de educación primaria y secundaria del país; d) se atendieron dos promociones de la Maestría Centroamericana de Formación de Formadores de Educación Primaria o Básica, dirigida a docentes de las Escuelas Normales, y personal técnico de la sede central del MINED; e) se realizó un Diplomado en Consejería Escolar dirigido a 1,800 docentes y un Diplomado en Atención Integral para la Primera Infancia, con 200 participantes entre educadoras comunitarias, docentes de Escuelas Normales y asesores pedagógicos.

En el futuro (2013-2015) se pretende dotar de formación inicial a 1,000 docentes no graduados de séptimo a noveno grado en distintas Facultades de Ciencias de la Educación; así como a 2,500 educadoras comunitarias como Maestras de Educación Primaria con énfasis en preescolar y a 1,656 jóvenes del Contingente XXXIII Aniversario, con énfasis en multigrado. También se realizará un curso de actualización científica y metodológica dirigida a 205 coordinadores de TEPCE multigrado para replicarse con 990 coordinadores de TEPCE municipales y posterior aplicación en los TEPCE de capacitación donde participarán 4,717 docentes de multigrado de 40 municipios, en las áreas de lengua y literatura, matemáticas, planeamiento didáctico y evaluación de los aprendizajes. Se realizará un curso de actualización científica y metodológica en las áreas curriculares de matemática, lengua y literatura, evaluación de los aprendizajes y técnicas de reforzamiento escolar dirigido a 803 docentes de escuelas multigrado de 40 municipios de 8 departamentos (Nueva Segovia, Madriz, Matagalpa, Chontales, Río San Juan, Jinotega, RAAN y RAAS). Se capacitarán 2,700 educadoras comunitarias y maestras de educación primaria en áreas curriculares de preescolar y se desarrollará un curso de actualización científica y metodológica en las áreas de lengua y literatura, matemáticas, ciencias sociales y ciencias naturales, dirigido a 1,640 docentes de séptimo a noveno grado de 43 municipios, potenciando los Núcleos de Actualización y los Círculos Pedagógicos.

3. PREGUNTAS Y COMENTARIOS DE LOS PARTICIPANTES.

En relación a la exposición de la Lic. Calderón del MINED, los participantes preguntaron sobre las alternativas de formación que estén centradas en qué aprender y cómo

aprender; en qué consiste el énfasis en multigrado; si los profesores que se formaran en multigrado tendrán la misma oportunidad académica para ingresar a niveles superiores de formación docente; en qué consiste el acompañamiento pedagógico a los cursos; si están a disposición los currículos de los cursos; sobre la laicidad del Estado nicaragüense y la propuesta de orientar contenidos transversales cristianos y socialistas; sobre la formación de los jóvenes que darán multigrado; sobre propuesta de políticas para atraer maestros formados que están fuera del sistema educativo; cómo tener acceso a los currículos; qué acompañamiento se dará a los docentes de primaria regular para proseguir con la política de integración de niños con capacidades diferentes.

La Lic. Calderón explicó que se trabaja en la capacitación de los docentes respecto a contenidos de la educación primaria, priorizando que el maestro que egrese de la escuela normal esté claro de lo que va a enseñar y cómo. Los jóvenes que estudian para multigrado son graduados de secundaria y podrán luego estudiar en las universidades. El acompañamiento pedagógico a los jóvenes se realizará, el primer año en las escuelas normales, por sus docentes, como habilitación pedagógica y, posteriormente, el siguiente año se ubicarán en un área de clase para práctica de campo y proseguir en sus cursos de profesionalización, apoyado por docentes del centro, técnicos y sus docentes. Para atender a las escuelas multigrado se forman jóvenes de las comunidades donde estarán ubicados, pues los maestros graduados no se establecen en esas localidades.

El currículo nuevo no puede ser compartido en línea, pues está en pilotaje y aplicándose en las escuelas normales, donde se puede consultar. Dentro del nuevo currículo hay una disciplina para elaborar un módulo que apoye a los docentes en la atención de niños y niñas en la educación inclusiva y atención a la diversidad. En las escuelas normales se están capacitando a los estudiantes en lenguaje de señas y otros instrumentos para promover la educación inclusiva. También se capacitan a los técnicos. Se trata de esfuerzos orientados en esa dirección.

4. “LA PROFESIÓN DOCENTE DESDE LAS EXPERIENCIAS DE COSTA RICA, BRASIL Y CHILE”. DRA. PAULA LOUZANO.

La Dra. Paula Louzano de la Universidad de Sao Paulo, Brasil, presentó las experiencias de Costa Rica, Brasil y Chile en la profesión docente, sobre la base de la investigación realizada por ella misma y por Alejandro Morduchowicz, publicado por PREAL.

En América Latina, el 96% de los profesores de primaria y el 60% de secundaria son mujeres, un 43% son jóvenes (menos de 35 años), 25% tiene más de 45 años, con variaciones altas en los distintos países. Un 50% del total, posee hasta 10 años de experiencia y un 20% tiene más de 20 años. El 60% tienen enseñanza superior, con variaciones fuertes entre algunos países, mejor en Costa Rica y Chile, menor en Guatemala, Nicaragua, Perú, Ecuador. El incremento en la matrícula en educación básica en la región, aumentó la demanda de profesores, pero mientras ha caído la cantidad de profesores de primaria, ha aumentado el número de profesores de secundaria y pre-escolar. En algunos países hay una transición demográfica que significa una menor población escolar y una menor demanda, lo que, teóricamente, permitiría asignar un mayor gasto por alumno, sin embargo, el aumento de la cobertura (pre-primaria y secundaria) y la repetición, entre otros factores, hace que, en general, en

la región todavía se necesite contratar más profesores, tensionando los recursos disponibles.

En cuanto a la formación inicial se constata una variabilidad en el modelo que se utiliza (normales hasta universidades). En general, se observa un cambio favorable hacia la enseñanza superior que significa un aumento de la duración de estudios, de estatus y capacidades. En América Latina hay poco aprecio, en cuanto estatus, por la formación técnica con clara predilección por la formación superior. Ese modelo no ha dado los resultados esperados, ni en capacidades, ni en estatus, por sobre los egresados de las normales. Una mayor oferta desde las universidades privadas influye en ampliar el perfil y orientación de los docentes graduados. Hay políticas (becas, programas de incentivos materiales, económicos vinculados a la calidad del alumno y en ciertos casos a la calidad de la institución formadora) para hacer atractiva la carrera en Chile y Brasil. Chile ha tenido políticas consistentes durante un período largo, las que son evaluadas y ajustadas. En Costa Rica, Chile y Brasil hay políticas para reformar y regular los programas, alineándolos con las competencias profesionales deseadas. En Costa Rica, bajaron los requisitos de graduación como una medida de emergencia; en Brasil, la evaluación de las carreras carece de estándares y en Chile, se evalúan las carreras con estándares para egresados.

Las principales lecciones aprendidas en cuanto a la formación inicial de profesores fueron: a) la expansión de la enseñanza a distancia y del sector privado sin marco regulatorio claro, causó un impacto negativo en la calidad de la formación inicial de los profesores; b) atraer a los mejores para la profesión docente es clave, pero no suficiente; c) estándares de competencia profesional o para egresados, son importantes y las instituciones de formación deben recibir apoyo e incentivos para adaptarse a ellos. Es urgente un marco regulatorio para estos temas.

La formación en servicio, en la región, intenta compensar debilidades de la formación inicial (pedagógicas, dominio del currículo). La inversión de los países en esta modalidad es elevada con pocos resultados. Si la formación en servicio es incorporada como requisito para progresar en la carrera, tiende a generar incentivos perversos. Un problema bastante difundido es el incorporar la formación en servicio durante la jornada laboral de los profesores. La oferta es variada: en Brasil, se desarrollan programas focalizados en la enseñanza del currículo; en Chile y Costa Rica, centralizaron la oferta y regulación de los programas. En Costa Rica, se creó una institución para articular la formación, investigación, desarrollo de materiales y evaluación. En Chile, la evaluación docente determina los programas de entrenamiento que deben seguir. Se le critica por el costo que tiene. Las lecciones aprendidas más importantes son: a) una buena formación continuada está directamente relacionada con una buena formación inicial; b) los programas de formación continua deben ser regulados o focalizados para que respondan a las demandas del aula y no dependan de la decisión del docente; c) la evaluación de los docentes debe estar vinculada a los ciclos de desarrollo profesional y, d) se requiere, en algunos casos, una nueva institucionalidad para rectorar y administrar la formación continua.

En cuanto a la carrera docente y el salario, en general, se constató inamovilidad, el progreso está asociado a dejar el aula, existe poca o ninguna evaluación y el salario no

está relacionado al desempeño. En Brasil tratan de vincular estándares profesionales al reclutamiento y la ubicación laboral, por concurso. En Chile y Costa Rica, los estándares son parte de la progresión en la carrera. En Brasil se creó un salario mínimo nacional para los profesores y el gobierno controla el aumento, lo que ha creado resistencia en algunos sectores. En Chile, Costa Rica y Brasil, los salarios están vinculados a las características de los alumnos (rurales, necesidades especiales), las escuelas (rurales, especiales, lejanía) o al desempeño de los profesores, con distintas modalidades de aplicación. Como lecciones aprendidas: a) es baja la cantidad de candidatos calificados que alcanzan el estándar establecido; b) es necesario vincular incrementos salariales a otros cambios en la carrera (aumento de estándares, de responsabilidades, exigencias, etc.). En resumen, son desafíos de la profesión docente: articular la reforma a los distintos aspectos de la profesión docente, la coherencia de las distintas políticas docentes y determinar la institucionalidad necesaria para hacer los cambios más profundos.

5. “EXPERIENCIAS Y DESAFÍOS DE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE”. MSC. ARTURO DÍAZ VILLANUEVA Y RODRIGO SANDOVAL.

El Msc. Arturo Díaz Villanueva, de la Facultad de Educación e Idiomas de la UNAN Managua, y el Lic. Rodrigo Sandoval, Director del NER Fe y Alegría de Lechecuagos presentaron la experiencia de sus instituciones en formación inicial docente.

El Msc. Díaz Villanueva explicó que la Escuela de Ciencias de la Educación tiene como objetivo preparar profesores para la enseñanza secundaria, supervisores para las escuelas de primaria, promover la investigación científica sobre los problemas educativos de Nicaragua y desarrollar programas de extensión cultural. Existe la carrera de formación de profesores de educación media en Managua, Jinotepe, Estelí, Matagalpa y Juigalpa.

Además del pregrado, se han impartido cursos de educación a distancia (PRUEDIS) dirigido a los profesores empíricos de las Regiones Autónomas del Atlántico Norte y Sur y se han ofertado diversos postgrados: una Especialidad en Docencia Universitaria, impartida por la Universidad de San Carlos de Guatemala, tres ediciones de la Maestría en Pedagogía; Maestrías en Pedagogía, mención Docencia Universitaria, en Administración y Gestión de la Educación, en Didácticas Específicas, en Formación de Formadores, en Filología y Comunicación y se ha trabajado en formación de agentes educativos para la atención integral en la primera infancia. Durante el año académico 2012, hay 4,268 estudiantes matriculados en 18 carreras de pregrado. Se graduarán 230 alumnos y 150 egresarán de las maestrías. Se cuenta con un programa de becas internas y externas, bonos de alimentación y exoneración de los aranceles académicos tanto a alumnos de cursos regulares como de sabatinos.

Por su parte, Rodrigo Sandoval, Director del NER Fe y Alegría de Lechecuagos, expuso que Fe y Alegría trabaja con los sectores más pobres de la sociedad desde 1974, para contribuir a través de su educación y la promoción social a la transformación de la sociedad nicaragüense, basado en la fe, la justicia, la equidad, la libertad, la participación, la fraternidad, el respeto a la diversidad. Fe y Alegría aspira a una

educación de calidad y tiene como estrategia fundamental la formación docente inicial y en servicio.

Valora que la falta de equidad es el principal problema de la educación, siendo decisivo el hecho que la población rural alcanza indicadores educativos más bajos que los del sector urbano. La educación rural posee escasa cobertura y baja calidad, la inversión pública es escasa y hay falta de prioridad y de diferenciación con respecto a la urbana. Los docentes poseen poca formación específica, entendiéndose el multigrado como un “mal necesario” y una escuela de “segunda”. El ideal es la escuela de grados puros. Hay poco acompañamiento y seguimiento a procesos educativos en lo rural, incluyendo la planificación. La formación inicial docente no considera la especificidad de lo rural. La mayoría de los maestros normalistas que enseñan la modalidad multigrado se formaron para enseñar en la modalidad regular, no hay diferenciación de lo rural en el currículo, los libros de texto, las políticas de evaluación y otras relacionadas con el aprendizaje y enseñanza. Lo anterior influye en los aprendizajes y en la desarticulación de la educación con los desafíos sociales y económicos de las comunidades campesinas.

Fe y Alegría posee una propuesta pedagógica alternativa basada en la formación de un docente a nivel de técnico superior con especialidad en multigrado en medio rural, que pueda aportar al mejoramiento de la calidad y relevancia de la educación. Se trata del diseño y validación de un modelo de formación inicial de docentes diferenciado para los maestros y maestras del área rural multigrado, con un currículo que tiene a la ruralidad como eje articulador, y con un perfil que permita lograr un docente experto en lo que enseña, con un perfil de salida flexible. El diseño incluye un programa de formación organizado en tres áreas: Formación General, Formación Básica y Formación Profesionalizante; crea un claustro de profesores (normal–universidad) que debate y aprende; identifica y trabaja con bibliografía actualizada y diversa, guías de aprendizaje, videos y otros recursos de aprendizaje y, asume la metodología de enseñanza APA (Aprendo- Practico- Aplico) como complemento de otras metodologías.

La experiencia mostró que el aula multigrado ofrece potencialidades pedagógicas y de formación en valores fundamentales como el respeto a las diferencias, la implementación de un currículo flexible, contextualizado; la utilización de materiales didácticos y textos apropiados; el desarrollo de un inter aprendizaje generado en un aula multigrado; el impulso de ambientes físicos agradables con mobiliarios manejable por estudiantes y docentes; el desarrollo de la capacidad del docente de usar metodologías para manejar varios grupos al mismo tiempo, promoviendo el aprendizaje cooperativo, a partir del principio que todo niño y niña tiene el derecho y la necesidad de participar de una experiencia de aprendizaje y, la facilidad y puesta en práctica de manera creativa de la metodología APA.

Constituyen desafíos: a) valorar la carrera docente como una profesión; b) estimular el ingreso a la formación docente; c) desarrollar procesos de nivelación académica para mejorar la preparación de los estudiantes que ingresan; d) contar con un claustro docente que dirija el proceso de innovación con libertad y rigor; d) disponer de suficiente bibliografía que permita una excelente docencia y desarrollar la investigación de parte de los y las estudiantes; e) diseñar y trabajar con guías didácticas que fortalezcan el trabajo individual y grupal dirigido; f) tener como eje transversal el desarrollo del pensamiento

abstracto, la conciencia crítica, la capacidad de análisis entre estudiantes y el conocimiento personal; g) introducir como criterios de vida profesional el rigor y la excelencia en lo que se hace; h) estudiar la realidad y necesidades de las docentes en servicio; i) desarrollar programa de formación y acompañamiento a los docentes en aula y j) articular todos los sistemas de formación para el desarrollo de la formación docente, públicos y privados. La experiencia ha sido sistematizada y se encuentra a disposición como un esfuerzo conjunto entre la UCA, CIASES y Fe y Alegría, Normal de Lechecuagos.

6. “EXPERIENCIAS Y DESAFÍOS DE LA FORMACIÓN EN SERVICIO”. DR. RAFAEL LUCIO GIL, DRA. CARMEN LARGAESPADA Y MSC. CLARIBEL CASTILLO.

El Dr. Rafael Lucio Gil del IDEUCA, la Dra. Carmen Largaespada de la OIE y la Msc. Claribel Castillo de URACCAN, presentaron sus reflexiones sobre las experiencias y desafíos de la formación en servicio.

El Dr. Rafael Lucio Gil de IDEUCA, señaló que los problemas del sistema educativo recaen sobre los docentes quienes se encuentran con nuevos retos: el conocimiento se triplica cada año, lo que hacía antes cada diez años; las exigencias tecnológicas, los cambios en la responsabilidad de las familias, los nuevos contenidos curriculares, el cambio en el contexto político y social, de ciudadanía, la existencia de un currículo oculto, implícito y el desencuentro entre métodos de enseñanza y códigos de la niñez y la juventud. Los docentes han perdido su antiguo liderazgo, la profesión se ha proletarizado y los docentes se empobrecen, redundando en pérdida de autoestima y estima social. Se requiere una RESIGNIFICACIÓN y REENCANTAMIENTO del magisterio construyendo los nuevos significados desde la concertación social e institucional. Se requiere fortalecer el conocimiento docente mediante una gestión integradora, el aliento de liderazgos pedagógicos y cívicos, promoviendo docentes audaces, con iniciativas y propuestas, con capacidad de asumir cambios innovadores, de participar y decidir en la reforma del sistema educativo.

Se requiere promover círculos de calidad para reflexionar sobre las experiencias, políticas de reconocimiento a la innovación y a la investigación. Se trata de hacer una investigación comprometida, apostando al cambio docente y pedagógico. Se necesita cambiar el paradigma de organización y gestión del centro escolar, que las autoridades lideren los procesos de cambio y búsqueda de la calidad. La formación docente es el centro de gravedad de las reformas educativas. Se necesitan: a) políticas de ingreso consistentes; b) selección y formación pedagógica y ética; c) formación docente de excelencia de nivel superior; d) formación con prioridad en lo que se habrá de enseñar; e) incorporar nuevos temas emergentes; f) pasar de la reforma a la transformación curricular; g) pasar del énfasis didáctico-metodológico al del dominio científico y didáctico; h) promover el aprendizaje de estrategias superiores de aprendizaje y una relación adecuada entre teoría y práctica; i) formación con enfoque de derechos humanos y valores; j) formación orientada a construir comunidades de aprendizaje.

La Dra. Carmen Largaespada de la OEI, presentó recomendaciones para el mejoramiento de la calidad educativa a través de la formación docente en educación preescolar y educación de jóvenes y adultos. Como contexto anotó el Plan Estratégico

de Educación 2011-2015 y las Metas Educativas 2021 de la OEI, la Política Nacional de la Primera Infancia, el nuevo currículo de educación de jóvenes y adultos con enfoque técnico ocupacional, la necesidad de mejoramiento de la calidad de la educación y ampliación del acceso al sistema educativo, en el marco de la diversidad. Destacó el apoyo de OEI, AECID, la Generalitat Valenciana y el Principado de Asturias.

Valoró como problemas de los docentes, su bajo nivel académico y formativo, una alta proporción de empirismo, débil monitoreo y evaluación continua en el proceso enseñanza-aprendizaje, falta de seguimiento y asesoría de parte de los asesores pedagógicos, principalmente en las áreas rurales; escasez de recursos didácticos para mejorar la educación. Como objetivos de la formación docente en educación preescolar, planteó la necesidad de mejorar las capacidades y actitudes de las maestras de los preescolares formales y las educadoras comunitarias, de los no formales, a través de desarrollo profesional de docentes de Escuelas Normales, técnicos y asesores municipales y, fortalecimiento a la formación continua de maestras y educadoras de preescolar.

Destacó el apoyo de la OEI en el desarrollo de un Diplomado a nivel superior en Educación Inicial con Enfoque de Derechos y Visión Inclusiva (UNAN–Managua y Bluefields Indian and Caribbean University, BICU); la formación de Técnico Medio (250) y Básico (310) en Educación Inicial con Enfoque de Derechos y Visión Inclusiva, identificando a niños con necesidades especiales; el desarrollo de Centro de Recursos para Educación Inicial (CREI) en 4 escuelas normales públicas: Jinotepe, Juigalpa, Bluefields y Bilwi. Los CREI constituyen una estrategia innovadora, que permite la disponibilidad permanente de recursos didácticos, audiovisuales, bibliográficos y tecnológicos. Es además, un laboratorio de aprendizajes para actualización permanente e innovaciones curriculares a través de investigación, capacitación, sistematización, generación de materiales y módulo de arte y juego de educación inicial.

Como resultado del programa se han integrado y especializado equipos facilitadores conformado por docentes en 7 Escuelas Normales, técnicos municipales, departamentales, MINED central y ONG que trabajan el tema de educación inicial con enfoque inclusivo. Además se ha contribuido a reducir el empirismo docente a través de la formación de un significativo número (632) de docentes y educadoras de preescolar en temas de derechos, calidad educativa vinculada al currículo, investigación, familia-comunidad y Educación Inclusiva. Además se ha realizado la producción de materiales técnicos y didácticos de apoyo para planificar, desarrollar, acompañar y evaluar el proceso docente educativo. Y se ha contribuido a reflexionar y aprender sobre el rol educativo de la familia en la Educación Inicial, desarrollando metodologías activas. Como producto de los procesos de formación docente en preescolar se ha obtenido un Módulo Formativo de Educación Inicial que contiene siete unidades temáticas; un Módulo de Arte y Juego con documentos de trabajo desarrollados con aportes de especialistas nacionales en los temas de teatro, técnicas grafo-plásticas, dibujo y pintura, literatura, música, expresión corporal y títeres; se ha logrado la dotación básica de medios audiovisuales, instrumentos musicales y diferentes tipos de material fungible, generados en los talleres de Arte y juego.

En cuanto a la formación docente con enfoque técnico ocupacional en educación de jóvenes y adultos, se ha tenido como objetivo mejorar las capacidades y actitudes de las maestras y maestros populares de todas las modalidades de primaria y secundaria, a través del fortalecimiento de su formación continua a través del programa de nivelación académica y andragógica, el desarrollo profesional a técnicos del MINED como formadores de formadores; la profesionalización a través de diplomados, talleres presenciales o semipresenciales.

En lo relativo a la formación de formadores de educación primaria y secundaria, se ha apoyado el desarrollo del nuevo currículo por competencias con enfoque técnico ocupacional de jóvenes y adultos que demanda docentes con capacidades para hacer efectiva su implementación. En este proceso surgió el formador de formadores de los docentes. Los componentes del Programa Formador de Formadores son: perfil por competencias, resultados de aprendizajes, plan y programa de estudios. Las modalidades formativas serán un diplomado, talleres presenciales, talleres semipresenciales.

La Msc. Claribel Castillo Úbeda de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN), presentó la experiencia de su universidad comunitaria e intercultural. La universidad actúa en el contexto de la Ley de Autonomía, el SEAR, la extensión territorial de las Regiones Autónomas y sus problemas de pobreza, desempleo, inseguridad, infraestructura vial y la realidad de su diversidad lingüística, étnica y cultural. La formación docente para la Costa Caribe, ha sido el resultado de un enfoque fragmentado. Basado en los PRUEDIS (Programa universitario de educación a distancia) I (1988) y II (1997) fueron graduados 275 educadores como profesores de educación media y 102 Licenciados en Ciencias De la Educación, lo que constituyó la base docente principal para las Universidades de la Costa Caribe.

Algunos aportes de URACCAN a la formación docente han sido: impulsar el desarrollo de una oferta académica que responda a las necesidades de formación y profesionalización de los recursos humanos; formar profesores en un enfoque humanista, intercultural, comunitario, culturalmente pertinente y contrarrestar el empirismo docente; el desarrollo de 9 programas académicos en el área de Ciencias de la Educación a nivel de pregrado y en modalidades distintas acorde a las necesidades. El desarrollo de dos programas de maestría en docencia universitaria y en Educación Intercultural Bilingüe. En educación continua se han desarrollado cursos y diplomados dirigidos a fortalecer las capacidades pedagógicas y científicas del personal docente universitario y del MINED. Se han llevado a cabo otros procesos educativos como: sistematización de la ortografía y gramática de las lenguas regionales Twahka, Ulwa y Creole; desarrollo de Talleres para la Normalización de las lenguas (préstamos, creación de neologismos, otros); realización de investigaciones comunitarias (recopilación y sistematización de la tradición oral: orígenes de las comunidades, historias de vida, cuentos, mitos, leyendas); formación de lingüistas autóctonos e investigación sobre las lenguas propias (caso de los Sumu-Mayangnas).

Las condiciones en que se desarrolla la educación primaria y secundaria en las Regiones Autónomas no son las mejores. Los maestros laboran en condiciones lamentables, no tienen acceso a programas de asignaturas, a materiales didácticos,

bibliografía básica, mucho menos complementaria. Hay alto nivel de empirismo, a pesar de contar con el Sistema Educativo Autónomo Regional que establece el desarrollo de una educación equitativa, pertinente y de calidad. En su mayoría, estos docentes no tienen acceso a capacitaciones ni actualizaciones por parte del MINED.

Constituyen retos y desafíos para la formación de docentes en la educación intercultural: aumentar la cantidad de docentes titulados; lograr una mayor cobertura al área rural e indígena y a los municipios más desatendidos (Siuna, Mulukukú, Prinzapolka, El Ayote, Paiwas, El Tortuguero, la Cruz de Río Grande); preparación de docentes en ciencia, pedagogía e investigación; incrementar la formación de más docentes en EIB para que puedan atender la heterogeneidad lingüística que existe; incrementar la información lingüística y pedagógica para que las comunidades educativas y en general puedan definir las políticas lingüísticas libre de prejuicios y discriminación; realizar estudios comparativos para conocer los resultados de alumnos que estudian con programas EIB y otros que no estudian en escuelas EIB; uso de TIC en los procesos de aprendizajes en contextos interculturales, actualización y mejora sistemática de los currículos; fortalecimiento del SEAR.

7. “EXPERIENCIAS DEL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE”. DRA. JOSEFINA VIJIL G.

La Dra. Josefina Vijil G. presentó experiencias del desarrollo profesional docente de la Fundación Pantaleón que aporta al acceso a la educación en el Municipio de El Viejo, un 3% de la matrícula Preescolar, 8% de Primaria Regular, 2% de Secundaria Regular, para un total de 5% de Educación Básica y Media Regular. La inversión anual en educación de la Fundación asciende al 50.8% del total del su presupuesto. La meta es llegar a ser el mejor centro educativo del país, logrando la excelencia en todos los ámbitos del proceso educativo.

Se parte de un concepto de calidad que incluye dotar al estudiante de una formación que le permita desarrollarse integralmente como persona, con sólidos valores morales; desarrollar capacidades de pensamiento crítico de su entorno; contar con herramientas para su futuro laboral; convertirse en líderes comprometidos con la mejora de su comunidad; ser emprendedores y creativos. Se trata de una educación para formar profesionales que respondan a las demandas de la globalización y que aprendan a lo largo de sus vidas, que sean lectores y escritores, con habilidades de pensamiento matemático desarrollado; con pensamiento crítico y lógico; que sepan investigar convirtiendo la información en conocimiento; usen el método científico y las nuevas tecnologías y conozcan un segundo idioma. Para lograrlo se impulsa desde hace varios años un Plan de Mejora que incluye: a) mejora del proceso enseñanza aprendizaje en las aulas; b) prioridad al aprendizaje de la lectura fluida y comprensiva; c) mejora integral de los docentes; d) monitoreo de avances a partir de línea de base de 2009.

La mejora integral de los docentes se realiza a través de la formación permanente en disciplinas básicas (matemáticas y lectura comprensiva), reforzamiento en Pedagogía y Didácticas particulares, con énfasis en los últimos dos años en los procesos de planeación didáctica y un plan de enriquecimiento cultural. La política de desarrollo profesional incluye establecer la carrera profesional, un sistema de estímulo al desempeño y participación de docentes en la toma de decisiones. El acompañamiento y

supervisión se realiza en el aula de clase con apoyo pedagógico permanente. Se desarrolla un modelo de tutoría como parte integrante de la carrera profesional, complementario a la formación en servicio de los y las docentes, como un proceso académico, con funciones, criterios de calidad, instrumentos y características definidas en el marco de la carrera docente de la Fundación.

La evaluación al desempeño está regida por una normativa que establece su propósito y punto de partida, los ámbitos que aborda: el saber y el hacer; los criterios de la evaluación: principios, pautas (quién evalúa, actuación del evaluador y el evaluado, cómo se evalúa), escalas de evaluación; los contenidos de la evaluación al desempeño e instrumentos, incluyendo compromisos y metas de mejora de cada docente en un período determinado, así como el seguimiento a los mismos. El proceso participativo se basa en un modelo de gestión construido a lo largo de cinco años de trabajo en el que cada paso, documento y decisión ha sido consultado, discutido y enriquecido con los y las docentes, y consultado con la comunidad educativa. Es importante que todos los que participan en estas experiencias las compartan para el mejoramiento de los otros actores.

8. PREGUNTAS Y COMENTARIOS DE LOS PARTICIPANTES.

El Dr. Rafael Lucio abordó el tema de la participación del sector privado en la educación, como parte de la responsabilidad social empresarial, primero a través del suministro de insumos y ahora evolucionando hacia el tema pedagógico con equipos humanos especializados. Planteó que las empresas deben aportar de forma transparente y con vocación de servicio, no de figureo. La evolución es positiva, se requiere más información e intercambio de experiencias. Varios participantes hacen un resumen de las experiencias de responsabilidad social empresarial (Fundación UNO, Pantaleón y otras) en el sector educativo, indicando que son pocas todavía, y que debe revisarse su sostenibilidad para que no representen después una carga adicional al sector público. La Dra. Josefina Vijil afirma que hay una convergencia en el análisis del Foro y del Taller, pero hace falta crear modelos para poder replicarlos en otras escuelas. Ese papel de modelos puede ser financiado desde la responsabilidad social empresarial.

En otra participación, una maestra jubilada abordó el tema de la influencia de la política en la educación, el desconocimiento de los docentes de la diversidad del país, el nivel cultural limitado. Los maestros no han tenido libertad de expresarse, estando sometidos siempre al régimen de turno. Con el salario actual, no se puede pedir más sacrificio a los docentes. Con mejores salarios y posición, los maestros se quitarán los miedos. No hay currículo diferenciado, como si toda la realidad fuese igual. La educación está relacionada a la libertad y la democracia, se requiere educar a los docentes, sensibilizarlos a los problemas nacionales. Hay una demanda a los docentes de repetir lo que viene de arriba hacia abajo del sistema educativo. También se refirió al cambio de estatus en la carrera docente y con ello el deterioro de sus ingresos.

El Lic. Rodrigo Sandoval, afirmó que hay un sentimiento de que se hacen muchas cosas en educación en el país, pero no hay cambios. Se ha hablado de la necesidad de un currículo contextualizado, pero si como educadores hiciéramos lo que tenemos que hacer no habría necesidad de tantas transformaciones curriculares. Hay en el MINED

espacios de formación, pero falta atender el restablecimiento de la pasión docente. La poca remuneración limita la pasión docente. La experiencia de la Fundación Pantaleón muestra la necesidad de invertir suficientes recursos para lograr calidad. El liderazgo y la autoridad docente es un aspecto clave que debe atenderse, preguntándose cómo hacerlo.

De acuerdo al Dr. Rafael Lucio el problema es sistémico pero no es abordado como tal, con todos los actores del sistema educativo, limitándose sus correspondientes responsabilidades. Es necesario el diálogo y el impulso de políticas públicas desde otros sectores que apoyen a los docentes. La Dra. Josefina Vijil afirma la necesidad de la concertación, pero mientras, hay que avanzar en lo que se pueda en cada espacio y luego compartirlo con los demás, impulsando de esa manera las políticas públicas. Debemos sentirnos como protagonistas con nuestra propia propuesta. URACCAN es un ejemplo de que se puede avanzar con diversas iniciativas y escasos recursos. No es solamente un problema la cantidad de recursos, sino especialmente la manera en que se utilizan para promover cambios sustantivos en el aula de clases.

9. PALABRAS DE CLAUSURA. DRA. MELBA CASTILLO.

La Dra. Melba Castillo agradeció a los participantes en el taller sus aportes y comentarios, los que sin duda han enriquecido el debate sobre un tema fundamental para lograr verdaderos cambios en la calidad de la educación.

Agradeció a la Dirección de formación docente y a las directoras de las Escuelas normales su participación, lo que permitió conocer las políticas del MINED en este tema. Destacó la importancia de conocer lo que se está haciendo, ya que la información no siempre es accesible a los investigadores y analistas.

Igualmente agradeció a los participantes internacionales el esfuerzo realizado para ofrecer sus aportes y propiciar la apertura de un espacio para el debate de un tema que no siempre es suficientemente analizado. A los expositores nacionales su tiempo y dedicación para compartir sus experiencias, todo lo cual constituye un aporte fundamental para que todas y todos los interesados conozcamos los avances del país en beneficio del desarrollo de la profesión docente, requisito fundamental para mejorar la calidad de la educación.

Organización y facilitación del taller:
CIASES, EDUQUEMOS.

Memoria a cargo de:
CIASES